

Desafíos de la Gestión Académica: Una Responsabilidad de Todos
“El Caso de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento”



Emilsa Isabel Loré Agames

Ana Cecilia Ochoa Ramos

Universidad Tecnológica de Bolívar

Facultad de Educación

2017

Desafíos de la Gestión Académica: Una Responsabilidad de Todos
“El Caso de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento”.



Emilsa Isabel Loré Agames

Ana Cecilia Ochoa Ramos

Trabajo de Grado para Optar el Título de:
Magister en Educación

Directora de la Tesis

Gilma Mestre de Mogollón
Doctora en Ciencias de la Educación

Universidad Tecnológica de Bolívar

Facultad de Educación

2017

Agradecimiento

A Dios que fue quien nos permitió alcanzar esta meta.

A nuestros familiares por su apoyo incondicional y a todas las personas que nos acompañaron incansablemente a lo largo de nuestros estudios.

A la Universidad Tecnológica de Bolívar, por permitirnos hacer parte de este proceso de crecimiento intelectual.

Al señor Decano William Arellano porque gracias a su dedicación logra altos estándares de calidad en el desarrollo del programa.

A los jurados evaluadores porque sus apreciaciones aportaron al crecimiento de este trabajo de investigación.

A nuestra asesora Dra. Gilma Mestre porque con sus conocimientos y su entero compromiso, hizo un gran aporte al desarrollo de este trabajo.

Las cosas no son en el tiempo del hombre, sino en el tiempo de Dios, ese es el tiempo perfecto.

**Emilsa Isabel Loré Agames
Ana Cecilia Ochoa Ramos**

Nota de aceptación

Presidente de Tesis

Primero Jurado

Primero Jurado

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción	9
Capítulo I: Generalidades	14
1.1. Planteamiento del problema	14
1.2. Objetivos	28
1.2.2. Específicos.....	28
1.3. Justificación.....	29
2. Capítulo II: Marco Teórico Conceptual	32
2.1. Marco Legal	32
2.2. Antecedentes de la Investigación	34
2.3. Marco Conceptual	47
2.3.3. La Gestión de los Sistemas Educativos	59
2.3.5.3. Teoría del liderazgo Transaccional – Transformacional.	102
3. Capítulo III: Metodología	109
3.1. Tipo de investigación	109

3.2. Diseño Metodológico	113
Capítulo IV. Resultados	126
4.1. Presentación de los Resultados	126
4.2. Implicaciones de una Gestión Académica de Calidad	171
4.3. Desafíos de la Gestión Académica.....	175
Capítulo V: Conclusiones y lineamientos a manera de recomendaciones.....	198
5.1. Conclusiones	198
5.2. Lineamientos a manera de Recomendaciones.....	201
Referencias Bibliográficas.....	208
Anexos	212

Índice de Gráficas

	Pág.
Gráfica 1. Saber Tercer Grado	16
Gráfica 2. Saber Quinto Grado	17
Gráfica 3. Saber Noveno Grado.....	18
Gráfica 4. Saber Undécimo Grado.....	18
Gráfica 5. Promedio Nacional e Institucional Tercer Grado	19
Gráfica 6. Promedio Nacional e Institucional Quinto Grado.....	19
Gráfica 7. Promedio Nacional e Institucional Noveno Grado	20
Gráfica 8. Promedio Nacional e Institucional Undécimo Grado	20
Gráfica 9. Consolidado Tercer Grado.....	21
Gráfica 10. Consolidado Quinto Grado	22
Gráfica 11. Consolidado Noveno Grado.....	22
Gráfica 12. Consolidado Undécimo.....	23
Gráfica 13. Índice de Reprobación Jornada Mañana y Nocturna	24
Gráfica 14. Índice de Reprobación Jornada Tarde y Nocturna.....	24
Gráfica 15. Porcentajes tipos de liderazgo. Autocrático, democrático y distribuido.....	144
Gráfica 16. Promedio Indicador-Planificación	145
Gráfica 17. Promedio Indicador-Sistema de recompensa y castigo	146
Gráfica 18. Promedio Indicador-Sistema de información y comunicación.	147
Gráfica 19. Promedio Indicador-relaciones interpersonales.....	148

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo 1. Etapas de Taller Investigativo	212
Anexo 2. Matriz Dofa	214
Anexo 3. Cuestionario Grupo Focal con Estudiantes	221
Anexo 4. Versión final de Cuestionario Validado	222
Anexo 5. Ítems que Representan a cada Liderazgo	225
Anexo 6. Análisis e Interpretación de Matriz DOFA	228
Anexo 7. Análisis e Interpretación del Grupo Focal.....	231
Anexo 8. Análisis de los Resultados de la Encuesta Estilo de Liderazgo por Indicadores 1.	250
Anexo 9. Análisis de los Resultados de la Encuesta Estilo de Liderazgo por Indicadores 2.	251
Anexo 10. Análisis de los Resultados de la Encuesta Estilo de liderazgo por Indicadores 3	252
Anexo 11. Análisis de los Resultados de la encuesta estilo de liderazgo por indicadores 4 .	253
Anexo 12. Ejercicio de Triangulación	254
Anexo 13. Elementos que Integran y Permiten la Operacionalidad de la Investigación	263
Anexo 14. Cuadro Operativo: Taller Investigativo.....	264
Anexo 15. Resultados Pruebas Externas	266
Anexo 16. Componente De Progreso.....	267
Anexo 17. Componente Desempeño: Grado 3.....	268
Anexo 18. Resultados Internos	270
Anexo 19. Índices de Reprobación	272

Introducción

En los últimos diez años, en Colombia, las políticas educativas han revolucionado las escuelas convirtiéndolas en un espacio donde se mide no sólo la calidad, sino también, la evaluación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes y del desempeño de docentes y de directivos; en un espacio donde se concentran los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación que se oferta, se hace el seguimiento al desempeño del docente y a la capacidad de gestión de los rectores en aplicar estrategias para la integración institucional de los procesos internos y garantizar la consolidación del Proyecto Educativo Institucional (PEI). La calidad entendida en el ámbito educativo como

La eficiencia interna del sistema educativo (acceso, retención, promoción, repitencia y deserción)” (...) En este orden de ideas, los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. Con base en esta información, los planes de mejoramiento establecen nuevas o más fortalecidas metas y hacen explícitos los procesos que conducen a acercarse más a los estándares e inclusive a superarlos en un contexto de construcción y ejercicio de autonomía escolar. (Ministerio de Educación Nacional , 2006)

Concepto que al asociarlo con el de Marchessi y Martín (1998) quienes afirman que:

Un centro educativo de calidad es aquel que potencia las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. (Rinace, 2007)

Entonces se puede precisar que la calidad es posible si hay cambios en las actitudes de los actores del proceso educativo, si la visión de la escuela deja de ser simplista y si favorece los aprendizajes de los estudiantes.

Ahora bien, todos los cambios mencionados al inicio, obedecen al propósito de mejorar los bajos niveles de aprendizaje que los estudiantes colombianos muestran en los indicadores nacionales e internacionales de aprendizaje. Lo anterior implica que hay razones de preocupación sobre la baja calidad de la educación en el país.

En vista de este nuevo contexto en el que se habla de calidad y buenos resultados, resulta importante analizar los factores que desde el interior de las instituciones educativas inciden en el bajo desempeño que las caracteriza hoy en día, en especial aquellos que puedan ser objeto de políticas e intervenciones por parte de los responsables de liderar los procesos académicos internos de la institución, esto es, docentes y directivos docentes.

Si bien muchos estudios señalan que las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes ejercen la mayor influencia sobre los aprendizajes, también se considera que la gestión del director y su estilo de liderazgo son aspectos claves que determinan otros procesos al

interior del establecimiento educativo, con efectos sobre los resultados académicos. (Bolívar, 2010)

Si la razón de ser de una institución educativa apunta al logro de los resultados esperados en los estudiantes, la gestión institucional, expresada en las dimensiones –directiva, académica, administrativa y financiera, de comunidad- debería desarrollar de manera integrada y eficiente todos los procesos en cada una de estas dimensiones, sin dejar de lado, como parte esencial, la gestión académica y concentrar sus esfuerzos hacia el logro de sus propósitos y posibilitar el desempeño esperado en los estudiantes. Entonces, todos los componentes de la gestión escolar deberían servir de apoyo para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, las realidades educativas de algunas instituciones distan de estas acciones, pues el enfoque de la gestión prioriza las áreas directiva y financiera, dirigidas principalmente a lo administrativo; otorgando menor atención a la gestión académica.

El presente trabajo de investigación pretende analizar los desafíos de la gestión académica de las instituciones educativas y las implicaciones de éstos para los directivos y docentes, particularmente, de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, ubicada en el Distrito de Cartagena de Indias, en concordancia con los planes y políticas nacionales y exigencias del mundo actual. Se trata de indagar nuevas formas de trabajo académico en un ambiente de liderazgo conforme se plantea en la revisión teórico- conceptual que posibilite a las instituciones educativas ofrecer una educación de calidad y hacer frente a los desafíos de un contexto caracterizado por la transformación permanente y la competitividad; que ha de atender además a políticas educativas nacionales e internacionales conforme a los desafíos que demanda el nuevo milenio.

El objetivo de este trabajo estuvo orientado a proponer lineamientos para afrontar los desafíos de una gestión académica con calidad en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, para lo cual se siguió el procedimiento de, inicialmente, describir el estado actual de la gestión académica de la Institución, luego se analizaron las implicaciones derivadas de dicha caracterización frente a las exigencias de la educación actual, con miras a dar respuesta a las necesidades de la sociedad; finalmente mediante la triangulación de los hallazgos y de los lineamientos nacionales e internacionales referidos al liderazgo de un rector para la época y el contexto actual, se llegó a establecer los desafíos para una gestión académica de calidad de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento.

La presente investigación tuvo en cuenta un enfoque hermenéutico de la investigación cualitativa, de tipo descriptivo – explicativo, mediante el cual se describió de manera sistemática el estado actual de la gestión académica en cada uno de sus procesos: diseño curricular, prácticas pedagógicas, gestión de aula y seguimiento, al mismo tiempo que se indagó el tipo de liderazgo asociado a la gestión de la institución educativa, desde el cual se desarrollan estos procesos.

La población estuvo constituida por todos los docentes de la institución educativa, 41 docentes en total, dos coordinadores, y 14 estudiantes en los grupos focales, quienes hicieron sus aportes mediante los diferentes instrumentos empleados en el estudio: taller investigativo, grupos focales y una encuesta, cada uno de estos enfocados en los objetivos de la misma.

El análisis permitió reconocer las implicaciones que las exigencias de competitividad imponen a la gestión académica, las dificultades que impiden el mejoramiento institucional y establecer los desafíos de la gestión académica frente al mejoramiento de la calidad educativa en el marco de las exigencias educativas a nivel nacional e internacional.

El presente informe de investigación está organizado en cinco capítulos:

El capítulo I, esboza el planteamiento del estudio, este abarca la descripción y la formulación del problema, los objetivos y la justificación de la investigación.

En el capítulo II se detalla el marco teórico conceptual, se esboza el marco legal, se describen los antecedentes de la investigación y marco conceptual.

El capítulo III, define el diseño metodológico, comprende el tipo y el método a emplearse, así como también se detallan las técnicas, los instrumentos de recolección de datos que se aplicaron y cada una de las etapas orientadas por los objetivos definidos en este trabajo de investigación.

El capítulo IV, presenta el análisis de los resultados, las Implicaciones y los Desafíos de una gestión académica de calidad y en el V, las conclusiones y los lineamientos a manera de recomendaciones.

Capítulo I: Generalidades

1.1. Planteamiento del problema

1.1.1. Descripción del Problema. La gestión académica es el componente que recoge la esencia del trabajo de un establecimiento educativo: “asegurar las competencias de los estudiantes” (Guía de autoevaluación institucional). De ahí que, todas las acciones del escenario escolar deben estar encaminadas al logro de sus objetivos y de su misión; cuyos avances se verán reflejados en los resultados de las evaluaciones internas y externas y los estándares de competencias.

Ahora bien, el papel de los directivos y los docentes es fundamental en este proceso, pues son los responsables de implementar la estrategia organizacional para poner en marcha los planes de estudio, la integración curricular, los acuerdos pedagógicos, el diálogo entre grados y áreas, un sistema de evaluación interna común y acorde con las características de la población y la utilización pedagógica de los recursos. Para lo cual se hace necesario adoptar nuevas posturas que estén orientadas hacia la innovación, la generación de una visión compartida y una cultura de trabajo colaborativo con las que se haga resistencia a la improvisación y al hábito de seguir haciendo siempre lo mismo, de manera aislada, individual y de muy poco impacto en la práctica educativa.

Orientarse hacia nuevas formas de trabajo académico en un ambiente de liderazgo comprometido también propiciará condiciones para que las instituciones educativas ofrezcan una

educación de calidad y puedan hacerles frente a los desafíos que presume un contexto caracterizado por la transformación permanente y la competitividad.

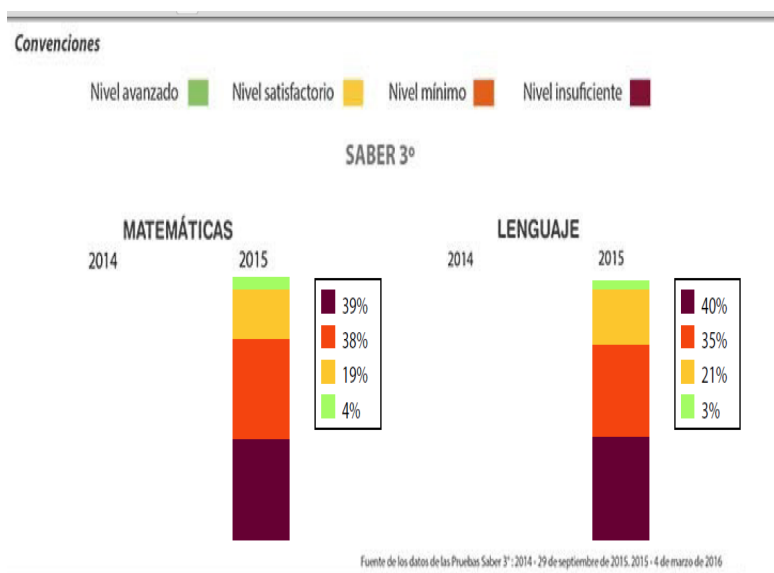
Ante esta realidad, una manera de responder a los retos educativos, es un nuevo modelo de gestión y nuevos modelos académicos que promuevan el impacto que necesitan los establecimientos educativos. A través del caso de la Institución educativa Luis Carlos Galán Sarmiento se podrá indagar cómo las instituciones educativas desarrollan los procesos de la gestión académica, por qué lo hacen de esa manera, que impacto está generando y a qué retos se enfrentan en el contexto actual.

La Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento es una institución de carácter oficial, de naturaleza mixta, ofrece los servicios de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica. Funciona como sede única, ubicada en la ciudad de Cartagena, del departamento de Bolívar, en la zona sur oriental, en la Localidad 2 de la Virgen y Turística, sector Nuevo Horizonte del barrio El Pozón, cuenta con una población de 1.205 estudiantes, 41 docentes, 5 funcionarios en el área administrativa y 3 coordinadores en las jornadas mañana, tarde y noche.

De acuerdo con el diagnóstico del PEI actualizado en el año 2014 los estudiantes presentan dificultades en las habilidades de análisis y comprensión, del pensamiento lógico, dificultades para hallar la solución de un problema matemático, pero pueden manejar un pequeño negocio, no son buenos en comprensión lectora, pero son buenos artistas y artesanos, la cultura escolar no los motiva se muestran inquietos e indisciplinados.

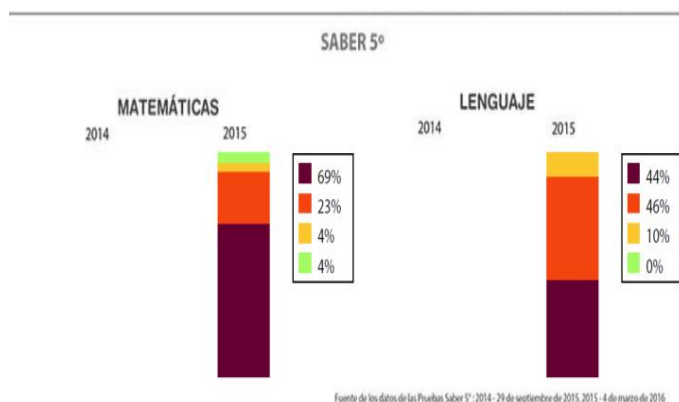
Dentro de los objetivos contemplados en el PEI se pueden destacar:

- ✓ Diseñar y desarrollar un currículo contextualizado y ajustado a la normatividad que responda a las necesidades anteriormente mencionadas. Sin embargo, desde la institución no se atienden todas las necesidades anteriormente mencionadas.
- ✓ Otro objetivo que se propone es elaborar un plan de mejoramiento institucional que permita programar, ejecutar, evaluar y reorientar todas las actividades dirigidas a mejorar la calidad del servicio educativo debido a los bajos resultados en las pruebas internas y externas.
- ✓ Asimismo, dentro de las metas contempladas en el acuerdo por la excelencia educativa (DIA E, 2016) se propone disminuir el número de estudiantes que se encuentran en el nivel de desempeño insuficiente y aumentar el número de estudiantes que se encuentran en el nivel de desempeño avanzado; se proyecta también, aumentar anualmente el puntaje promedio en las áreas de lenguaje y matemáticas. Sin embargo, de acuerdo con los resultados de Prueba Saber del 2015 reportados en el año 2016: en Primaria, en los grados 3 y 5, los resultados de desempeño de los estudiantes en las áreas evaluadas, siguen siendo bajos. Así lo muestran las gráficas:



Gráfica 1. Saber Tercer Grado

Fuente: Datos de las pruebas saber 3°: 2014 – 29 de septiembre de 2015 – 4 de marzo de 2016



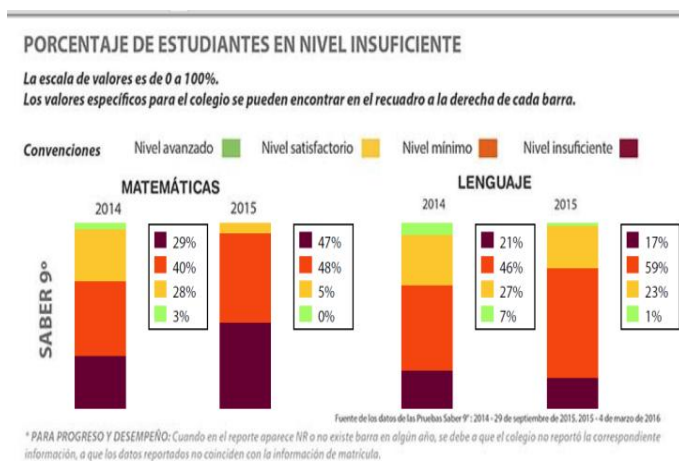
* PARA PROGRESO Y DESEMPEÑO: Cuando en el reporte aparece NIR o no existe barra en algún año, se debe a que el colegio no reportó la correspondiente información, o que los datos reportados no coinciden con la información de matrícula.

Gráfica 2. Saber Quinto Grado

Fuente: Datos de las pruebas saber: 5º: 2014 – 29 de septiembre de 2015 – 4 de marzo de 2016

Otro indicador que revela, que, el mayor porcentaje de los estudiantes se ubican en el nivel insuficiente, es el componente PROGRESO (Ver Gráfica 3), el cual busca medir qué tanto ha mejorado el colegio en relación con los resultados del año anterior en las pruebas Saber. Los resultados de 9º, por ejemplo, indican un cambio porcentual en comparación con los años 2014 y 2015, en este último año, aumentó el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel insuficiente en el área de matemáticas; de un 29% pasó a un 47%. Igualmente, el nivel avanzado disminuyó de un 3% a un 0%. Así mismo, en el área de lenguaje, disminuyó el porcentaje de estudiantes en nivel avanzado; de un 7% a 1%.

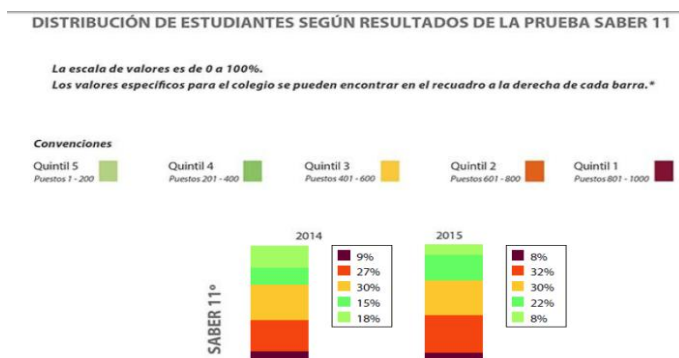
Por otro lado, se puede observar en la gráfica 3, que los resultados de 9º en el componente PROGRESO indican un cambio porcentual en comparación con el año 2014, aumentó el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel insuficiente en el área de matemáticas. Igualmente, en lenguaje los resultados muestran una disminución en el porcentaje de estudiantes en el nivel avanzado. En términos generales, se puede concluir que no hubo mejoramiento, esto lo confirma el puntaje total de dicho componente que fue de 0,29 sobre 4,0 puntos decimales que corresponde al porcentaje ideal.



Gráfica 3. Saber Noveno Grado

Fuente: Datos de las pruebas Saber 9°: 2014 – 29 de septiembre 2015 – 4 de marzo 2016.

Los resultados de grado 11, que se observan en la gráfica 4 de los años 2014 y 2015 señalan un cambio porcentual positivo: en el quintil 1 un avance de 1%, en el quintil 2 un avance de 5%, en el quintil 4 en un 7%, a diferencia de los quintiles 3, en el que se mantuvo el porcentaje y el quintil 5 donde disminuyó 10%. Comparando los porcentajes en cada quintil con respecto al año anterior, vemos que en los quintiles 1, 2 y 4 hubo avances en el 13% mientras que en el quintil 5, hubo una reducción del 10%; por tanto, en términos generales, en lo referente a PROGRESO se puede considerar que hubo un aumento en el orden del 3%, lo cual no es significativo si se está haciendo referencia a la calidad de los resultados.



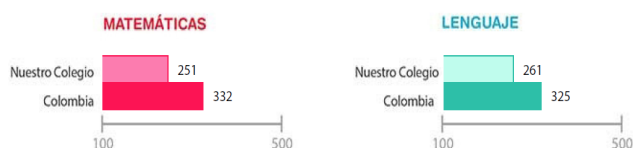
Gráfica 4. Saber Undécimo Grado

Fuente de los datos de las pruebas Saber 11°: 2014 – 29 de septiembre 2015 – 4 de marzo 2016

Con respecto al componente de Desempeño, que permite a los establecimientos educativos saber cómo están con respecto a los demás establecimientos de la región y del país; los resultados institucionales de la básica primaria en el 2015 en matemáticas, el puntaje promedio nacional para 3° es 332 y el del colegio es 251; para 5° el puntaje promedio nacional es de 318 y el del colegio 247; siendo 500 el puntaje promedio más alto posible. En cuanto al área de lenguaje el puntaje promedio nacional para 3° es 325 y el del colegio es 261; para 5° el puntaje promedio nacional es de 312 y el del colegio 239; siendo 500 el puntaje promedio más alto posible (Ver grafica 5 y 6). Lo que indica que ambas áreas registran resultados por debajo del promedio nacional.

La escala de valores es de 100 a 500, siendo 500 el puntaje promedio más alto posible.

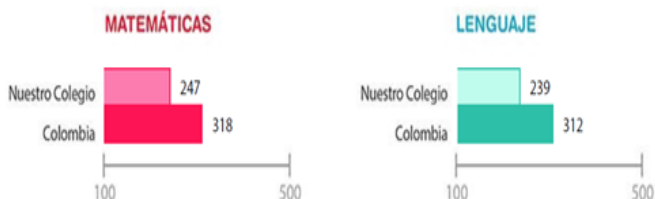
PUNTAJE PROMEDIO SABER 3° - 2015



Gráfica 5. Promedio Nacional e Institucional Tercer Grado

Fuente: Datos de las pruebas Saber 3° matemáticas y lenguaje: 2014 – 29 de septiembre 2015 – 4 de marzo 2016

PUNTAJE PROMEDIO SABER 5° - 2015



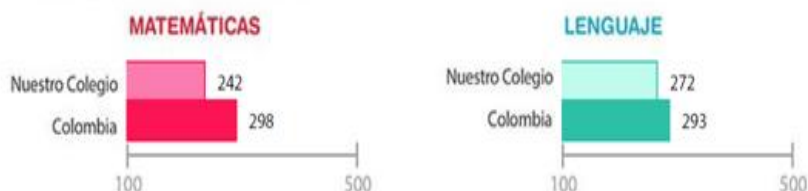
Gráfica 6. Promedio Nacional e Institucional Quinto Grado

Fuente: Datos de las pruebas Saber 5° matemáticas y castellano: 2014 – 29 de septiembre 2015 – 4 de marzo 2016

Con respecto a los grados 9 y 11, en 9° los resultados se muestran más cerca del promedio nacional en el área de lenguaje siendo el puntaje promedio nacional 293 y el del colegio 272, en 11° la proximidad de estas dos áreas al promedio nacional es notable, estando en matemáticas a solo 2 unidades de igualarlo; siendo el puntaje del país 51 y el del colegio 49 mientras que en lenguaje, si se igualó el promedio nacional; 50 para el país y 50 para el colegio, siendo 100 el puntaje promedio más alto posible. (Ver graficas 7 y 8). Si bien los resultados nacionales disminuyeron, de todas formas para el caso de la Institución, muestra un mejoramiento en relación con los grados inferiores. Es de anotar que en el grado 11, se hacen esfuerzos con acciones tales como la preparación de un pre- ICFES de preparación de estudiantes para la Prueba Saber 11, lo cual constituye una constante para los demás grados.

La escala de valores es de 100 a 500, siendo 500 el promedio más alto posible.

PUNTAJE PROMEDIO SABER 9° - 2015

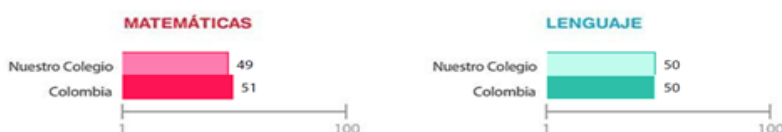


Gráfica 7. Promedio Nacional e Institucional Noveno Grado

Fuente: Datos de las pruebas Saber 9 matemáticas y lenguaje: 2014 – 29 de septiembre 2015 – 4 de marzo 2016

La escala de valores es de 1 a 100, siendo 100 el puntaje promedio más alto posible.

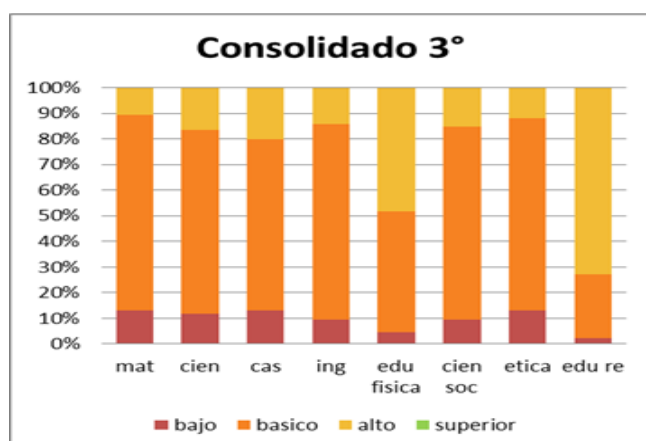
PUNTAJE PROMEDIO SABER 11° - 2015



Gráfica 8. Promedio Nacional e Institucional Undécimo Grado

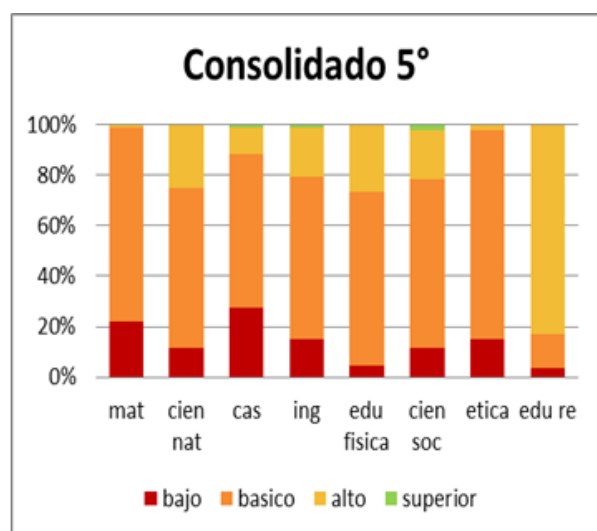
Fuente: Datos de las pruebas Saber 11 matemáticas y lenguaje: 2014 – mayo y octubre 2014-2015 – mayo y octubre de 2015

Los resultados anteriores, podrían constituirse en una oportunidad para liderar procesos que aporten al mejoramiento de la gestión académica, atendiendo a que la planeación curricular está estrictamente ligada a las competencias y componentes evaluados en esta prueba y que, de igual manera, deberían tenerse en cuenta en los procesos internos para que los resultados académicos, estén en concordancia con los resultados de las evaluaciones externas. Un ejemplo de esto es que mientras los resultados internos del rendimiento académico en el 2015 para el grado 3 (ver gráfica 9) registran un bajo desempeño en menos del 15%, las evaluaciones externas en las áreas de lenguaje y matemática está en el orden del 40%. En lo referente a 5° (ver gráfica 10), encontramos una tendencia similar con un porcentaje de estudiantes en el nivel bajo en pruebas externas del 69% en matemáticas y 44% en lenguaje y en las internas el porcentaje de estudiantes con bajo nivel es menor con un 20%.



Gráfica 9. Consolidado Tercer Grado

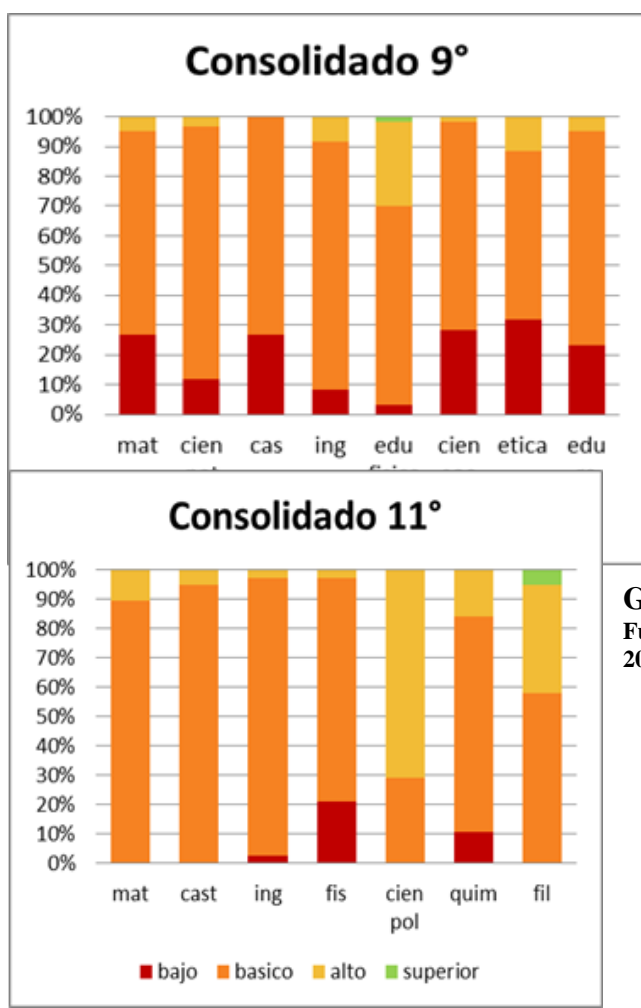
Fuente: Datos archivos I.E Luis C. Galán consolidado 3° - 2015



Gráfica 10. Consolidado Quinto Grado

Fuente: Datos archivos I.E Luis C. Galán consolidado 5° - 2015

Los grados 9 y 11 no es la excepción (ver gráficas 11 y 12). También en estos grados el resultado del desempeño interno es mayor a los de las pruebas externas. Lo anterior puede interpretarse como la ausencia de refuerzos para la básica, conforme se hace para el grado 11 y que pudiera convertirse en una acción de mejoramiento para la gestión académica y con ello lograr un mayor acercamiento entre los resultados internos con los externos.




Gráfica 11. Consolidado Noveno Grado

Fuente: Datos archivos I.E Luis C. Galán consolidado 9° - 2015

Gráfica 12. Consolidado Undécimo

Fuente: Datos archivos I.E. Luis C. Galán consolidados 11° - 2015

Otro factor a tener en cuenta para lograr el mejoramiento institucional y por ende unos buenos resultados en las pruebas externas, es la Eficiencia, componente que equivale a la tasa de aprobación de cada establecimiento educativo. Para el caso de la institución educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, se propone disminuir significativamente el alto índice de reprobación, que según los reportes del SIMAT 2014 al 2015, (Ver gráficas 13 y 14), se encuentra que en la jornada de la mañana el porcentaje de reprobación es del 15,31%, en la tarde, 0,87% y en la nocturna 0% para un total de 10,45% de la tasa de reprobación de 1205 estudiantes en el año 2015. (Ver grafica 14). Lo que devela que la meta de disminuir significativamente el índice de reprobación no se está cumpliendo. Lo anterior deja ver la necesidad de unos lineamientos institucionales que orienten la gestión académica y un adecuado seguimiento para el cumplimiento de los mismos.

 ALCALDIA MAYOR DE CARTAGENA DE INDIAS Ciudad, Turismo y Cultura	SECRETARIA DE EDUCACION DISTRITAL CARTAGENA DE INDIAS	
	GEDCO01. ORGANIZACION Y GESTION DE MATRICULA	
	INFORMACION DE APOYO PARA PROYECTAR	
	DE LA VIRGEN	
E.E	I.E LUIS C GALAN SARMIENTO	ID 198
Rector:	ROBINSON OROZCO QUEJADA	Dane:

14. MATRICULA AÑO ACTUAL SEGÚN RESOLUCIÓN 166 (A) -- REPROBADOS 2014 y 2015

I.E LUIS C GALAN SARMIENTO						
Jornada MAÑANA						
Metodología	14. MATRICULA AÑO ACTUAL SEGÚN RESOLUCIÓN 166 (A)				No de Estudiantes que Re aprobaron	
	Grado	Alumnos	Grupos	A/G	2014	2015
Edu. Tradicional	0	50	2	25,0	1	0
Edu. Tradicional	6	113	3	37,7	20	25
Edu. Tradicional	7	104	3	34,7	6	10
Edu. Tradicional	8	85	2	42,5	9	16
Edu. Tradicional	9	90	2	45,0	5	14
Edu. Tradicional	10	60	2	30,0	15	18
Edu. Tradicional	11	40	1	40,0	4	0
Suma		542	15	36,1	60	83

Gráfica 13. Índice de Reprobación Jornada Mañana y Nocturna
Fuente: Datos archivo IE. Luis Carlos Galán Sarmiento 2014-2015

Jornada NOCTURNA						
Metodología	14. MATRICULA AÑO ACTUAL SEGÚN RESOLUCIÓN 166 (A)				No de Estudiantes que Re aprobaron	
	Grado	Alumnos	Grupos	A/G	2014	2015
Extraedad y Adultos (3011)	22	14	1	14,0	5	0
Extraedad y Adultos (3011)	23	31	1	31,0	1	0
Extraedad y Adultos (3011)	24	39	2	19,5	1	0
Extraedad y Adultos (3011)	25	46	2	23,0	0	0
Suma		130	6	21,7	7	0

Jornada TARDE						
Metodología	14. MATRICULA AÑO ACTUAL SEGÚN RESOLUCIÓN 166 (A)				No de Estudiantes que Re aprobaron	
	Grado	Alumnos	Grupos	A/G	2014	2015
Edu. Tradicional	0	47	2	23,5	6	0
Edu. Tradicional	1	114	3	38,0	8	10
Edu. Tradicional	2	94	3	31,3	5	6
Edu. Tradicional	3	110	3	36,7	8	10
Edu. Tradicional	4	84	2	42,0	7	3
Edu. Tradicional	5	84	2	42,0	6	14
Suma		533	15	35,5	40	43
Suma		1205	36	33,5	107	126
Suma		1205	36	33,5	107	126

Gráfica 14. Índice de Reprobación Jornada Tarde y Nocturna
Fuente: Datos Archivo IE. Luis Carlos Galán Sarmiento 2014-2015

Los datos anteriormente descritos permiten hacer una reflexión sobre la situación de la Institución en cuanto a los resultados de desempeño de los estudiantes, tanto internos como externos, los cuales se convierten en indicadores de debilidades en los procesos académicos y en consecuencia están mostrando necesidades que atender en la gestión académica institucional.

A manera de complementación de la descripción del problema, a continuación, se incluyen observaciones de las responsables del trabajo de investigación, derivadas del quehacer diario, de los comentarios asiduos de los profesores y de opiniones de estudiantes con relación a experiencias o situaciones en el aula.

Si la razón de ser de la institución educativa apunta al logro de los resultados esperados en los estudiantes. Entonces, *¿Está la gestión académica de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento orientando sus acciones al alcance de estos logros? ¿Cómo lo hace?*

En cuanto a los procesos de la gestión académica, que dan cuenta de los aspectos básicos del diseño curricular, en la institución educativa Luis Carlos Galán Sarmiento y de acuerdo con las observaciones de las responsables de este trabajo de investigación, existe un plan de estudio, unos planes de aula elaborados de forma aislada por los docentes, en los cuales se definen los contenidos de aprendizaje, estándares, los recursos didácticos y de manera individual determinan los criterios para la evaluación, desde cada área, jornada y con diversidad de criterios. En la actualidad la institución tiene definido un enfoque metodológico que parcialmente es aplicado en la práctica de aula.

Con respecto a los recursos para el aprendizaje; la dotación, el uso y mantenimiento de estos, son ocasionales y pocas veces se establecen desde políticas institucionales lo que hace insuficiente el apoyo del trabajo académico de docentes y estudiantes.

En cuanto a la jornada escolar, se controla el horario a través de mecanismos aislados; así como también, el cumplimiento de las funciones de cada uno de los actores del proceso educativo. Es notable el seguimiento disciplinar mas no el académico. De igual forma, cuenta con una programación de todas las actividades durante el año lectivo y éstas se ejecutan a medida que van apareciendo, algunas quedan sin realizarse.

Por otro lado, la evaluación del desempeño académico de los estudiantes es aplicada bajo criterios individuales de los docentes y no existen mecanismos que controlen y ajusten la evaluación por parte de los docentes ni los efectos de éstas en los estudiantes.

Las decisiones institucionales en el ámbito académico regularmente obedecen a la solución inmediata de situaciones o conflictos, algunas veces con la participación de todos los estamentos de la comunidad escolar, otras veces no.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, las opciones didácticas para las áreas y las estrategias para que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias se encuentran definidas parcialmente, dejando evidente la fragmentación de los contenidos de enseñanza y la desarticulación entre las áreas, así como los medianos esfuerzos por trabajar con estrategias de enseñanza alternativas a la clase magistral como el trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje contextualizado, etc. por supuesto, esto afecta la meta de disminuir los índices de bajo desempeño en los resultados internos y externos.

Para el seguimiento o monitoreo del proceso de enseñanza – aprendizaje la institución tiene en cuenta los resultados internos y externos (Saber). El seguimiento a los resultados internos es aislado e individual, por iniciativa propia los docentes se ocupan de los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje de sus alumnos, pero no existe un proceso institucional

para atender estos casos. Y los resultados externos se utilizan para diseñar acciones de apoyo, refuerzo y recuperación, las cuales responden a los criterios de las áreas.

El seguimiento al desarrollo de todas estas acciones y de los procesos de cada una de las dimensiones de la gestión institucional – directiva, académica, administrativa y financiera, de comunidad – se realiza ocasionalmente en las reuniones de los órganos de dirección escolar, lideradas por el señor rector, quien dirige el proceso, coordina los recursos, asigna roles y tareas; para este ejercicio cuenta con el apoyo de su equipo directivo. En dichas reuniones se revisa y se registra el estado actual de cada uno, se realiza un balance general de los avances y se presentan propuestas de ajustes, las cuales son debatidas, validadas y adoptadas según sea el caso; seguido a esto, se elabora un plan de mejoramiento en el que se definen las metas, las medidas para subsanar las dificultades, la asignación de recursos y plazos.

El avance de este proceso se analiza ocasionalmente en reuniones de seguimiento algunas veces con la participación de todos los estamentos de la comunidad escolar. Regularmente los padres de familia, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa conocen los compromisos de cambio de la institución y participan en la etapa de seguimiento, otras veces no.

La dinámica que ha traído la institución educativa no se ve reflejada en los resultados de las pruebas internas y externas, son bajos y no se alcanza la calidad que se promete en la visión institucional. Ante dicha situación surgen muchas inquietudes que se pretenden resolver en este trabajo de investigación en torno al poco impacto que ejerce la gestión académica en las instituciones educativas, el caso de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento.

De lo anterior se vislumbra que, de no ser atendidas esta problemática, la institución podría caer en un estado de poca pertinencia en el servicio educativo, y de respuestas poco oportunas a las necesidades del contexto y de la sociedad en general.

1.1.2. Formulación del Problema. El siguiente sistema de preguntas constituyen los interrogantes que se pretenden responder en esta investigación:

¿Qué sucede con la gestión académica de las instituciones educativas, en este caso, de Luis Carlos Galán Sarmiento? ¿A qué desafíos se enfrenta la institución para desarrollar procesos de calidad educativa? ¿Qué acciones de mejora se deben implementar para que la gestión académica movilice la misión de la institución? ¿Qué tipo de liderazgo deben asumir los docentes y directivos de la institución? Y, por último, ¿cuáles son los lineamientos a seguir para afrontar los desafíos de una gestión académica de calidad acorde con los requerimientos actuales?

1.2. Objetivos

1.2.1. General. Proponer lineamientos para afrontar los desafíos de una gestión académica con calidad en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento.

1.2.2. Específicos.

- a. Describir el estado actual de la gestión académica de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento.
- b. Analizar las implicaciones que las exigencias de la educación actual, imponen a la gestión académica de las instituciones educativas, con miras a dar respuesta a las necesidades de la sociedad.
- c. Establecer los desafíos para una gestión académica de calidad de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento.

1.3. Justificación

Una de las principales labores del rector de una institución educativa debe estar centrada en su misión, debido a que ésta se constituye la razón de ser de la comunidad educativa, en coherencia con la práctica y las acciones de los directivos y docentes que deben estar concentradas en su cabal cumplimiento. Y para que pueda avanzar en su horizonte institucional, la gestión escolar debe desarrollar de manera integrada todos los procesos en cada una de las áreas de gestión – directiva, académica, administrativa y financiera, de comunidad- teniendo como eje principal la gestión académica, para lo que se requiere de acciones planeadas y orientadas por metas y objetivos claros y compartidos.

En correspondencia con lo anterior, el director, como responsable de liderar todos los procesos de la gestión escolar, debe poseer competencias de liderazgo y evidenciar prácticas de dirección, que no estén limitadas a la gestión administrativa; puesto que éstas tienen sus efectos en la mejora de la educación ofrecida por la institución educativa, de las prácticas docentes y en el aprendizaje de los estudiantes. Dichas prácticas están en concordancia con las funciones del rector, contempladas en la Ley 715 del 2001 y recogidas en el componente de la gestión académica en la guía 34 del MEN, cuyos elementos estructurales lo conforman el diseño curricular, las prácticas pedagógicas y el seguimiento académico.

Sin embargo, algunas prácticas de gestión en instituciones educativas evidencian priorización en las áreas directiva y financiera, dirigidas a aspectos meramente burocráticos, otorgando menor atención a los procesos de la gestión académica, como consecuencia, se le da poca atención a los procesos académicos, poco seguimiento de aula, falta de pautas para mejorar el desempeño. Por lo tanto, los directivos en su carácter de líderes, deben enfocar sus funciones no sólo en lo

administrativo sino también en lo académico, propiciando un liderazgo que favorezca la cohesión pedagógica, articule a toda la comunidad en torno a las prioridades institucionales y en razón de esto, evalúe las metas, diseñe políticas de mejoramiento institucional, realice seguimientos, acompañamiento a la labor del docente, oriente el proceso de aprendizaje, etc. en un clima organizacional armónico. De ahí que, los directores escolares son los principales garantes que la gestión en la institución sea de buena calidad. De hecho, una de las estrategias para mejorar la calidad de la educación en las entidades territoriales en Colombia en los próximos años, contemplada en el Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo en Colombia (PNUD), desde su Desarrollo Sostenible es la de fortalecer el liderazgo pedagógico de los rectores, pues considera que

El liderazgo pedagógico es clave para evaluar y retroalimentar los procesos, impulsar la reflexión, incidir en el modelo pedagógico, el clima institucional y favorecer y orientar la participación de la comunidad educativa. De manera sistemática se encuentra que todos los procesos de mejora en la calidad están asociados a fuertes liderazgos institucionales (...) los rectores con altos niveles de liderazgo favorecen la cohesión pedagógica (...) y la superación de las debilidades previamente presentadas. (ODS COLOMBIA, s/f, p. 122)

La presente investigación se fundamenta en que una estrategia para mejorar la calidad de la educación, está asociada a los niveles de liderazgo en la gestión académica. En este sentido pretende analizar las dificultades y los desafíos de la gestión académica de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, y a partir de los resultados, proponer lineamientos orientados a fortalecer la gestión académica, con el fin de contribuir positivamente al mejoramiento del servicio educativo. Asimismo, que la información, sea de suma utilidad para

tomar decisiones importantes y responsables orientadas a rediseñar las prácticas de gestión tanto en el equipo directivo como en los otros miembros de la comunidad educativa, emprender acciones formativas, políticas, programas, estrategias y metodologías encaminadas al mejoramiento institucional, en un clima colaborativo en el que todos se sientan miembros activos de un proyecto educativo valioso y transformador.

La investigación reviste importancia, teniendo en cuenta que se trata de una institución educativa con 1205 estudiantes, y que, de acuerdo con sus metas establecidas en el PEI y demás documentos institucionales, así como los resultados de las evaluaciones externas, no está presentando los desempeños de calidad esperados.

2. Capítulo II: Marco Teórico Conceptual

2.1. Marco Legal

La labor del rector debe centrarse en la mejora de la misión institucional, como es la calidad y el éxito de la educación que ofrece; de ahí que, su práctica y acción deberían orientarse a generar contextos para el aprendizaje. Por ello, el director como líder pedagógico debe poseer competencias de liderazgo y evidenciar prácticas de dirección, que no estén limitadas a la gestión administrativa; ésta tiene sus efectos en la mejora de la educación ofrecida por la institución educativa, en las prácticas docentes y en el aprendizaje de los estudiantes.

En concordancia con estas prácticas, las normas colombianas definen, regulan y dan pautas para la prestación del servicio educativo en los diferentes establecimientos educativos públicos. En este marco normativo, se encuentran bases jurídicas que sustentan este proyecto investigativo, las cuales están directamente relacionadas con las funciones y responsabilidades del rector o director. La Ley 715 de 2001 del MEN, en su artículo 10, del capítulo 3, dicta las normas que rigen las funciones de los rectores, las cuales no se reducen a asumir un modelo administrativista-burocrático de la dirección escolar, sino que establece funciones que propenden políticas educativas que implican el liderazgo pedagógico.

El hecho de ser responsable, como lo circunscribe la ley 715 del 2001, del Proyecto Educativo Institucional con la participación de los distintos actores de la comunidad educativa, de presidir el Consejo Directivo y el Consejo Académico, de la institución y coordinar los distintos órganos del Gobierno Escolar, de formular planes anuales de acción y de mejoramiento de calidad, y

dirigir su ejecución, presidir el trabajo de los equipos docentes y establecer contactos interinstitucionales para el logro de las metas educativas, responder por la calidad de la prestación del servicio en su institución, conllevan a desarrollar un liderazgo con características pedagógicas.

Otro referente legal es la Guía 34, lineamientos para el mejoramiento institucional, que da cuenta de las áreas que abarcan la gestión de un establecimiento educativo como lo son: la Gestión Directiva, Gestión Académica, Gestión Administrativa y Financiera y la Gestión de la comunidad. En el interior de estas áreas hay un conjunto de procesos y componentes y es el rector, el responsable de dirigir cada una, usándolas como referentes para emprender acciones de mejoramiento. Es en la Gestión Académica donde están recogidas las funciones que requieren un liderazgo pedagógico para impulsar sus importantes componentes como lo son: *el diseño curricular*, el cual hace referencia al plan de estudios, enfoque metodológico, evaluación, recursos para el aprendizaje y jornada escolar; *las prácticas pedagógicas* y *el seguimiento académico* el cual apunta a las estrategias mediante las cuales se lleva a cabo el monitoreo del proceso de enseñanza-aprendizaje de tal manera que los resultados de los estudiantes a la relación pedagógica, la planeación en el aula, el estilo pedagógico y evaluación en el aula.

Este documento también describe un conjunto de habilidades y competencias que le permiten al rector o director desempeñar todas sus funciones en un proceso de mejoramiento continuo. Entre las principales: liderar la búsqueda y puesta en marcha de estrategias pedagógicas innovadoras y pertinentes, ser proactivo y flexible (se permite cambiar, innovar y afrontar la complejidad), tener un elevado grado de compromiso y motivación, usar datos e información para tomar decisiones de manera responsable, promover el sentido de pertenencia al establecimiento educativo, liderar su equipo directivo, docentes y administrativos para que se

involucren en la construcción y desarrollo de la identidad institucional, el PEI y los planes de estudio y de mejoramiento, fomentar el intercambio de experiencias, entre otras.

2.2. Antecedentes de la Investigación

2.2.1 Investigaciones Nacionales. Algunas investigaciones afines al tema de la gestión académica, a nivel nacional, muestran la importancia de que todos los procesos que abandere la institución educativa, obedezcan tanto a las políticas planteadas por los líderes estatales, como a las trazadas internamente y que a su vez sean contextualizadas a las realidades de los estudiantes. Para esto se requiere, que quienes dirigen los procesos académicos en los planteles educativos, planteen lineamientos que, al ser compartidos con los docentes, promuevan la generación de nuevas ideas sobre cómo se llevarán a cabo los procesos académicos acorde con la filosofía de la institución y respondan especialmente a las necesidades de los estudiantes y su contexto.

Por lo anterior, es necesario entrar en diálogo sobre cómo se vive la gestión académica en las instituciones, involucrando los procesos desarrollados por los docentes para propiciar la adquisición de conocimiento y las acciones administrativas en torno a estos.

Por su parte, (Álvarez, Puentes A., & Vidal, 2009) en su investigación *Gestión: un aporte para el mejoramiento de las instituciones educativas* inscrito en la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana de Huila tuvo como propósito contribuir al mejoramiento de los procesos de gestión en las organizaciones educativas del contexto, para lo que utilizaron una metodología cualitativa que se llevó a cabo en cinco fases, en las que se desarrolló una sensibilización, una caracterización, la definición de la problemática relacionada con la gestión, el análisis de la información y su interpretación. En acuerdo con los directivos y docentes de la

institución, aplicaron como técnica talleres cuya finalidad fue la de ofrecer apoyos conceptuales y metodológicos conducentes al mejoramiento de diversos aspectos de la gestión institucional y la recolección de información, se hizo a través de entrevistas no estructuradas aplicadas al personal directivo, docente, estudiantes y padres de familia, que se complementó con la observación para verificar la información de documentos oficiales e institucionales.

Así, la dirección de núcleo, el personal directivo, administrativo, docentes, representantes de estudiantes y padres de familia de la institución, los documentos institucionales, y las normas vigentes, constituyeron las fuentes de información requeridas en el estudio y desde las cuales se pudo concluir que es urgente que la institución educativa emprenda una revisión de su modelo pedagógico y curricular de manera que se atienda a las directrices más recientes trazadas por el Ministerio Nacional de Educación.

En los resultados se evidencian los aciertos como también algunas dificultades en los procesos de gestión, que impiden el desarrollo institucional y el mejoramiento cualitativo de la educación. Para lo cual, se realizaron acciones de sensibilización, actualización y acompañamiento con el fin de iniciar procesos tendientes a la cualificación de la gestión.

Este antecedente apoya significativamente a la presente investigación, pues muestra la necesidad de un cambio radical de los procesos pedagógicos en las escuelas, que garanticen la pertinencia y calidad del aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo que induce a establecer desafíos de la gestión académica para que en equipo, sean asumidos para alcanzar la excelencia académica. Y es pertinente con la investigación aquí planteada, ya que aborda una metodología que incluye talleres, como técnica de recolección de información cuya finalidad fue la de ofrecer apoyos conceptuales y metodológicos conducentes al mejoramiento de diversos aspectos de la gestión institucional y la recolección de información.

Para trabajar en pro de los cambios a los que se enfrentan las instituciones educativas preocupadas por alcanzar la calidad educativa, es importante que la comunidad académica relacione el desempeño de los estudiantes con la responsabilidad que tiene la institución de asumir la gestión del componente pedagógico con mayor organización.

2.2.2. Investigaciones Internacionales. Un estudio efectuado por (Inciarte, Marcano, & Reyes, 2006) acerca de la *Gestión académico-administrativa en la educación básica en escuelas de la región zuliana* adscritas a la administración pública Universidad del Zulia-Venezuela, dan luces sobre las prácticas que apoyan significativamente el proceso pedagógico en las instituciones, y reflexionan acerca del papel que debe desempeñar cada actor de dicho proceso. La metodología utilizada fue la investigación descriptiva- explicativa, al marco de un diseño no experimental, transversal y de campo al proceso, se trabajó con una muestra de 854 docentes de aula y 161 directores y subdirectores. Los datos se recolectaron por medio de dos cuestionarios cuyos resultados fueron procesados con el modelo de análisis factorial y estadística descriptiva. De la misma manera, se recolectó una información cualitativa por medio de talleres con docentes. Los resultados de esta investigación serán expuestos a forma de discusión.

Así en su estudio, (Inciarte et al., 2006) reconocen el currículo como referente teórico, metodológico y práctico que da sentido a la educación como proceso organizado e institucionalizado, que provee identidad a cada institución, concreta la cultura de la misma y orienta las prácticas pedagógicas en torno a la organización del conocimiento, de las actitudes y valores expresados por alumnos y docentes. También hacen mención a la práctica pedagógica como el conjunto de elementos materiales, instruccionales o didácticos y relacionales que se articulan en una dinámica estructural y funcional que se concreta en el proceso de enseñanza-

aprendizaje. Esta práctica se inscribe en el mundo de la clase y se entiende como un conjunto de actividades que se basan en los objetivos generales y específicos de las áreas de conocimiento, los contenidos temáticos, los ejes transversales y proyectos pedagógicos que se desarrollan a partir de un entorno y contruidos con la participación activa de los actores del proceso enseñanza – aprendizaje.

Lo anterior pone entonces a la gestión académica en el pináculo de los procesos institucionales toda vez que es en ésta donde se debe marcar la ruta a seguir para lograr la excelencia de los procesos que cobran vida en la escuela y se proyectan a la comunidad, además invita a directores y docentes, a hacer uso del currículo como herramienta para organizar y lo mejor, compartir la forma en que se dará vida a la filosofía de la institución en el salón de clases.

Entre sus conclusiones, (Inciarte et al., 2006) muestran que de los resultados deriva la necesidad de viabilizar los procesos de la gestión académica y administrativa a través de líneas de acción que permitan dar concreción a las innovaciones curriculares planteadas por el estado (.....) estas conclusiones cimentan la presente investigación por cuanto definirá unos lineamientos que apuntan a fortalecer de manera integral las dificultades de la gestión académica en cada uno de sus procesos, incluyendo las practicas pedagógicas de directivos y docentes, a fin de avanzar en una propuesta institucional que reconoce como un pilar del proceso educativo la interacción pedagógica que privilegia un trabajo organizado y articulado.

Inciarte et al, 2006, coincide con el estudio de Álvarez et al, 2009, las dos investigaciones apuntan en la importancia de la gestión académica como eje del que emergen las directrices de las practicas académicas en la escuela, Álvarez et al, 2009 afirman que “son necesarias nuevas formas de organización en que la gestión educativa genere un verdadero cambio cultural y apoye

la elaboración de planes de mejoramiento” (Pag.36). El autor cita a Brunner (2005), para exponer sobre las nuevas tendencias en materia de gestión existentes en la actualidad.

La primera tendencia aboca la educación a jugar un papel instrumental, es decir, ésta debe ser el medio o mecanismo fundamental para el logro de la eficiencia económica global y entonces tiene la finalidad de producir el recurso humano (capital humano) de calidad para el nuevo sistema económico internacional. Se busca hacer eficientes los procesos educativos en términos de costo-beneficio. Cada escuela se regirá por la Ley del Mercado (oferta-demanda), es decir, ofrecerá servicios educativos para atender la demanda de sus clientes (padres de familia-alumnos). Y para ello se necesita una gestión que determine la eficiencia y la eficacia de la institución educativa. La segunda tendencia, desde la otra perspectiva, considera que la educación de ninguna manera es solamente un sistema productor y reproductor de recursos humanos (capital humano), sino un proceso importante para la creación y consolidación de espacios democráticos de participación y convivencia social. Por tal razón, es un derecho fundamental de toda persona humana para acceder a la producción científica, tecnológica y cultural de la humanidad. Así, no se privilegia la lógica económica del mercado sino la lógica pedagógica de la formación humana y de la redistribución social. Y entonces el compromiso de la gestión educativa es la determinación de la calidad de los procesos educativos para obtener, a su vez, calidad de vida humana y social.

Lo anterior invita a duplicar esfuerzos por privilegiar el desarrollo integral del ser inmerso en una comunidad educativa y a considerar a la gestión educativa no como un simple proceso, sino como el camino que conduce a la consecución de los logros planteados por la comunidad educativa, a través de cuatro gestiones, la directiva, la académica, la administrativa y la

comunitaria, sugiriendo a la académica como el foco de concentración toda vez que allí es donde nace la estrella que guía el andar de los procesos académicos.

Todo lo anterior, indica que un trabajo mancomunado entre todas las áreas de gestión garantiza la consecución de los logros institucionales.

Como se ha insistido anteriormente, en el marco de la gestión de las instituciones educativas, la educación enfrenta muchos retos ante las exigencias de la sociedad cambiante que demanda un servicio de calidad. En este sentido, las instituciones educativas requieren de quienes las dirigen, que, además de formular objetivos y diseñar estrategias, asuman prácticas de liderazgo centradas en los aspectos pedagógicos, puesto que esto garantiza la mejora continua de las instituciones educativas.

Ahora bien, el nivel de desarrollo que alcanzan las instituciones educativas obedece en su mayoría a serios procesos de mejoramiento institucional que se dan gracias al reconocimiento de la manera cómo están desarrollando su labor. Esta acción permite establecer el estado de desarrollo en cada una de las áreas de gestión y, por consiguiente, el de los procesos que se encuentran consolidados en la institución y han demostrado su capacidad de generar los resultados esperados y aquellos que demandan ser fortalecidos en un proceso de ajustes y mejoras.

Dicha dinámica, se constituye en una de las tareas fundamentales de la gestión escolar a cargo del rector, quien dirige el proceso, coordina los recursos y los equipos, asigna tareas y responde por la calidad de los resultados institucionales, en una organización educativa enfocada a alcanzar los objetivos y las metas establecidas. (MEN, s/f) En este escenario, el liderazgo de los rectores y su equipo es esencial para mejorar el servicio educativo, el rol del rector se vuelve estratégico en la medida que contribuya activamente a dinamizar, apoyar y animar su desarrollo,

de manera que pueda construir su capacidad interna de mejora, especialmente en los procesos de la gestión académica, la cual debe constituirse en el eje de la gestión institucional. (Guía de autoevaluación institucional). En este sentido, Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) citados por Antonio Bolívar (2015) estiman que “cuanto más los líderes centran su influencia, su aprendizaje y sus relaciones con los docentes en la actividad principal de la enseñanza y el aprendizaje, mayor será su influencia en los resultados de los estudiantes”. (p 17)

Una línea fuerte de esta investigación radica en que el mejoramiento de la calidad educativa está asociado a niveles de liderazgo en la gestión académica. De acuerdo con esta premisa, resultados de estudios nacionales e internacionales coinciden en señalar la importancia de un liderazgo escolar centrado en lo pedagógico como un factor determinante en la mejora continua de las instituciones educativas:

Por su parte, Bolívar Botía, Antonio (2010), hace un gran aporte al tema del liderazgo y al presente trabajo de investigación, con su estudio *¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?* inscrita en la Pontificia Universidad Javeriana- Bogotá, Colombia. En la que hace una revisión de la literatura y de algunas de las experiencias internacionales más recientes sobre cómo el liderazgo pedagógico constituye un factor relevante en la mejora de resultados de los establecimientos educativos.

Afirma el autor, que la capacidad para el mejoramiento de un establecimiento escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar su desarrollo, de manera que pueda construir su capacidad interna de mejora.

Esta investigación, utilizó como metodología el estudio multicasos y para recolectar datos, se construyeron unos cuestionarios aplicados al director, los estudiantes y los docentes.

Entre sus conclusiones afirma, que la literatura sobre la eficacia escolar es consistente en la importancia que tiene un buen director en escuelas que funcionan bien. Por esto, la función del equipo directivo se convierte en un catalítico en la promoción y gestión de una buena enseñanza. De hecho, no suele haber un proyecto de dinamización o de mejora en una escuela que no tenga detrás un equipo directivo, aunque no sea el protagonista directo. Además, cita a (Stoll, Bolam, McMahon, & Wallace, 2006) afirmando que los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos dependerán mucho tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido, en una comunidad profesional de aprendizaje efectiva, así como de sus decisiones sobre a qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención.

Con este estudio se hace manifiesta la urgencia de un cambio de actitud de los equipos que lideran la gestión académica, estos cambios deben aportar a las metas del nuevo milenio en cuanto a educación se refiere.

Para alcanzar los logros propuestos en educación, el autor propone un liderazgo distribuido entre todo el cuerpo docente y directivo y lo define citando a otros autores así: El liderazgo colectivo, distribuido o compartido equivale, pues, a ampliar la capacidad humana de una organización, con unas relaciones productivas, en torno a una cultura común. “Es una forma de instancia colectiva —comenta Harris 2004— para incorporar las actividades de algunos individuos en una escuela que trabajan por movilizar y guiar a otros profesores en el proceso de mejora de su enseñanza” (Bolívar, 2010).

Con esto el autor muestra un liderazgo distribuido como cultura institucional para movilizar la gestión académica y por ende, reflejar este trabajo en equipo en el éxito escolar de los estudiantes. Esta propuesta coincide con Torres, Mérida (2012) en su estudio referido al *Trabajo colaborativo como estrategia de gestión académica en el fortalecimiento de la reorganización*

curricular por ciclos, inscrita en la Universidad Libre de Bogotá realizada en el colegio Bravo Páez I.E.D, quien mediante una metodología cualitativa fundamentada desde la Investigación - acción, permitió que todos los docentes inmersos en el proyecto tuviesen la posibilidad de dar sus opiniones referentes a diversos temas curriculares y pedagógicos, participando activamente en la consolidación de planes de estudios, colaborándose entre sí, para la reflexión y el mejoramiento de diversas prácticas académicas y evaluativa.

Para conocer el estado de los diferentes procesos de gestión académica se realizó un diagnóstico mediante una encuesta y un análisis documental de las actas de las diferentes reuniones de consejo académico y del equipo de calidad de la Secretaria de Educación del Distrito con la institución; mediante este análisis se pudo identificar dificultades en los diferentes procesos de la gestión académica: diseño curricular, practicas pedagógicas y seguimiento académico.

Entre las conclusiones del estudio se plantea que la implementación del trabajo colaborativo como estrategia de gestión académica ayuda a mejorar las relaciones entre los docentes, optimizando niveles de comunicación asertiva, de reflexión, de confianza en sí mismos y en los compañeros, fortalece procesos de intercambio de conocimientos y experiencias, propicia un ambiente donde lo primordial es la labor pedagógica en todos sus ámbitos y la discusión de estrategias, metodologías y temáticas a abordar para mejorar el rendimiento académico en los estudiantes.

Una segunda conclusión fue que el trabajo colaborativo requiere de espacios y tiempos para realizar la planeación escolar y diseñar acciones de mejoramiento institucional. Así mismo, el factor que influye es el liderazgo y empoderamiento del rector y coordinadores, según los hallazgos, genera no sólo credibilidad en los diferentes procesos que se llevan a cabo sino la sensibilidad frente a la

importancia de destinar jornadas de trabajo común, donde todos se apoyen, trabajen, discutan lo pedagógico y se lleguen a acuerdos para mejorar la calidad de la educación en la institución.

El aporte de esta investigación al trabajo que nos ocupa, radica en la posibilidad de aplicar el trabajo colaborativo como estrategia de la gestión académica para reorientar los procesos académicos mediante la colaboración, el intercambio de saberes, experiencias y estrategias pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de la calidad del servicio educativo, y de esta forma, orientar el trabajo escolar hacia el cumplimiento de las demandas sociales, cognitivas, culturales, científicas y tecnológicas que regulan la actual sociedad y asumirlo como una responsabilidad de todos.

Otros estudios, como el de (Medina & Gómez Díaz, 2014) *en su estudio titulado El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria* de la Universidad Nacional de Educación a Distancia – realizado en España. Plantean que el liderazgo pedagógico del equipo directivo, especialmente de su rector, es determinante en la mejora integral de la cultura de las organizaciones educativas. En este sentido, los autores exponen la necesidad de construir un modelo de liderazgo basado en el dominio de competencias de *Gestión, Humana y Técnica*. La competencia de gestión se justifica en la frase: Los centros requieren de líderes que mejoren la docencia y las prácticas educativas, optimizando los recursos. La competencia humana: Para crear los programas de mejora deben colaborar el resto de los agentes implicados en el programa por su calidad humana. La competencia técnica: La dirección del centro impulsa las nuevas tecnologías, como medio de mejora de programas.

El sistema metodológico aplicado es la integración de métodos, combinando el método cuantitativo centrado en un enfoque descriptivo-exploratorio mediante el diseño de un cuestionario “ad hoc” (Buendía, 1999) con preguntas cerradas, siguiendo la técnica de Likert, y otras abiertas que ha valorado las competencias necesarias para desarrollar un programa de

mejora en centros de secundaria, con el cualitativo, mediante dos grupos de discusión, tomando las dimensiones del cuestionario, como base para la discusión de los grupos.

Presenta como conclusiones: que “las competencias de *Gestión, Humana y Técnica* son esenciales para que los directivos diseñen y desarrollen programas de mejora para la transformación continua de las Instituciones Educativas y la creación de una cultura de innovación en los Centros de Educación Secundaria” (...); “se quiere al líder, como cabeza de la cultura innovadora y a la vez receptivo de todo aquello que le puedan aportar sus colaboradores, es decir toda la comunidad educativa” (...) y que “la Dirección del Centro debe tener una cultura técnica que esté dispuesto a mejorar y a aplicar los proyectos innovadores para que se consolide una práctica creativa e integradora.

Las conclusiones de este estudio apoyan la premisa en la cual se cobija el presente trabajo de investigación, al considerar que en el marco de la calidad educativa, la gestión del conocimiento, demanda de quienes la dirigen no sólo competencias gerenciales sino también competencias de liderazgo que les permitan vincularse más al trabajo pedagógico y de este modo, propiciar al interior de las instituciones educativas espacios de reflexión educativa en torno a las oportunidades de mejoramiento que se crean con la integración curricular, los acuerdos pedagógicos, los diálogos entre grados, áreas y niveles, trabajos transdisciplinarios e interdisciplinarios. Dichos aspectos permiten la pertinencia y la coherencia del trabajo que se realiza en el aula y aseguran las competencias de los estudiantes, las cuales constituyen la razón de ser de las organizaciones educativas.

Si la labor de los directivos docentes y docentes se centrara más en liderar eficazmente todos estos procesos que conforman la gestión académica y aplicar estrategias para integrar a los estamentos de la comunidad educativa al proceso de cualificación institucional, no sólo serían

viabiles los cambios educativos, sino que también favorecería el mejoramiento de oferta educativa. Es este el liderazgo que requiere una buena dirección escolar: una gestión no limitada a lo administrativo sino centrada en mejorar la educación ofrecida por la escuela. De aquí parte la necesidad de reivindicar el rol de la gestión escolar, como dice Fullan (2014) citado por Bolívar (2015) “reponer el papel de la dirección escolar como el líder pedagógico que maximiza el impacto en el aprendizaje de todos los profesores y, a la vuelta, de todos los alumnos” (p.6)

En esta misma línea investigativa, Bravo & Verdugo (2007), en su estudio titulado *Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza* de REICE Revista Electrónica Iberoamericana, Chile, Volumen 5, sobre calidad, eficacia y cambio en educación plantean a través de una pregunta que guía la investigación como problema central ¿es posible mejorar los resultados académicos invirtiendo solamente en el factor interno? Entonces, mediante un enfoque exploratorio, la aplicación de un cuestionario que mide la percepción del cuerpo docente acerca de factores de la gestión interna como: orientación al logro, motivación de alumnos, motivación de profesores, trabajo en equipo, liderazgo del director y comunicación, paralelo a un test psicológico denominado “16-PF” (“Sixteen Personality Factors”), un cuestionario factorial de personalidad practicado a los directores de cada uno de los tres establecimientos que a pesar de pertenecer a estratos socio-económico bajos o medios-bajos y tener una alta vulnerabilidad escolar, obtuvieron sorprendentes resultados en el SIMCE 2005. Se arribó a las siguientes conclusiones:

“Una buena gestión escolar ha logrado que escuelas vulnerables obtengan excelentes resultados de calidad”. Independientemente de los factores externos centrados en causas ajenas al sistema educacional - *efecto comunidad* y *efecto familia* - que también inciden en los resultados

académicos; los factores internos, controlables por la escuela; son los más influyentes en los resultados académicos.

En cuanto a la dimensión de los factores internos concluye que la *orientación al logro*, demuestra que la existencia de metas claras, altas, conocidas y aceptadas por el director, profesores, alumnos y apoderados contribuye al efectivo cumplimiento de las metas de la organización. *La motivación de los alumnos* es una variable muy relevante para obtener mejores resultados académicos, ya que alumnos motivados dirigen su conducta hacia el logro de una meta educacional. *La motivación del cuerpo académico* también importante para el trabajo pedagógico, los buenos resultados en este factor inciden directamente en el esfuerzo que los docentes emplean en sus labores académicas. *El trabajo en equipo* y la colaboración entre los pares, permite replicar experiencias adecuadas y retroalimentarse mutuamente. El apoyo con que cuenta cada uno de los actores del colegio, la motivación de éstos, la comunicación interna, en las metodologías pedagógicas a seguir, todo esto, propiciado desde *un liderazgo directivo*. *La comunicación* “es una variable que permite a los diversos actores de la escuela, gozar de la confianza suficiente para solucionar los problemas con honestidad, favorece el intercambio de experiencias exitosas y la retroalimentación interna, fortalece el trabajo en equipo, y contribuye a generar un clima organizacional adecuado con las metas académicas impuestas. Y *la comunicación* se vincula también al liderazgo del director y contribuye a que las metas sean claras y, por tanto, que se concreten”.

Si bien es cierto que existen innumerables factores asociados al éxito académico, también es cierto que desde la gestión interna es posible liderar procesos de mejora. Ahora bien, para que esto sea viable, es indispensable que las instituciones educativas construyan su identidad desde una visión compartida, de una propuesta pedagógica común y la articulación de los distintos

elementos y áreas de gestión en función del componente pedagógico, todo esto impulsado desde la dirección escolar hasta el trabajo colaborativo de docentes, padres de familia, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa. De ahí que los factores de la gestión interna con más influencia: orientación al logro, motivación de alumnos, motivación de profesores, trabajo en equipo, liderazgo del director y comunicación expuestos por Bravo y Verdugo en su estudio, contribuyen a consolidar el Proyecto Educativo Institucional.

2.3. Marco Conceptual

Los países iberoamericanos han creado políticas nacionales e internacionales para transformar la educación. A continuación, se presentan algunos importantes lineamientos:

2.3.1. Lineamientos de organismos Nacionales. En el año 2015, en Colombia se expidió la Ley 1753, denominada Ley del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”, la cual tiene como objetivo construir una Colombia en paz, equitativa y educada.

Dentro de este plan de desarrollo, la educación es uno de los principales pilares que orienta la acción del gobierno en curso. Dicho documento, la señala como el camino que tienen los colombianos para salir de la pobreza. En relación a esto declara que:

Educación es el más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico en el largo plazo, con una visión orientada a cerrar brechas en acceso y calidad al sistema educativo, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. (MEN, s/f, p. 2)

Uno de los grandes propósitos de este plan de desarrollo es hacer de Colombia el país mejor educado de América Latina en el año 2025 y para lograrlo, plantea líneas estratégicas que determinan el rumbo para los años siguientes:

- ✓ Jornada única
- ✓ Excelencia docente
- ✓ Colombia bilingüe
- ✓ Colombia libre de analfabetismo
- ✓ Más acceso a la educación superior de calidad

La primera estrategia es implementar la Jornada Única, en armonía al Artículo 53 que modifica el Artículo 85 de la ley 115 de 1994, es una política que busca aumentar el tiempo de permanencia en el colegio para así incrementar las horas lectivas y fortalecer el trabajo pedagógico. Esta política está orientada a profundizar en el desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas de los estudiantes; a fortalecer las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales e inglés y a promover la equidad y la protección social.

Con esta estrategia se pretende, según el documento: (1) Mejorar la calidad educativa en los niveles de preescolar, básica y media en los establecimientos educativos oficiales del país con resultados medibles que evidencien el mejoramiento en las competencias básicas. (2) Mejorar los resultados en pruebas internas (Saber) y externas (Pisa) (3) Fomentar los principios de equidad, calidad y eficiencia en el sector educativo, como una ruta para la construcción de una sociedad más equitativa, educada y en paz. (4) reducir los factores de riesgo y vulnerabilidad a los que se encuentran expuestos los estudiantes en su tiempo libre.

Para lograr dichos objetivos el gobierno nacional le apuesta al mejoramiento de la infraestructura, garantizando instalaciones adecuadas, dinámicas pedagógicas y nuevas tecnologías con el fin de cualificar los ambientes de aprendizaje.

Aparte de los aportes del MEN para esta jornada única, el plan establece que el mejoramiento de la calidad educativa será posible con el trabajo de los docentes, responsables de aprovechar el tiempo disponible para que los niños aprendan más y de atender las dificultades de los estudiantes incorporando nuevas actividades y nuevos recursos disponibles.

En cuanto a los rectores y a los equipos directivos el documento expresa que:

Los rectores y equipos directivos de las instituciones educativas que implementan la Jornada Única son pioneros de la gran transformación que emprende el país y que es necesaria para lograr el mejoramiento de la calidad educativa. Nada de lo que estamos soñando es posible sin su compromiso y dedicación, son nuestros docentes los llamados a liderar los procesos que permitan a su comunidad educativa apropiarse del significado de ser parte de la Jornada Única. (P.9)

En suma, el mejoramiento de la calidad educativa en Colombia, es compromiso de todos los actores involucrados en la educación, desde el MEN, las entidades territoriales hasta los docentes, rectores y equipos directivos.

La segunda línea estratégica es la excelencia docente a través de la cual pretende promover la calidad de la práctica docente, considerada en este plan, como uno de los factores que más incide en el aprendizaje y desempeño de los estudiantes. Sin dejar de lado, como bien lo expresa “la influencia que tienen para la calidad de la educación factores relacionados con los materiales de aprendizaje, los currículos, la organización escolar, la evaluación formativa, entre otros.” (p.13)

Además, reitera que las instituciones educativas que presentan mejores puntajes en las pruebas SABER de 5°, 9° y 11°, son aquellos en los que se desempeñan docentes con mejor formación. Para mejorar la práctica docente, el gobierno nacional tiene dispuesto el programa becas para la excelencia docente, para fortalecer académicamente no solo a los establecimientos educativos sino también cualificar el desempeño de los docentes, a través del desarrollo de maestrías en universidades con acreditación de alta calidad del país.

Enfocados en este mismo propósito, también se creó el programa de la jornada del Día de la Excelencia Educativa, un espacio para reflexionar sobre el estado actual de las instituciones a través del Índice Sintético de Calidad (ISCE) y brindar a los maestros las herramientas necesarias para hacer seguimiento al aprendizaje tales como el Programa Súperate con el Saber y análisis desagregados de las pruebas SABER.

Todas estas líneas estratégicas contempladas en el plan de desarrollo revelan el querer del gobierno nacional: Posicionar a Colombia en contextos de competitividad a nivel nacional e internacional.

2.3.2. Lineamientos de Organismos Internacionales. Una de las exigencias más importantes que impone la actual sociedad, cambiante, globalizada y tecnologizada es una educación de calidad, que logre posicionarse en contextos de competitividad a nivel nacional e internacional. En el marco de este contexto, una de las principales tendencias de los países latinoamericanos, en los últimos años, es la creciente necesidad de incrementar su nivel de competitividad en el ámbito educativo e impulsar una educación que dé respuesta a las demandas sociales “lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad

reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad” (OEI para la educación, la ciencia y la cultura, 2008, p. 11)

En razón de esto, los países Iberoamericanos adelantan un proyecto, que en armonía con los planes nacionales, establece objetivos y metas comunes para el 2021 que buscan impulsar la educación de cada uno de los países. Dicha “iniciativa ha de servir no sólo para reforzar la educación en las políticas de los países, sino también para cohesionar a la comunidad Iberoamericana en torno a unos objetivos comunes y para construir sociedades justas y democráticas” (OEI, 2008, p. 16)

Dentro del acuerdo establecido asumen el compromiso de avanzar en lo que han denominado: “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, en este figuran los siguientes objetivos:

(1) Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos. (2) Velar para que, de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, que se encuentran en situaciones difíciles y aquellos que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen. (3) Velar para que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y de preparación para la vida diaria. (4) Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente. (5) Suprimir las disparidades entre los géneros en la

enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados. (6) Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir para todos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria. (OEI, 2008, pág. 53)

Estos objetivos comprometen no sólo a los gobiernos y a sus ministerios de educación, quienes deben movilizar recursos financieros públicos y privados para invertir en cobertura y mejoramiento de la calidad educativa y de esta manera responder con los objetivos 1, 2, 4 y 5; sino que también implican gran responsabilidad a las instituciones educativas y a todos los que operan en ellas: directivos, docentes, padres y madres de familia y otras organizaciones sociales con relación a los objetivos 3 y 6, referidos a “programas adecuados de aprendizaje” y a “resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria”

El acuerdo también establece once metas que constituyen el eje fundamental de la educación que se quiere para las nuevas generaciones y el camino para alcanzar los objetivos mencionados. Entre ellas:

(1) Comprometer a la sociedad con la educación”, con el fin de buscar nuevas alianzas “a favor de la educación para desarrollar programas que aborden los problemas sociales y educativos de forma integrada.” (...) (2) “Educar en la diversidad”. Se pretende garantizar “la inclusión social y educativa... de las

minorías étnicas, las poblaciones indígenas y afrodescendientes... y alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad.” (...) (3) “Extender la educación temprana” asegurar una oferta educativa “para todos los niños y niñas desde sus primeros años de vida.” (...) (4) “Universalizar la educación básica y mejorar su calidad.” Se busca garantizar “que todos los niños y niñas iberoamericanos estudien durante al menos doce años” (...) “debe acompañarse de programas que animen a las familias a mantener a sus hijos en las escuelas, de estrategias que resuelvan el grave problema de la repitencia escolar y de iniciativas en múltiples campos para mejorar la calidad de la enseñanza.” (...) (5) “Asegurar que todos los alumnos alcancen las competencias básicas.” Esto con el propósito de lograr que todos los estudiantes puedan “proseguir estudios posteriores, para incorporarse a la sociedad de forma activa y para ejercer sus derechos y deberes como ciudadanos libres y responsables.” Lo cual exige “un currículo significativo que potencie, al menos, la educación en valores, que incorpore la lectura y el uso del computador en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en el que la educación artística tenga un papel relevante y que estimule el interés por la ciencia entre las alumnas y los alumnos.” (...) (6) “Incrementar el acceso de los jóvenes a la enseñanza postobligatoria.” Persigue que los estudiantes “prosigan sus estudios en la Educación Secundaria Superior, en la Educación Técnico Profesional y en la Universidad.” (...) (7) “Conectar educación y empleo a través de la Educación Técnico Profesional” para lo cual “es preciso diseñar y desarrollar una oferta suficiente que ha de ser innovadora, calificada, basada en las competencias

profesionales y adaptada al contexto socioeconómico.” (...) (8) “Educar a lo largo de toda la vida” (...) “con diferentes metodologías y, en especial, con las nuevas tecnologías.” (...) (9) “Cuidar el desarrollo profesional de los docentes” para ello se pretende “...cuidar la formación inicial y continua de los docentes, el acceso al trabajo docente y sus primeros años de desempeño profesional, sus condiciones laborales y su desarrollo profesional... plantear nuevas estrategias que ayuden al profesorado, entre las que cabe destacar el apoyo a la creación de redes de escuelas y de profesores, la ampliación de los programas de innovación, evaluación e investigación educativa, y la formulación de proyectos de formación que relacionen la teoría y la práctica y que orienten de forma preferente hacia equipos de profesores que trabajan en la misma escuela.” (...) (10) “Contribuir a la configuración del espacio iberoamericano del conocimiento y a la investigación científica” en este sentido, “reforzar la creación de redes universitarias de postgrado, la movilidad de estudiantes e investigadores, y la colaboración de investigadores iberoamericanos que trabajan fuera de la región.” (...) (11) “Conseguir más recursos para la educación e invertir mejor” para el logro de las metas propuestas “se establece la posibilidad de crear un Fondo Internacional Solidario para la Cohesión Educativa”.

Estos objetivos y metas comprenden nuevas exigencias hacia el sistema escolar como ya se mencionó anteriormente; por su parte, obliga a las instituciones educativas a tomar conciencia del tipo de educación que deben ofrecer para que los estudiantes alcancen las competencias que se consideran básicas para su adecuada incorporación a la sociedad, en concordancia con la meta

5. Y en este mismo sentido, también deben asumir procesos de transformación tanto en su

estructura, en las estrategias organizacionales como en las prácticas que asumen los docentes y directivos, actores claves dentro del proceso educativo.

Indudablemente estos procesos de transformación son inherentes a la gestión académica puesto que desde esta área de gestión se orientan los procesos de desarrollo de competencias de los estudiantes a través del diseño curricular, que según plantea la meta 5, debe ser significativo, ajustado a las necesidades de los estudiantes, diseñado para potenciar la educación en valores, incorporar tiempo semanal de lectura obligatoria para lograr mejores resultados de aprendizaje a nivel nacional e internacional, especialmente en lecto-escritura, sin dejar de lado, la aritmética y las competencias prácticas básicas, el currículo también debe fomentar el uso frecuente de las TIC en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y garantizar la inclusión social y educativa como lo esboza la meta 2, asimismo incluir programas y estrategias que solucionen la repitencia escolar y garantice la calidad de la enseñanza (meta 4). De la mano por supuesto de prácticas pedagógicas y de un seguimiento académico coherentes con el plan de estudios, el enfoque metodológico, los recursos para el aprendizaje, jornada escolar y las formas y criterios de evaluación. De ahí que, la gestión académica contempla los componentes que necesariamente deben sufrir innovaciones para lograr la anhelada excelencia educativa y enfrentar los desafíos que le imponen las metas educativas al 2021.

Los grandes avances científicos, tecnológicos y el crecimiento de la industria han generado el advenimiento de una sociedad que tiene como factor principal el uso del conocimiento y de la información como una fuente de poder; hoy más que nunca se han constituido en un requisito importante para “producir desarrollo” en los diferentes ámbitos de la vida. (Gvirtz, 2010) Este nuevo escenario demanda en el ámbito educativo, que rectores y educadores orienten los procesos internos hacia una educación pertinente que responda a las exigencias del mundo

actual. El proceso educativo no puede seguir funcionando bajos los preceptos tradicionales, puesto que el conocimiento ha dejado de ser escaso, por las redes circula gran cantidad de información; y en consecuencia, el profesor dejó de ser la pieza exclusiva del proceso de enseñanza-aprendizaje para convertirse en un mediador.

Entonces, desde esta perspectiva, las instituciones educativas deben asumir un nuevo rol, es decir, desarrollar en los estudiantes las competencias, entendidas como “Las capacidades con que un sujeto cuenta para...” (...) “(...) las cuales se visualizan a través de desempeños, de acciones, sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico” (...) (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 34) y habilidades necesarias para desempeñarse en una sociedad atestada de diversos saberes difundidos por los sistemas de comunicación. Dichas competencias están resumidas en cuatro pilares importantes establecidas por la UNESCO que comprenden la realización de la persona, toda ella, a aprender a ser: “*aprender a conocer, aprender a aprender, aprender hacer, aprender a vivir juntos...*” (Delors, 1994)

Es aquí donde la gestión académica entendida como “el componente que recoge lo que se considera una de las funciones más claves de la institución educativa y su razón de ser: asegurar las competencias de los estudiantes.” (MEN) juega un papel muy importante, pues desde cada uno de los procesos que la integran – diseño curricular, prácticas pedagógicas, gestión de aula y evaluación y seguimiento - puede dinamizar una educación contextualizada. Desde esta gestión, la organización educativa tiene la potestad de tomar importantes decisiones institucionales como, por ejemplo, establecer qué saberes debe seguir enseñando y qué saberes debe integrar para educar en esta cultura contemporánea. Sin embargo, en la actualidad, la tendencia tradicionalista pervive en el ámbito escolar causando una distancia entre el proceso educativo y los estudiantes.

Cambiar los paradigmas sobre la forma en que se vienen adelantando los procesos en el aula y la dirección de las instituciones educativas no es tarea fácil. Sin embargo, gracias a las nuevas tendencias sobre prácticas pedagógicas y de gestión se podría dar respuesta a las metas del gobierno colombiano de ubicar a nuestro país en un buen ranking a nivel mundial, el gobierno de este país ha decidido tratar de direccionar la educación hacia el camino de la excelencia.

Entonces, hoy más que nunca es necesario reconocer la importancia de un trabajo colaborativo institucional entre cada uno de los actores del proceso educativo, como lo afirma Peinado

Los ambientes escolares involucran no solo los espacios físicos, los medios didácticos, y técnicos, sino también las relaciones entre los actores del proceso educativo y las de estos con el medio y ponen de presente la relación estrecha de la pedagogía y la arquitectura, la ingeniería y el diseño, para que a partir de los requerimientos de la primera se construyan espacios que faciliten la acción educativa y que dignifiquen al hombre. (Peinado y Rodríguez, 2007, pag.34)

También se debe reconocer la importancia del rol de los encargados de la dirección escolar, los perfiles de dichos directores y los aportes que estos pueden hacer cuando organizan las áreas de gestión de la escuela, lo que motiva a la presente investigación pues se desea exaltar la gran importancia del director en la ejecución de todos los planes que se hayan propuesto los actores del proceso académico.

En suma, se requiere una actitud de cambio y dedicar mayores tiempos a los procesos de la gestión académica para crear una identidad propia de cada institución, que muestre la forma en que se desarrollaran dichos procesos, el rol de cada persona que participa del mismo y muy importante, que todo lo que se planea, se lleve a cabo con una gran proyección a la comunidad.

Según lo expresa la guía para el mejoramiento institucional, los establecimientos educativos han evolucionado, han pasado de ser instituciones cerradas y aisladas a funcionar como

organizaciones abiertas, autónomas y complejas. Esto significa que requieren nuevas formas de gestión para cumplir, sus propósitos, desarrollar sus capacidades para articular sus procesos internos y consolidar su PEI.

Con respecto a cómo abanderar los procesos que tienen lugar en la escuela, en el documento se afirma también, que los rectores deben dar cuenta de cuatro áreas que debe acompañar para un excelente desarrollo, estas áreas son: la directiva, es la gestión que se ocupa de la orientación de la institución, esta área direcciona de forma estratégica la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno; la gestión académica es la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional; la gestión administrativa y financiera, es el área que da soporte al trabajo institucional. Tiene a su cargo todos los procesos de apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física, los recursos y los servicios, el manejo del talento humano, y el apoyo financiero y contable y la gestión de la comunidad que como su nombre lo indica, se encarga de las relaciones de la institución con la comunidad; así como de la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos.

Guiar los procesos de gestión dirigidos desde cada una de estas áreas, posibilitaría un trabajo transversal entre las áreas de conocimiento y en el mismo diario vivir, que nace desde la propia filosofía de la escuela con identidad propia y desde cuyo seno, se muestran las directrices a seguir para brindar un servicio de calidad.

Este trabajo de investigación aborda dos grandes conceptos que se relacionan y complementan para trabajar en pro de la excelencia académica: la gestión académica y el

liderazgo. Por eso resulta necesario conocer la teoría conceptual que se teje alrededor de estas dos grandes dimensiones a fin de poner a consideración los aportes que los actores del proceso educativo pueden hacer para propiciar la calidad y la pertinencia.

2.3.3. La Gestión de los Sistemas Educativos

2.3.3.1. Ayer y Hoy de la Gestión Educativa. Vivimos inmersos en una época impactada por la sociedad de la información y de las comunicaciones que impone grandes desafíos a las organizaciones y especialmente a quienes las administran. Hoy más que nunca se hace apremiante para el éxito de los establecimientos educativos transformar las prácticas administrativas a fin de dar respuestas a las exigencias que impone la sociedad moderna, caracterizada por constantes y acelerados cambios, que requiere soluciones a situaciones de forma innovadora y estratégica propiciadas por prácticas de gestión contextualizadas.

Ahora bien, referente a la gestión Juan Casassus, citado por la UNESCO (1997) afirma que “Cada forma de gestión diseña espacios y formas de acción humana” (p.14) lo que también equivale a decir que cada forma de gestión impone una cultura institucional y condiciona el conjunto de acciones humanas que emergen en el funcionamiento de una organización, cuyas prácticas impactan para bien o para mal en los resultados de una organización.

Hace 25 años no se hablaba de gestión. Esta labor estaba separada en dos actividades conceptualmente distintas: la planificación (o planeación) y la administración, es decir, separaba la acción de diseño de la acción de ejecución, realizadas en espacios distintos y por personas distintas, pues el Ministerio de Educación como también lo afirma Casassus, “ejercía un fuerte control sobre el currículo, los textos, los docentes... y organizaba las acciones destinadas a la

expansión del sistema”. Así que el rol de los directivos docentes era sólo de administradores, con una visión simplista de lo educativo, carentes del sentido de lo pedagógico, y, en este marco de gestión, emergía el trabajo parcelado, la rutinización y la rendición de cuentas mediante indicadores externos, rígidos e impuestos.

Pero la sociedad mundial cambió debido a la globalización, el impacto de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones y las reformas educativas son evidentes. Casassus, Juan (1997) cita entre las transformaciones institucionales: *la redefinición del proceso educativo*, es decir, el énfasis ya no se hace en la enseñanza sino en el aprendizaje, por consiguiente, modifica el rol del docente y del directivo. *La redefinición de la educación*, es decir, se dejó de entender la educación sólo como un proceso de escolarización y pasó a concebirse como un proceso continuo que dura toda la vida.

Por otra parte, los mecanismos de gestión que operan al interior de las escuelas deben ser coherentes con *el contexto* puesto que las sociedades han evolucionado y con ellas, los modos de adquirir el conocimiento, existen otras instancias que educan y una serie de aprendizajes que se propician fuera de la escuela, por lo tanto, el rol de los directivos y de los docentes no puede seguir siendo el de hace 25 años porque nada o poco sería el impacto educativo. Se ha dado un cambio conceptual importante de gestión, el panorama actual exige una organización estratégica situacional como parte de una gestión de alto nivel. De ahí, la necesidad de mejorar la capacidad de gestión de los rectores de las instituciones educativas convirtiéndola integral, abierta y participativa, que permita avanzar hacia la consolidación del Proyecto Educativo Institucional desde cada una de las áreas de gestión: Directiva, Académica, Administrativa y Financiera y de la Comunidad.

2.3.4. Gestión Académica. En la gestión académica se centra una de las funciones clave de la institución educativa, es su razón de ser, reconocer, valorar y evaluar la calidad de la misma.

En el marco educativo, la gestión académica, es definida como “el conjunto de procesos mediante los cuales se administran los diferentes componentes y subcomponentes curriculares que apoyan la práctica pedagógica... que permite construir y modelar el perfil deseable del estudiante”. (Inciarte et al., 2006, p. 223)

El conjunto de procesos que impactan la labor pedagógica, al que hace referencia esta definición, involucra tanto a los procesos de enseñanza aprendizaje que se llevan a cabo al interior de las aulas de clases como a los procesos administrativos que lideran las instituciones para alcanzar las metas establecidas en el Proyecto Educativo Institucional.

El hecho de que los procesos que se adelantan en la labor educativa no son un asunto aislado, sólo de aula, muestra la trascendencia que tiene esta área de gestión en el funcionamiento de todo establecimiento educativo, que inclusive, la convierte en el eje de las instituciones educativas, porque “recoge lo que se considera una de las funciones más claves de la institución educativa y su razón de ser: asegurar las competencias de los estudiantes.” (Guía para la autoevaluación institucional, p.30) en razón de esto, las demás áreas que abarcan la gestión de un establecimiento educativo de gestión: Gestión Directiva, Gestión Administrativa y Financiera y la Gestión de la comunidad deberían funcionar al servicio de la gestión académica.

La Gestión Académica está según la guía 34 del MEN, está integrada por importantes procesos como lo son: *el diseño curricular, prácticas pedagógicas, gestión de aula y seguimiento académico.*

2.3.4.1. Diseño Curricular. Está constituido por el plan de estudios, enfoque metodológico, evaluación, recursos para el aprendizaje y jornada escolar; estos definen lo que los estudiantes van a aprender en cada área, asignatura y proyecto transversal, así como también, el momento en que lo van a aprender, los recursos a emplear y la forma de evaluar los aprendizajes.

Ahora bien, resulta relevante anotar, que cuando se habla de diseño curricular, se refiere a la confección de un proyecto o programa que sirve como guía para la actividad académica. Existen diferentes definiciones, elementos y acciones implicadas en el diseño curricular. En razón de eso, es posible abordarlo desde la mirada de distintos autores.

Para Gagné y para Taba (1967, 1976) citados en Añorga (1997) respectivamente, el diseño curricular involucra “especificar una estructura de objetivos de aprendizajes buscados (...) e implica “...la identificación de los elementos del currículum sus relaciones, los principios de organización y las condiciones administrativas necesarias para implantarlo”.

El mismo documento también concibe el diseño curricular como “... la ordenación sucesiva de los diferentes niveles del sistema educativo... la organización de las finalidades educativas y de los contenidos culturales, de tal forma que pongan de manifiesto la progresión del potencial por diferentes niveles de escolaridad”.

Por su parte, Díaz Barriga (1996) sostiene que el diseño curricular es una respuesta no sólo a los problemas de carácter educativo, sino también a los de carácter económico, político y social.

Arredondo (1981) “el diseño curricular es un proceso, en tanto que el currículo es la representación de una realidad determinada resultado de dicho proceso.”

Lawrence Stenhouse lo concibe como

“Un proceso de toma de decisiones para la elaboración o ajuste del currículo, previo a su desarrollo, que configure flexiblemente el espacio donde se pondrá en

práctica, mediante un proceso de enseñanza y aprendizaje del cual el proyecto curricular es su visión anticipada” (Tovar & Sarmiento, 2011)

Es notable, que estas concepciones indican que en el diseño curricular concurre una dinámica entre las metas educativas, los objetivos del aprendizaje, los recursos, la ordenación sucesiva de los diferentes niveles, las unidades de estudio, los contenidos culturales y del entorno de los estudiantes como también, el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Por supuesto, estos elementos deben estar encaminados a satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes y a darle solución a problemáticas socio-culturales detectadas previamente.

Esto último, supone que no debe ser estático, sino que el diseño curricular debe considerarse como un proceso flexible e innovador.

De acuerdo con Arredondo (1881), el diseño curricular:

Se caracteriza por ser un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico e involucra el análisis previo de las características, condiciones y necesidades del contexto social, político y económico, del contexto educativo del educando y de los recursos disponibles y requeridos; la especificación de los fines y objetivos educacionales con base en el análisis previo, el diseño de los medios (contenidos y procedimientos) y la asignación de los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de tal manera que se logren dichos fines; la puesta en práctica de los procedimientos diseñados y la evaluación de la relación que existe entre los fines, los objetivos, los medios y los procedimientos con las necesidades del contexto, del educando y de los recursos y la evaluación de la eficacia y eficiencia de los componentes para lograr los fines propuestos. (Aguilar & Mendoza, 2011, pág. 55)

Ahora bien, su carácter flexible e innovador produce un conocimiento académico contextualizado que contempla la capacidad crítica como requisito para comprender, reflexionar o actuar, a la vez, que evita que existan propuestas tradicionalistas basadas exclusivamente en la organización disciplinar del currículo en forma aislada e individual. Propuestas que ignoran las potencialidades de los estudiantes, privilegian la memoria y se convierten en un modelo simple de acumulación de conocimientos, lo que Freire, Pablo (2005) denomina como “educación bancaria”.

Conviene destacar que el diseño curricular implica una visión y un trabajo compartido, en el que participan de manera interdisciplinaria todos los actores del proceso educativo, en aras de privilegiar la articulación de todos los procesos académicos y de garantizar que las decisiones sean tomadas por consenso y con pertinencia. Así lo afirma Sacristán (2005) el diseño curricular:

...debe vincular a todas las personas con el fin de lograr una sensibilización frente a las carencias, a las debilidades de la práctica y a la complejidad de las transformaciones [...] Caracterizar es un medio pedagógico que permite por un lado compartir visiones parecidas de los problemas y programas, intercambiar intereses, circular información y conocimiento selectivo. (Tovar & Sarmiento, 2011, p. 510)

Y tal se ilustra en Badilla (2009) la Integración Curricular “es un enfoque pedagógico que posibilita a docentes y estudiantes a identificar e investigar sobre problemas y asuntos sin que las fronteras de las disciplinas sean un obstáculo”.

Ciertamente, en la medida que exista una dinámica educativa en la que los objetivos, las áreas, los recursos coexisten de manera interconectada a una práctica educativa en la que grupos de docentes trabajan planes y programas de forma colaborativa y descentralizada evitando

estereotipos o propuestas tradicionales y lineales, las instituciones educativas podrán dar respuestas a las exigencias del mundo actual. Tal como lo afirma Badilla:

Para que la educación del futuro responda a las nuevas realidades de la actualidad, es necesario que el currículo se diseñe integrado desde su nacimiento, en vez de hacer la integración como una medida remedial. Si bien es cierto con las medidas remediales, se logra conectar algunas de las partes desunidas del diseño curricular, no necesariamente se logra promover un pensamiento interconectado y complejo en los y las estudiantes. (Badilla, 2009)

Esto dicho en otras palabras, quiere decir que la institución que trabaja para lograr los objetivos trazados en su PEI, diseña y ejecuta planes de estudio que reflejan los desafíos del horizonte institucional y responde a los lineamientos y estándares propuestos por el MEN. En la medida que este diseño sea participativo, es decir, que permita la intervención de cada uno de sus actores, protagonistas, ambientes, tiempo, espacios, temática, contenidos, sentidos, estrategias y metodologías, se genera la identidad y el sentido de pertenencia institucional. Estas acciones contrarrestan un trabajo parcializado y de poco impacto académico.

En suma, la tarea de la escuela que intenta ser renovada debe inicialmente entender que su rediseño debe responder a la creatividad y aporte de los miembros de dicha comunidad para que pueda ser adaptada al contexto que los rodea. Una vez planeado todo, se debe dar garantía de que lo anterior, sea puesto en práctica desde todas las áreas, con un desarrollo de procesos interdisciplinarios, de tal manera que la educación sea pertinente y significativa.

Si bien es cierto, que el diseño curricular implica la previsión de la acción antes de ejecutarla, es en esta etapa de planeación donde debe preverse un currículo alejado de la visión simplista surgida de la ciencia clásica (Morin, 1999), tendiente a ser autoritarista, desarticulada y

trasmisionista que ignora las potencialidades, las necesidades y demandas reales del estudiante que está inmerso en contextos históricos, socioeconómicos, políticos, culturales, tecnológico y globalizado, cuya tendencia es la que más subyace o predomina en la práctica educativa, tal como lo ilustra Morín (2001) “Hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poli-disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios.

Sin embargo nuevas tendencias educativas apuntan por una planeación curricular desde un paradigma de la complejidad. (Morin, 2000). Haciendo referencia de este paradigma Badilla. E (2009), propone que ante estos cambios de paradigma, donde emergen diversas realidades, nuevas disciplinas, ciencias y tecnologías, el diseño tradicional de la currícula, programas y los planes de estudio, generalmente lineales, secuenciales y con contenidos separados y desconectados, deben ser totalmente repensados.

Con lo anterior se propone, que en el diseño curricular no solo se tengan en cuenta un cúmulo de asignaturas sino que estas estén integradas, contextualizadas y planeadas en conjunto desde su nacimiento, donde se tenga en cuenta las opiniones de todos los que intervienen en el proceso educativo, esta integración por su parte permitirá una interdisciplinariedad que a su vez posibilitará el fortalecimiento de un pensamiento complejo, organizado, íntegro , que sea acogido como una cultura institucional y lo más importante, que se goce de condiciones y contextos favorables y coherentes para el desarrollo del mismo.

Y, es en la etapa de la planeación donde se debe propiciar un diseño que posibilite el desarrollo máximo de las competencias. Esto último sugiere, que se conciba al que aprende como un ser en toda su dimensión, que siente, piensa, conoce, valora, actúa y se comunica.

En los últimos tiempos, la palabra competencia ha protagonizado los distintos escenarios de nuestra vida profesional, laboral, académica, educativa y política, entre otras. En el contexto académico, Vasco (2003) la define como “un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas, comunicativas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores”. Por su parte, Tobón (2007) la concibe como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas. (Tobón, 2007, p. 17)

Estas definiciones contemplan elementos comunes e importantes que integran las competencias: habilidades, metacognición, contextos, desempeño, integración de saberes, los cuales deben guiar el proceso de enseñanza aprendizaje en su sentido amplio: didáctica, recursos, tiempo, estrategias e instrumentos de evaluación a fin de lograr resultados acordes con las metas educativas establecidas.

El enfoque por competencias en Colombia surgió entre 1995 y 2000, en aras de mejorar la calidad educativa; acompañado veinte años más tarde por el discurso de la calidad; desde

entonces, el Ministerio de Educación Nacional ha trazado una serie de directrices y acciones que apuntan a la formulación de competencias transversales en todos los niveles educativos: inicial, básica, media y superior, un enfoque que contrasta con la práctica tradicional centrado en las disciplina y los saberes.

Desde esta concepción, la razón de ser del quehacer pedagógico es desarrollar un “saber hacer en contexto” en otras palabras, privilegiar la formación de habilidades, actitudes, valores en el estudiante haciéndolo capaz de enfrentar problemas o situaciones propias de contextos académicos, laborales, cívicos, etc.

Por otro lado, el diseño de un currículo por competencias requiere de la transversalidad en la actividad pedagógica, como instrumento de carácter interdisciplinario que involucre a todas las áreas del conocimiento, las disciplinas y los temas. En esa medida, todas las áreas curriculares pueden (y deben) contribuir en una educación significativa para el estudiante, a partir de la conexión o articulación de dichas disciplinas con los problemas sociales, éticos y morales presentes en su entorno. Esto implica métodos de enseñanza, recursos y estrategias de evaluación articulados que favorezcan el descubrimiento, la exploración y el aprendizaje en compañía de otros, el estudiante asume un rol activo y el profesor apoya y dirige temporalmente.

De acuerdo con Sergio Tobón, el currículo por competencias cobra importancia porque

(1) Aumenta de la pertinencia de los programas educativos, es decir orienta el aprendizaje acorde con los retos y problemas del contexto social, comunitario, profesional y disciplinar” (2) ...posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje mediante la evaluación de calidad del desempeño y evaluación de la calidad de la formación que brinda la institución educativa; (3) ...se está convirtiendo en una política educativa internacional de amplio alcance, el

concepto está presente en las políticas educativas de varias entidades internacionales tales como la UNESCO, la OEI, la OIT, el CINTERFOR, etc; - los procesos educativos de varios países latinoamericanos se están orientando bajo el enfoque de las competencias, tal como está sucediendo en Colombia, México, Chile y Argentina; -(4)... El enfoque por competencias es clave para buscar la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores, trabajadores y profesionales entre diversos países, ya que la articulación con los créditos permite un sistema que facilita el reconocimiento de los aprendizajes previos y de la experticia, por cuanto es más fácil hacer acuerdos respecto a desempeños y criterios para evaluarlos (5) (Tobón, 2007, p. 15)

En síntesis, las ideas de Tobón, estriban en respaldar la idea de favorecer la formación integral de los estudiantes mediante la implementación de un currículo por competencias que como lo afirma, garantiza la pertinencia, la calidad de los procesos, genera movilidad y por la existencia diversos proyectos internacionales de educación que tienen como base las competencias.

Ahora bien, terminado el proceso de diseño del currículo, el paso a seguir es la ejecución del mismo, lo cual demanda una didáctica de enseñanza organizada y centrada en el contexto del educando, desde sus necesidades, intereses, condiciones, desde lo que él conoce y que sea aplicable a su vida cotidiana; lo que exige una articulación coherente entre lo prescrito y la práctica pedagógica. Lo que se establece en el diseño curricular debe reflejarse en las prácticas pedagógicas.

2.3.4.2. Las prácticas Pedagógicas. Es un proceso también importante de la gestión académica, que hacen referencia a las 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. Dichos componentes orientan la organización de las actividades para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias.

Con relación al tema, Rodríguez (2013), considera que la práctica educativa del profesor consiste en un conjunto de acciones que realiza para lograr el aprendizaje de los estudiantes. Está condicionada por una serie de factores, tales como: las políticas educativas de la institución donde se desarrolla, el currículo, el perfil de los estudiantes, el contexto sociocultural, el contexto educativo, los recursos materiales a disposición de la docencia, la gestión académica, la formación del profesor, entre otros. La práctica educativa abarca la planificación de la enseñanza, la definición de los contenidos, las actividades de aprendizaje, los materiales y recursos didácticos, la evaluación de los aprendizajes.

Esto muestra que las acciones de los docentes en el aula deben estar definidas por el contexto de las mismas, planeadas a propósito, reconociendo siempre tanto las exigencias del estado, como la filosofía de la escuela y las características de docentes y estudiantes. Esto podría asegurar que no exista un margen de error muy grande entre lo que yace en el currículo y lo que se vivencia en las aulas.

Por su parte, Ken Bain (2007) citado en Rodríguez (2013), plantea 12 preguntas claves en torno a la planificación didáctica de los mejores docentes que los diferencian de un docente corriente:

¿Qué destrezas, capacidades o calidades ayudará a desarrollar, a través de su enseñanza, y cómo podrá el profesor alentar el interés de sus estudiantes en estas cuestiones y capacidades?, ¿Qué capacidades de razonamiento deben tener o desarrollar los estudiantes para responder a las preguntas que plantea el curso?, ¿Qué modelos mentales es probable que traigan los estudiantes al aula y cómo

podrá establecer nuevos desafíos intelectuales?, ¿ Qué información necesitarán entender sus estudiantes para responder a las principales preguntas del curso y Cómo podrán obtener esa información de la mejor manera posible?, ¿ Cómo ayudará el profesor a los estudiantes con dificultades de comprensión?, ¿Cómo presentará a sus estudiantes problemas que generen conflictos cognitivos y los animará a que se esfuercen a estudiar?, ¿ Cómo averiguará lo que ya saben y lo que esperan del curso, y cómo podrá conciliar las diferencias entre sus propias expectativas y las de los estudiantes?, ¿ Cómo ayudará a los estudiantes a aprender a aprender, a examinar y valorar su propio aprendizaje y capacidad de razonamiento, y a leer de forma más efectiva, analítica y vigorosa?, ¿Cómo averiguará la forma cómo están aprendiendo sus estudiantes antes de calificarlos y cómo les retroalimentará para garantizar darles todo el apoyo para que aprendan?, ¿ Cómo hará para que los estudiantes estén en constante motivación para aprender?, ¿ Cómo explicará de forma comprensible los criterios que utilizará para calificar el trabajo de los estudiantes, y por qué usará estos criterios y estándares y Cómo ayudará a los estudiantes a aprender a calificar su propio trabajo utilizando esos estándares? Y ¿Cómo podrán los profesores entender a los estudiantes, así como el progreso y la calidad de su aprendizaje? (pags. 37-38)

Lo anterior presupone un ejercicio reflexivo por parte del docente toda vez que se preocupa por conocer las realidades cognitivas de sus estudiantes y esto a su vez, le permite planear como guiarlo para que llegue a lo que debe saber. Con las preguntas anteriormente mencionadas, el docente define con claridad los objetivos a alcanzar con los estudiantes, diseña estrategias de enseñanza, basadas en los conocimientos previos del estudiante, identifica las expectativas del

estudiante y planea como mantenerlo motivado, en fin, le permite al docente y estudiante entrar en un continuo seguimiento de lo que se vivencia en el aula.

Con tal de propiciar la pertinencia, la relevancia y la calidad en la práctica pedagógica, las instituciones educativas deben, en primer lugar; establecer opciones didácticas comunes y específicas, conocidas y compartidas para que los docentes apoyen su práctica educativa en el desarrollo de adecuadas estrategias que le permitan enseñar y al estudiante aprender. Por supuesto, periódicamente se debe evaluar su coherencia, su articulación y pertinencia.

En lo que respecta, en el contexto educativo conviene hablar de estrategias antes que, de métodos, porque los métodos implican un proceso estático, rutinario, tradicional, carente de muchos recursos didácticos que podrían - de ponerse en práctica - lograr mejores resultados. Dichos recursos didácticos son las estrategias de enseñanza.

El investigador inglés Lawrence Stenhouse citado en Gvirtz, & Palamidessi (1998) declara el siguiente concepto

Yo prefiero el término de ‘estrategia de enseñanza’ al de ‘método de enseñanza’, que incluye tradicionalmente un significado de entrenar al profesor en ciertas destrezas. ‘Estrategia de enseñanza’ parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta. (p 15)

Las estrategias de enseñanza permiten no sólo hablar de técnicas diseñadas por otros para aplicar lo definido y pensado, sino también, involucra la autonomía del docente apoyado en su creatividad, su actitud, su ética y su capacidad para desarrollar prácticas de aula orientadas a analizar situaciones, plantear problemáticas de la práctica pedagógica buscando los mejores

caminos para resolverlos. En otras palabras, hablar de estrategias implica también, la posibilidad de prever los elementos y aspectos críticos de la enseñanza, y de considerar propósitos, posibilidades, restricciones y condiciones de la tarea. Al reflexionar acerca del tema, Gvartz & Palamidesi conciben que

La idea de estrategias permite salir del universo de las soluciones universalmente válidas para entrar en la cuestión de los juicios propios de cada profesor en su contexto. La idea de estrategias permite ver que la enseñanza -más que una actividad técnica y de "aplicación"- es un arte complejo no exento de decisiones políticas respecto del cómo, por qué y para qué enseñar. (Gvartz & Palamidesi, 1998)

Dentro de las decisiones que implica el cómo, por qué y para qué enseñar, se debe tener en cuenta que las estrategias de enseñanza seleccionadas y utilizadas deben estar acordes con las características del grupo (estilos de aprendizaje, ritmos, experiencias e intereses), con el contenido a enseñar, con los objetivos y con las características personales del maestro, pues todas estas gamas de elementos influyen en la eficacia que puede llegar a tener una estrategia de enseñanza. De manera que, la tarea del docente no resulta fácil, pues debe seleccionar y utilizar la estrategia apropiada, en virtud de lo anteriormente dicho. Especialistas en el tema, como Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991, citados en Díaz Barriga & Hernández Gerardo (1999), señalan que las estrategias de enseñanza son “los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (p 141) y de acuerdo con Coll (1988) “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias”(p. 133)

Precisamente, las exigencias del mundo actual, dinámico, tecnologizado y globalizado, exige el prototipo de un docente crítico, reflexivo e innovador, capaz de diseñar situaciones de enseñanza significativas y relega el modelo de docente que estructura su clase siempre del mismo modo y cuyo interés es sólo terminar un programa académico. En razón de lo cual, afirma Díaz Barriga (1999) que:

El rol del docente no es en este caso, el de un operario o técnico que aplica sin más los planes, programas o metodologías pensadas por otros, sino que se convierte en un profesional reflexivo que rescata su autonomía intelectual.

En definitiva, estas concepciones permiten ver la tarea de la enseñanza como un proceso en el que el docente debe tomar decisiones oportunas, necesarias y examinadas. En el que, además, el docente está llamado a replantear la visión tradicional y metodista.

Por consiguiente, el docente, encima de disponer de un amplio de repertorio de estrategias debe reconocer cuándo, cómo y en qué momento emplearlas de manera adecuada. Para lo cual, Díaz Barriga (1999) considera que deben tenerse en cuenta cinco aspectos primarios, a saber:

- (1) Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales)
- (2) tipo del dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar
- (3) la intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla,
- (4) Vigilancia constante del proceso de enseñanza, (de las estrategias de enseñanza empleadas, previamente), si es el caso, así como del progreso y aprendizaje de los alumnos
- (5) determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo el

conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.

Cada uno de estos aspectos y su adecuada articulación se convierten en una ayuda en la labor pedagógica en el aula con amplia posibilidad de producir impactos positivos; asimismo permiten reafirmar que el acto de la enseñanza es un proceso que demanda a un docente constantemente activo, observador, reflexivo, actualizado e innovador.

Ahora bien, como no existe una estrategia de enseñanza capaz de enfrentar todos los tipos y estilos de aprendizaje serán los docentes quienes seleccionen la apropiada o en su efecto, si es necesario, combinarlas de manera pertinente.

A continuación, se presenta un panorama general de las estrategias de enseñanza, teniendo en cuenta los planteamientos esbozados en Tenutto et al. (2003, 2004). No se tiene por objeto caracterizarlas todas, sino aquellas que pueden considerarse que generan aprendizajes significativos en los educandos; considerando lo que expone la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, David (1983), citado por Tenutto et al. (2003, 2004) quien plantea que las representaciones mentales de cada persona están organizadas conceptualmente, además de que desempeñan una función mediadora en las relaciones de dicha persona con su medio. Por ello, la adquisición de nuevos conocimientos está determinada por las estructuras conceptuales o cognitivas previas del individuo. Por estructura cognitiva se refiere al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Entonces, para Ausubel el aprendizaje significativo es el resultado de una interacción del nuevo material o información con la estructura cognitiva preexistente en el individuo.

Ausubel (1983) señala como requisitos del aprendizaje significativo algunos aspectos. Dice

El alumno debe manifestar (...) una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria (p.48)

De acuerdo con esta teoría, para lograr aprendizajes significativos es importante reconocer que:

- ✓ El nuevo material debe tener significatividad lógica, es decir, el material debe tener una estructura o secuencia lógica y organizada.
- ✓ Se debe brindar la posibilidad de que el estudiante conecte o incorpore el conocimiento presentado con sus conocimientos previos.
- ✓ Finalmente, el aprendizaje se da porque el estudiante manifiesta una actitud favorable, es decir una disposición emocional y actitudinal.

La motivación juega un papel importante en el aprendizaje significativo, el estudiante aprende porque se siente motivado a aprender. Con relación a esto, Pozo & Gómez(2000) afirman que

(...) un cambio actitudinal y motivacional en el aprendizaje de la ciencia (...) con una mayor orientación hacia la motivación intrínseca y el deseo de aprender, es una condición esencial para que el alumno se implique en un aprendizaje autónomo y tome decisiones estratégicas respecto a su aprendizaje (p. 56).

La conexión del nuevo conocimiento con las ideas previas del educando se opone al aprendizaje memorístico, pues en este último, no se dan conexiones, sino que la nueva información simplemente es almacenada, lo que hace que el aprendiz olvide rápidamente.

Dos principios rigen el aprendizaje significativo, la diferenciación progresiva; el cual propone que las ideas más generales se presentan primero para, luego, diferenciarlas progresivamente y la

reconciliación integradora, cuyo principio actúa contrario al anterior, en este se establecen nuevas relaciones entre conceptos.

Luego de esbozar las características y requisitos del aprendizaje significativo, se presentan sucintamente algunas estrategias de enseñanza, según Tenutto et al. (2003, 2004)

La clase expositiva: Es la forma de planificar, organizar y desarrollar acciones propias del proceso de enseñanza aprendizaje basadas en el hecho de que el sujeto que enseña, presenta un conocimiento ya elaborado para que los alumnos lo puedan asimilar.

El profesor es el protagonista, establece la tarea a realizar y marca el ritmo de la actividad. No debe ser equiparada a la idea de clase magistral convencional. Puede promover construcción de aprendizajes y la significatividad de los contenidos en los alumnos siempre que: Presente con claridad los nuevos contenidos, considere el nivel de desarrollo del alumno, sus conocimientos previos y sus competencias cognitivas y cuente con un mínimo nivel de interés por parte del alumno.

La adquisición de conceptos: Esta estrategia se basa en que los educandos desarrollan su propia comprensión acerca del mundo que los rodea. Lo anterior coloca a los estudiantes en un rol activo, pero bajo la orientación y supervisión del maestro que organiza la información y guía su aprendizaje por el camino correcto. Esta estrategia está diseñada para facilitar la comprensión de conceptos y practicar la puesta a prueba de hipótesis. Por esta razón, utiliza ejemplos negativos y positivos que permitan ilustrar los conceptos que se propone enseñar. Estos últimos, se transforman en la base de la comprensión de los estudiantes.

La comparación y el mapa conceptual son dos formas de acercarse a esta estrategia de enseñanza.

Aprendizaje basado en problemas: La enseñanza por medio de la resolución de problemas parte de una experiencia pedagógica organizada para comprender, investigar y tentar soluciones a situaciones que se presentan en el mundo real. Esta estrategia coloca al estudiante frente una situación compleja, no estructurada, confusa, en la que el mismo debe sentirse interesado y comprometido a resolver. En el proceso de hallar soluciones son fundamentales la indagación y la colaboración entre pares. Los docentes se convierten en conductores de ese proceso, deben diseñar situaciones que partan de hechos reales emanados de los medios de comunicación, de conversaciones con miembros de la comunidad, etc. estas situaciones deben establecer vínculo con el curriculum y despertar el interés en los estudiantes, por eso es importante conocer sus características y sus necesidades.

George Pólya (1887 – 1985) propone cuatro etapas o pasos de esta estrategia de enseñanza:

1. “Comprender el problema” el estudiante debe buscar posibles soluciones, preguntándose en qué consiste la incógnita y cuáles son los datos con que cuenta.
2. “Concebir un plan” a través de procedimientos heurísticos, es decir, basado en el descubrimiento de relaciones y normas o a través de procedimientos algorítmicos suponen una secuencia de reglas y de operaciones lógicas.
3. “Ejecución del plan” implica poner en marcha el plan, identificar informaciones nuevas y formular nuevas preguntas presentadas en el desarrollo.
4. “Examinar la solución obtenida” se evalúan las soluciones encontradas y se decide cuál de ellas es la más apropiada. (es útil analizarlas con ellos viendo sus ventajas, desventajas y consecuencias)

Enseñanza con casos o estudio de casos: los casos devienen de materiales curriculares que requieren que los estudiantes realicen un procesamiento mental de orden superior.

Expertos en el tema, como Lawrence Paul (1953) citado en Wassermann (1994) concibe que:

Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de la realidad a fin que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en algunos de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse a ciertas situaciones de la vida real. (Un buen caso) es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula.

Es decir, que a partir del análisis de una situación real los estudiantes discuten, toman decisiones y plantean soluciones. Un buen caso para la enseñanza es aquel del que emana sucesos que tienen consecuencia, que promueve distintos puntos de vista en conflicto, que generan dilemas éticos.

Para usar el estudio de casos de manera apropiada en el aula de clases, se requiere de

1. *Preguntas críticas* que fomenten la reflexión inteligente, más que requerir datos simples: nombres, fechas, hechos, etc.
2. *Trabajo en pequeños grupos* los estudiantes deben tener la oportunidad de deliberar en pequeños grupos antes de realizar la discusión de las preguntas críticas en el grupo general de la clase.
3. *Interrogatorio sobre el caso* el docente debe poseer una capacidad para conducir la discusión, debe abstenerse de dar su opinión. Se analizan las respuestas individuales o grupales, las cuales no deben ser breves ni mecanizadas, sino que deben caracterizarse por la calidad del contenido.

4. *Actividades de seguimiento* es probable que los estudiantes requieran de más datos del que se generó en la discusión, pues se trata que la tensión aumente para que se motiven a buscar más información en libros, artículos, gráficos, investigaciones, etc.

Finaliza este panorama general de las estrategias de enseñanza, con *el aprendizaje cooperativo* esta estrategia consiste en privilegiar la organización de los estudiantes en grupos heterogéneos para la realización de las actividades de aprendizaje.

Ha sido definido de diversas maneras. Para Hassard (1990), “El trabajo cooperativo es un abordaje de la enseñanza en el que los grupos de estudiantes trabajan juntos para resolver problemas y para determinar tareas de aprendizaje”

Y para Coll y Solé (1990) citados en Johnson (1999), es “el concepto de interacción educativa como situaciones en donde los protagonistas actúan simultáneamente y recíprocamente”. Lo que quiere decir, que esta estrategia implica un trabajo en conjunto y no como el que tradicionalmente se emplea, donde se les asigna a los estudiantes una actividad estructurada que no requiere de un verdadero trabajo en conjunto. Sino que se limita al intercambio de información; la participación de algunos estudiantes es mínima ya que esperan que sus compañeros saquen adelante la tarea asignada.

Por el contrario, en el aprendizaje cooperativo los educandos trabajan de manera conjunta y voluntaria, saben que su rendimiento depende del esfuerzo de todos. Johnson sostiene que los grupos de aprendizaje cooperativo tienen cinco características:

- ✓ El objetivo grupal de maximizar el aprendizaje
- ✓ La responsabilidad es compartida con todos los miembros que asumen roles diversos de gestión y funcionamiento.

✓ Los miembros del grupo trabajan para producir resultados en un ambiente de interrelación positiva y armónica, caracterizado por la confianza mutua, la comunicación eficaz, la gestión de conflictos, la conjunta solución de problemas y toma de decisiones. (redes de aprendizaje interactivo)

✓ Los grupos realizan una tarea de evaluación, ya que analizan con qué eficacia están logrando sus objetivos y en qué medida están trabajando juntos para garantizar una mejora tanto en su aprendizaje como en su trabajo en equipo.

Todo lo anterior indica, que para generar aprendizajes significativos se hace necesario promover el rol activo de los estudiantes al interior de las aulas, ofreciendo una didáctica que reconozca sus capacidades cognitivas para construir conocimientos y traspase la concepción del estudiante receptor y pasivo.

Queda en manos del docente que una vez de haber obtenido el conocimiento acerca de las estrategias de enseñanza que aportan al aprendizaje significativo, aplicarlas de manera apropiada teniendo en cuenta todas las consideraciones y recomendaciones antes expuestas para garantizar la eficacia y pertinencia de su práctica docente.

No obstante, unas de las principales dificultades para emplear este tipo de estrategias de enseñanza es, para cierto grupo, el desconocimiento de las mismas por falta de formación en este campo, para unos, la resistencia a involucrarse; pues supone una interferencia en su práctica; y para otros, las presiones de las autoridades educativas que dificultan la metodología didáctica, pues se exige, que los docentes cumplan con la planificación y con los lineamientos curriculares. Pero lo cierto es, que, en la sociedad actual, el simple transmisionismo ya no es una concepción adecuada de educación, sino que exige, que en la escuela se facilite el camino a los estudiantes para desarrollen sus competencias.

Otro de los componentes importantes de la práctica pedagógica que debe funcionar de manera articulada es *el uso de los recursos para el aprendizaje*.

Además de poseer un amplio conocimiento sobre el uso adecuado de las estrategias de enseñanza es necesario saber seleccionar los recursos o materiales didácticos que apoyarán el aprendizaje, con la finalidad de darles el uso pertinente. Ahora bien, estos deben ser seleccionados teniendo en cuenta el contexto, la intencionalidad pedagógica, la utilidad que tiene en el aula, fuera de ella y a futuro, las características de los educandos y los materiales con que cuenta la institución.

La modernidad ha traído consigo una diversidad de recursos didácticos al servicio de la pedagogía que han logrado revolucionar la práctica de enseñanza tradicional limitada a la tiza y al tablero.

En manos de los docentes está darle uso adecuado y pertinente tanto a los recursos clásicos como a las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información (TICS).

Los recursos tecnológicos y los medios de comunicación según Tenutto et al. (2003, 2004), forman parte de la realidad fuera de las instituciones educativas y manejan gran cantidad de información que no deberían desconocerse en el aula, una nueva forma de aproximarse a la realidad que puede convertirse en un gran aliado de la enseñanza por el hecho de ser parte de la vida de los estudiantes y servir de puente entre la escuela y la realidad. No obstante, este tipo de recursos no ha sido incorporado totalmente en la práctica educativa por muchas razones Tenutto et al. (2003, 2004): inseguridad frente al manejo de las herramientas tecnológicas, limitada formación para superar una mera aplicación instrumental, escasez de tiempo para su preparación e implementación en el aula, falta de espacios apropiados, carencia de recursos económicos, entre otras.

Los recursos tecnológicos deben ser implementados cuando las circunstancias del proceso educativo lo justifiquen y no reducirlos a la mera aplicación de herramientas tecnológicas. En este sentido, Rodríguez, (2005, p. 55) citado en Moreno (2013) plantea que “el principio que debe regir en la utilización del material es el uso vivo e inteligente de las cosas”

En este orden de ideas, el docente debe preocuparse por examinar la influencia de los recursos en el proceso de la enseñanza y de aprendizaje, saber por qué y para qué se aplican, evaluar sus bondades y sus limitaciones.

Con relación a la selección de recursos, no se puede afirmar que hay un medio más eficaz que otro. Pero como ya se mencionó antes se debe tener en cuenta las características técnicas de este, el contexto para el cual se aplican y las características de los educandos.

Tal como lo afirma Martínez Sánchez (1993), citado en Moreno (2013), presenta como importante el que el profesor seleccione y clasifique los materiales según los fines que se persiguen, así como los ritmos y necesidades de los alumnos.

Entre los diversos recursos que pueden acompañar el proceso de enseñanza aprendizaje se cuenta con: recursos audiovisuales (retroproyector, diapositivas, fotografías, ilustraciones, organizadores, gráficos en general.); medios de comunicación (televisión, radio, publicidad.); recursos informáticos (programas o software educativos, correos electrónicos, plataformas y herramientas virtuales, internet) y recursos de experimentación y práctica (material de laboratorio, recolección, análisis y presentación de datos, etc.)

Montessori (1937), citado en García (1993) valora la educación pedagógica de los sentidos, a partir de éstos, los estudiantes obtendrán más información y podrán con ello sintetizar y adquirir nuevos aprendizajes.

Sin embargo, existen brechas que impiden que en la planeación de la clase se tengan en cuenta todos estos valiosos recursos. Tal como lo ilustra Castillo & Camacho (2005)

En la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, se observan deficiencias en el uso de estrategias y recursos didácticos dirigidos a la Educación (...). Dichas deficiencias se manifiestan en: (a) lo excesivamente teórico del proceso, (b) la descontextualización del conocimiento, (c) la falta de aplicación de las actividades que incluyan sesiones fuera del aula o uso de elementos del ambiente y (d) el poco uso de recursos que permitan al estudiante el contacto directo con dichos componentes. (Castillo, et al., 2005, p. 223)

A modo de síntesis, al momento de preparar la clase el docente cuenta con una serie de recursos audiovisuales, informáticos, experimentales y medios de comunicación para incorporarlos en el desarrollo de la práctica docente de manera que contribuyan con el proceso de enseñanza aprendizaje.

2.3.4.3. La Gestión de Aula. La gestión de aula es otro elemento de la gestión académica que debe poner en evidencia un trabajo basado en la comunicación, en la relación afectiva, el respeto por las diferencias, aspectos que aportan significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este componente alude a la relación y estilo pedagógico, planeación de clases y evaluación en el aula, con los cuales se concretan los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.

Un tema de cuidado en este componente es la evaluación, las instituciones educativas deben contar con una política de evaluación de desempeños académicos que contempla los elementos del plan de estudios, los criterios de los docentes e incluye la legislación vigente, sin embargo, algunos escenarios educativos es llevada en una forma individual, con criterios propios de cada

evaluador, ignorados por los estudiantes y padres de familia, operando muchas veces de forma desarticulada afectando el desempeño de los estudiantes.

La evaluación es un componente importante de la gestión académica, garante de que los procesos respondan adecuadamente a los objetivos del Proyecto Educativo Institucional. Esta debería constituirse en una de las preocupaciones fundamentales para el mejoramiento de la calidad educativa. Las escuelas inmersas dentro de un proceso de formación integral, valora no sólo los conocimientos adquiridos sino también los aprendizajes significativos alcanzados, los métodos y estrategias utilizados para alcanzar dichos conocimientos, al mismo tiempo que las potencialidades, actitudes, voluntad, expectativas del educando como sujeto activo de su propio desarrollo.

El concepto de evaluación y de las practicas evaluativas, ha ido evolucionando con las nuevas políticas educativas, se han incorporado nuevas tendencias de cómo se deben evaluar los procesos en la escuela, esto implica al trabajo administrativo y curricular.

Las nuevas tendencias reconocen a la evaluación como un proceso dinámico que permite que todas las acciones que cobran vida dentro de la escuela sean retroalimentadas para aportar con cambios en la mejora de dichos procesos. Sin embargo, aunque se es consciente del carácter que debe tener la evaluación, dentro de muchos centros educativos, aún se vive en el pasado. Al respecto opina Santos (1993)

Se habla de evaluación refiriéndose a procesos de carácter comparativo aplicados a mediciones de resultados, se llama evaluación a fenómenos de rendimiento de cuentas impuestos por la autoridad, se denomina evaluación al análisis diagnóstico realizado mediante instrumentos que permiten cuantificar los datos, se

habla de evaluación cuando se realiza la comprobación del aprendizaje de los alumnos. (p. 4)

Tristemente, la realidad de la evaluación nos lleva a que no se tengan en cuenta habilidades y procesos sino resultados, muchas veces porque se desconoce que la forma en que evalúan los docentes afecta el aprendizaje de los estudiantes ya que estos no se preparan para la vida, sino para una prueba. Afirma Santos “(...) la evaluación es una parte integrante de los proyectos, no algo añadido al final de los mismos (...)” (p. 4)

Es necesario que las personas que intervienen en los procesos educativos, reconozcan que la evaluación no es una actividad más, limitada al salón de clases y a docentes y estudiantes. En este proceso deben estar involucrados otros entes de la comunidad educativa. En el caso de los directivos, es necesario que estos conozcan las diferentes actividades por medio de las cuales, son evaluados los conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes, de esta forma, se podría garantizar que la evaluación obedezca a un ejercicio transversal, que tenga en cuenta el contexto de los estudiantes y el institucional. También deben estar involucrados, los miembros del consejo académico pues se deben encargar de dar los lineamientos para que desde todas las áreas se apunte a una evaluación formativa y no coercitiva; los docentes, aportaran a la construcción del proceso evaluativo teniendo en cuenta las necesidades, fortalezas y debilidades de sus estudiantes y finalmente, los estudiantes quienes se deben involucrar de tal manera en las actividades planteadas por el profesor, que estos reconozcan cuando hay debilidades y fortaleza en sus estudiantes y pueda replantear o reforzar las actividades con otro tipo de estrategias. Al respecto, Santos (1993) considera

Un tipo de evaluación que asume un equipo y no sólo un individuo. No porque la que se realiza bajo la responsabilidad única de una persona sea deficiente sino

porque la realizada por un equipo goza del aval del contraste, de la pluralidad de los enfoques, de una mayor garantía de rigor, de una diversificación estratégica de acceso y actuación. (pag.5)

Es importante que el grupo de personas que estarán a cargo de definir como evaluar lo que se trabaja en las diferentes áreas, tenga en cuenta que así lo plantea Roldan (2005) “(...) este proceso debe fundamentarse en criterios de adecuación científica, tales como la validez y la confiabilidad, tanto de las técnicas como de los instrumentos que se empleen” (p. 6)

Un gran aporte a este tema de la evaluación lo hace también (Garza, 2004) al afirmar que el nuevo paradigma de la educación responde a las siguientes características:

(...) a. Es pragmática desde el punto de vista metodológico, b) responde a situaciones particulares: pone su atención en las preguntas, preocupaciones, problemas y necesidades de información de los implicados y de los tomadores de decisión, c) hace a un lado el paradigma hipotético deductivo y acoge otro de decisiones que enfatizan métodos múltiples, acercamientos alternativos y el hacer coincidir los métodos de la evaluación con las preguntas y las situaciones específicas. (p6)

Esto quiere decir que la evaluación dejó de ser una decisión unilateral o de interpretaciones caprichosas, por el contrario, se interesa menos en lo que se evalúa y como se evalúa y se interesa más en responder a las necesidades de los involucrados en el proceso.

Siguiendo esta misma línea, Roldan (2005) reconoce que:

La importancia de evaluar un plan de estudios radica en que, permite descubrir qué cambios son necesarios para un rediseño de los planes, el establecimiento de

los lineamientos para su actualización y el tiempo en que se debe cumplir con esta para que el plan no pierda vigencia.” (p. 4)

Lo que nos deja ver que la importancia de la evaluación no debe ser limitada al aula, que, por lo contrario, es un proceso que surge desde la planeación encabezada por la dirección y que sirve para construir entre los actores del proceso educativo, el camino hacia la búsqueda de conocimiento. De la misma manera, debe suceder con la evaluación en el aula, este proceso debe constituirse en una guía que ayude a determinar cómo se reevalúa lo que está saliendo mal y como se fortalece lo que está dando buenos resultados.

En Colombia, existe un documento que se constituye en un elemento de avance es la guía del mejoramiento institucional (guía 34), que afirma que los establecimientos educativos que mejoran continuamente, tienen mecanismos de evaluación claros y conocidos por todos, y utiliza los resultados para mejorar. De acuerdo con el documento, las instituciones educativas han de asumir que las prácticas de evaluación deben ser flexibles y responder a las diferentes características y condiciones de los estudiantes; reconoce que la evaluación permite conocer sus avances y dificultades, además de los elementos que contribuyen a identificar las estrategias para superar estas últimas; Cuenta con una estrategia de evaluación articulada al PEI y al plan de estudios en la que se establecen las formas, los procedimientos y los momentos para evaluar; difunde la estrategia de evaluación para que todos sepan qué y cuándo se evaluará, así como cuáles son los criterios para determinar si un resultado es bueno o deficiente y usa los resultados de las evaluaciones internas y externas (pruebas SABER y examen de Estado) para identificar sus fortalezas y debilidades. A partir de ellas ajusta el plan de estudios y las actividades didácticas, diseña acciones de recuperación, complementa la formación de los docentes y revisa sus propios mecanismos de evaluación. (p. 22)

Lo anterior permite tener una mirada optimista ante los cambios a los que la educación se enfrenta si se cumplen estos requerimientos y teniendo en cuenta siempre, que las decisiones que se tomen resulten de un dialogo y un análisis del equipo implicado de forma directa o indirecta en la actualidad evaluada respetando siempre el aporte de cada integrante del equipo.

2.3.4.4. El seguimiento Académico. Para finalizar es importante reconocer que el mejoramiento continuo de las instituciones educativas radica en el seguimiento académico. Este apunta a las estrategias mediante las cuales se lleva a cabo el monitoreo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es el componente encargado de definir los resultados en torno a la asistencia y ausentismo de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje, el uso pedagógico de la evaluación externa, actividades de recuperación y el apoyo pedagógico. Es el directivo quien con su equipo de trabajo implementa estrategias y emplea instrumentos para analizar con padres, madres de familia y estudiantes las causas de las debilidades en los procesos pedagógicos con el fin de aplicar correctivos tendientes a su mejoramiento.

Para que haya coherencia y pertinencia en las acciones institucionales, el seguimiento académico debería orientar la toma de decisiones en el marco de un plan de mejoramiento institucional. El análisis que emerge de este seguimiento permite identificar los avances, así como las debilidades sobre las cuales es preciso tomar medidas y acciones concretas en aras de superar los vacíos académicos.

El proceso de seguimiento funciona como garante de que se realice un acompañamiento al desempeño académico del estudiante para poder identificar y monitorear asuntos que le representen un problema en su desempeño. A través de este, se presta total atención a las fortalezas y dificultades de los estudiantes desde las diferentes asignaturas para proponer

acciones que disminuyan los bajos resultados académicos y sobretodo evitar la deserción escolar. Una vez se detectan las dificultades académicas se hace necesario crear estrategias traducidas en oportunidades para que el estudiante mejore su desempeño.

Un aspecto importante a tener en cuenta, es que no sólo se trata de detectar los estudiantes con dificultades, sino conocer la causa del bajo desempeño académico para así proponer actividades dirigidas a mejorar estas falencias.

Contreras, Caballero, Palacio y Pérez citando a Millings, (1999). Afirman que

(...) Muchos estudios han dado luces sobre las variables que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, y en lo que todos coinciden es en su naturaleza multicausal, es decir que varios factores a diferentes niveles (personales, familiares y sociales) influyen en él. Entre éstos se encuentra la variable “personalidad”, que puede ser susceptible a la presión de un rendimiento académico socialmente aceptable; es decir que en la medida que un estudiante siente que no puede controlar una situación de alta exigencia no llega a desarrollar respuestas adecuadas para hacerle frente. (p. 5)

Lo anterior deja ver la importancia del acompañamiento del docente en los procesos de aprendizaje del estudiante y lo necesario de relaciones cordiales, de confianza y apoyo entre docentes y estudiantes toda vez que este último no se sienta solo afrontando las dificultades. Desde este punto de vista, son dos los ámbitos en los que el docente puede mostrar su apoyo incondicional. Uno, el aspecto académico, en el que el docente tiene en cuenta las diferencias de sus estudiantes y propende por potencializar sus habilidades y reforzar sus debilidades. El segundo ámbito es el afectivo, en el que el docente se constituye en un sujeto de apoyo, que acompaña al estudiante en sus desmotivaciones y dirige proyectos en pro de la salud mental

de los mismos, sustituyendo muchas veces la formación en valores y fortalecimiento de la personalidad que deben ser inherentes a la educación resorte de la familia. El contexto es un aspecto que también influye en el desempeño de un estudiante. Al respecto afirma Contreras et al. (2008):

La familia, las variables socioeconómicas y, sobre todo, la atención que reciben los estudiantes por parte de los docentes de las instituciones (diferencia el mayor apoyo que reciben en las instituciones privadas) son factores fundamentales para entender el éxito o fracaso de los estudiantes. En cuanto al contexto social, estudios recientes en el país que relacionan índices de pobreza con el rendimiento demuestran que el desempeño académico en las pruebas de Estado depende en gran medida de la posibilidad de ingresar a una institución de calidad, hecho restringido para aquellos alumnos que provienen de hogares pobres. (p 6)

Con respecto al quehacer docente, es válido aclarar que una vez que se detectan las dificultades de los estudiantes debe haber un espacio de reflexión y la apertura a modificar ciertas metodologías que no han impactado directamente al estudiante, con el fin de hacer dinámico y participativo el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para evitar que eventos como la deserción, la inasistencia y el bajo rendimiento académico sean los protagonistas en las aulas de las escuelas, se acoge un concepto que daría luz acerca de cómo evitar la desmotivación. Este concepto es el de involucramiento. Según Irma Arguedas (2010)

El involucramiento en el proceso educativo se refiere a las actitudes de los estudiantes y los estudiantes hacia el colegio, sus relaciones interpersonales dentro de la institución y su disposición hacia el aprendizaje. Se expresa mediante el sentimiento de conexión y la participación en las diversas actividades escolares.

Implica que las alumnas y los alumnos participen en actividades académicas y no académicas, que tengan amistades en el colegio y buenas relaciones con docentes, que desarrollen un sentido de pertenencia y que se identifiquen con la institución y los valores por los que esta se rige; implica también que sientan aceptación, inclusión y apoyo de las demás personas en la institución educativa. (p. 3)

El hecho de que los estudiantes puedan estar tan activos en la búsqueda del conocimiento, en las relaciones interpersonales y fortalecidas en su amor propio, podría ser un factor que juegue en contra de la desmotivación, la inasistencia y la deserción escolar. Por el contrario, se considera que los estudiantes que no tienen involucramiento, muestran desinterés y corren el riesgo de no responder a las exigencias de la escuela.

Todo lo anterior, resalta la necesidad de que los procesos que se desarrollan en la escuela, sean de tipo colaborativo, que apunten a la reflexión, flexibles ante el cambio y que nunca se pierda de vista, la necesidad de los estudiantes de relacionarse en ambientes armónicos en su hogar, en la escuela y en su comunidad. Por esto, se invita a docentes y estudiantes a construir relaciones constructivas, cordiales, en las que se valoren las opiniones de los participantes y se respeten sus diferencias.

Todos los procesos de la gestión académica hasta aquí tratados, se darán adecuadamente al interior de las instituciones educativas, en la medida que se promueva la dinámica de un liderazgo comprometido de rectores y docentes en la gestión académica; así lo han demostrado las investigaciones afines aquí analizadas, las cuales coinciden en que todos los procesos de mejora en la calidad están asociados a fuertes liderazgos institucionales. De ahí que, el mejoramiento del liderazgo escolar se haya constituido en una prioridad en la política educacional de muchos países, especialmente de los países iberoamericanos con debilidades

institucionales. La necesidad de transformar el modelo de gestión se hace más apremiante porque la dirección escolar de muchas instituciones sigue anclada en la gestión administrativa, pese a las reformas educativas que en torno a la gestión se han venido generando desde la década de los noventa; es decir, que el ejercicio de la gestión se limita a la regulación de rutinas, a ejercer la autoridad y control de los procesos con indicadores estrictos e impuestos, desde una visión simplista de la educación y carente de sentido pedagógico; dentro de las estructuras organizativas vigentes. (Rinace, 2015).

La estructura organizacional de muchas escuelas sigue siendo la misma de hace unos 25 años atrás, influenciada por “marcos reguladores que operan a través de mecanismos de gestión” (UNESCO, 1999, p. 14). Indudablemente, como lo sostiene Casassus (1997) el estilo de gestión “crea una cultura organizacional: diseña espacios y formas de acción humana determinadas”. Esto significa, que la forma de gestión que asumen los líderes al interior de las instituciones influye fuertemente en las acciones de los demás agentes del proceso educativo, y por ende, en los resultados académicos.

Entonces, en el escenario educativo preferiblemente conviene no hablar no sólo de administración sino de un liderazgo orientado al aprendizaje, pues se requiere avanzar en lo pedagógico para mejorar la calidad educativa. En este sentido, se hace indispensable iniciar un proceso de transformación institucional desde una gestión comprometida con la dimensión pedagógica, apoyada en una comunicación asertiva, el trabajo en equipo y en un clima de confianza, motivación y participación. Y que además se fundamente en los procesos de enseñanza – aprendizaje y en la evaluación de los resultados para la toma de decisiones.

Ahora bien, el liderazgo que se alude en esta investigación, se entiende como un proceso, mas no como una característica del sujeto; a través del cual se influye en los demás para lograr de

manera conjunta la misión educativa. Este enfoque se ampara en el bagaje conceptual – teórico de autores que a lo largo de la historia han construido.

2.3.5. Liderazgo. El tema del liderazgo, en el campo de la psicología social así como de la psicología del trabajo y de las organizaciones es un concepto al que se le han dado muchos enfoques de acuerdo con los cambios del desarrollo humano, y del que existe una gran divergencia teórica en torno a la explicación; razón por la que diversos autores han pretendido clarificarlo.

Las explicaciones más antiguas sobre el liderazgo estuvieron relacionadas con las características personales e invariables de los individuos poseedores de dicha cualidad. De este tema se han hablado de la teoría de los rasgos, las teorías conductuales y los estilos de liderazgo.

Así, Fiedler (1961) citado por Kreitner, considera el liderazgo como un hecho subjetivo que estructura el poder de un grupo. Esta unidad estructurada se realiza por medio de una constelación de relaciones entre el líder y los restantes miembros del grupo. Este líder debe tener como características principales la satisfacción de necesidades de su grupo, la seguridad y la tendencia a la unidad. (Gómez, 2002)

Esta definición dista del enfoque de Robbins (1999), quien define el liderazgo como “la capacidad de influir en un grupo para que se logren las metas. La fuente de esta influencia podría ser formal, tal como la proporcionada por la posesión de un rango general en una organización”. (Robbins, 1999) ya que plantea una relación vertical, de jefe a subordinados. Desde otra perspectiva,

Se entiende como un proceso altamente interactivo y compartido, en el cual los miembros de todos los equipos desarrollan habilidades en un mismo proceso;

implica establecer una dirección, visión y estrategias para llegar a una meta, alineando a las personas y al mismo tiempo motivándolas. (Bell, 1996)

Para Chiavenato es,

En cierto sentido, un poder personal que permite a alguien influir en otros por medio de las relaciones existentes. La influencia implica una transacción interpersonal, en la que un individuo actúa para provocar o modificar un comportamiento. En esa relación siempre existe un líder (la persona que influye) y los liderados (los sometidos a su influencia). (Chiavenato, 2009)

Enfoques de otros autores han dado la impresión que liderazgo es sinónimo de dirección, sin embargo, Donnelly, Gibson & Ivancevich (1996) precisan que no sólo los líderes se encuentran en la jerarquía de la gerencia, sino también en los grupos informales de trabajo. Por su parte, Warren Bennis (2003) citado en Palomo(2011) es uno de los autores que se ha dedicado a diferenciar ambos conceptos con claridad. En este sentido, señala que

El directivo administra, el líder innova. El directivo es una copia, el líder es un original. El directivo mantiene, el líder desarrolla. El directivo se centra en los sistemas y la estructura; el líder se centra en las personas. El directivo se basa en el control; el líder inspira confianza. El directivo tiene un punto de vista cortoplacista, el líder tiene una perspectiva a largo plazo. El directivo pregunta cómo y cuándo, el líder pregunta qué y por qué... el directivo inicia; el líder origina. El directivo acepta el statu quo; el líder lo cambia... (Palomo, 2011, p.17)

Las diferencias que establece Bennis (2003) hacen referencia a la forma de orientarse a los objetivos, la concepción del trabajo, sus relaciones con los demás y a las características de

personalidad. A pesar de las diferencias y las confrontaciones de ambos conceptos, los buenos directivos evolucionan y terminan siendo buenos líderes y los líderes efectivos buenos directivos. Esto es precisamente lo que demanda la educación actual, directivos que tengan la capacidad de integrar estos conceptos (competencias) en sus prácticas de gestión.

De todos los autores anteriormente mencionados, la presente investigación se acoge a los postulados de Fiedler (1961) “características principales: la satisfacción de necesidades de su grupo, la seguridad y la tendencia a la unidad”. Porque los procesos académicos internos requieren de un trabajo colaborativo, en el que todos conozcan y trabajen por alcanzar las metas de la propuesta pedagógica involucrando a directivos, docentes, estudiantes y padres de familia. A mayor participación, mayor sentido de pertenencia.

Bell (1996) amplía lo expresado por Fiedler, pues el trabajo colaborativo debe ser organizado, coherente, lejos de la improvisación y del trabajo parcializado “Los equipos desarrollan habilidades en un mismo proceso; implica establecer una dirección, visión y estrategias para llegar a una meta, alineando a las personas y al mismo tiempo motivándolas.”

Se adopta también el concepto de Chiavenato (2009) “un poder personal que permite a alguien influir en otros por medio de las relaciones existentes La influencia implica una transacción interpersonal, en la que un individuo actúa para provocar o modificar un comportamiento.” pues soporta otra de las importantes competencias que debe poseer un líder transformador en las escuelas, además de la competencia de gestión, debe poseer el saber técnico y el humano que implica que los cambios se den desde el ser. Este enfoque conceptual coincide con Medina & Gómez (2014) quienes en su investigación contemplan que

La competencia de gestión se justifica en la frase: Los centros requieren de líderes que mejoren la docencia y las prácticas educativas, optimizando los recursos. La

competencia humana: Para crear los programas de mejora deben colaborar el resto de los agentes implicados en el programa por su calidad humana. *La competencia técnica*: La dirección del Centro impulsa las nuevas tecnologías, como medio de mejora de programas. (p.91)

El tema del liderazgo ilumina el camino de los interesados en transformar sus prácticas pedagógicas, toda vez que muestran algunas características a las que se debe atender para poder hacer un acompañamiento significativo de la gestión académica en las instituciones, de tal forma que el resultado sea el logro de los objetivos planteados.

Todos los conceptos y roles del liderazgo están enmarcados en unas teorías que han resultado de muchos estudios y que, según el conjunto de características afines, han sido clasificados, como se precisa a continuación.

Si bien es cierto, que existen muchas maneras de dirigir una institución educativa, estas teorías nos posibilitan identificar los estilos más habituales y la manera como inciden en su funcionamiento.

A continuación, se presenta un recorrido por cada una de estas teorías, para finalmente identificar el concepto que se ajusta al presente trabajo de investigación. Según los planteamientos de Gómez (2002)

2.3.5.1. Teoría de los Rasgos. Este punto de vista teórico surgió a comienzos del siglo XX y parte de la idea de que el liderazgo está determinado por una serie de atributos personales que poseen los líderes. Algunas características que se consideran comunes incluyen la inteligencia, la responsabilidad, la actividad social, la confiabilidad, la originalidad, el estatus económico, las habilidades cognoscitivas y de seguridad, como los rasgos más importantes.

Por su parte, Coleman (1998) ha planteado que unos de los rasgos distintivos que definen al líder moderno es la inteligencia emocional; es decir, la capacidad para captar las emociones del grupo y conducir las hacia un resultado positivo.

2.3.5.1.1. Liderazgo Carismático. (Gibson, Ivancevich y Donnelly, 1996). Esta teoría plantea que el liderazgo es la habilidad que tienen los líderes para influir de forma inusual en los seguidores, basados en unos poderes de atracción casi sobrenaturales. Estos líderes se caracterizan por ser personas con mucha confianza en sí mismos, una visión clara y fuerte compromiso con ella, capacidad para comunicar de forma explícita dicha visión, comportamiento poco convencional y en muchos casos extraordinario, ser agentes de cambio y sensibilidad al entorno.

2.3.5.1.2. Liderazgo Motivacional. Se destaca la presencia de tres motivadores fundamentales: poder, logro y afiliación, los cuales activan y dirigen la conducta de las personas. Para esta teoría, un líder es una persona en crecimiento que no teme equivocarse y que está dispuesta a corregirse. Para este no existen verdades absolutas, es hábil para escuchar a los demás. Quienes lo siguen no lo hacen por temor sino por identificación.

2.3.5.2. Teorías Conductuales. Estas teorías establecen una correspondencia entre lo que hace el líder y la forma como se desempeña el grupo. Hodgets (1992) afirma que este modelo, desarrollado por investigadores de la universidad de Michigan, incorpora dos dimensiones principales:

- a) el interés del líder en lograr que el trabajo se realice y

b) su preocupación por las personas mismas, dicho de otra manera, el centrado en el trabajo y el centrado en los trabajadores.

Se destaca el liderazgo racional burocrático y el situacional.

2.3.5.2.1. Liderazgo Racional Burocrático. Este tipo de liderazgo se fundamenta en la democracia, aunque el poder proviene de Dios, quien tiene como mediador al pueblo, el cual por mayoría decide su destino al elegir a sus gobernantes. Este modelo hace énfasis más en el papel que en quien lo ocupa. La ley está por encima de los funcionarios independientemente de sus rasgos y la obediencia se tributa a esta y no a arbitrio del gobernante (Rodríguez, 1988).

2.3.5.2.2. Liderazgo Situacional. Este enfoque agrupa un conjunto de teorías que parten de la idea que el comportamiento del líder estaría afectado por una serie de factores del contexto en el que se ejerce dicho liderazgo y ello determinaría su efectividad (Kreitner y Kinicki, 1997)

Dentro de este grupo de teorías, existen diversos planteamientos; uno de ellos profundiza en el apoyo socio-emocional que el líder proporciona a sus seguidores, así como en los requisitos situacionales para que este pueda ejercer, es decir, el apoyo que el líder presta a una situación determinada (Rodríguez, 1988). Una segunda teoría en este sentido, es la desarrollada por Fiedler (1961), citado por Robbins (1999); según esta, el grupo tendrá un desempeño adecuado cuando se produce una combinación adecuada del estilo de interacción del líder con sus subordinados. Esta tiene dos tendencias básicas: orientado a la tarea u orientado a las relaciones.

En este marco de las teorías conductuales, también se puede considerar los estilos de liderazgos según Palomo (2000) citado en Juárez 2010:

2.3.5.2.3. *Estilo Autocrático*. Se caracteriza por ser aquel que da órdenes sin haber consultado previamente, sólo espera el cumplimiento. Es dogmático y firme. Mantiene una relación vertical con todo el grupo y de superioridad respecto a las componentes de la institución. Las relaciones son de desconfianza, miedo y pasividad. Usa grupo para imponer su voluntad y no presta atención a las opiniones de los demás. Brinda información incompleta según su propio interés. Palomo (2000) citado en Juárez, establece dichas características del líder como estilo patronal, solamente da importancia al cumplimiento de las tareas, existiendo un control excesivo de los inferiores. El impacto de este, sobre el clima emocional es negativo.

2.3.5.2.4. *Estilo Liberal o Permisivo*. Este tipo de líder usa muy poco el poder, concede a los subordinados un elevado grado de independencia en sus tareas. Este estilo de líder depende de sus subalternos para fijar las actividades y tareas. Es el líder que considera que su papel es apoyar las acciones de sus seguidores al proporcionarles información y comportándose como un contacto con el entorno del grupo. Es útil cuando hay madurez en el grupo, cuando son hábiles y más seguros que su propio líder, pero se sitúa al margen y no da cohesión al grupo. Demanda siempre participación de los dirigidos, sabe escuchar, pero se despreocupa de las responsabilidades que ha asumido.

2.3.5.2.5. Estilo Democrático o Participativo. Consulta, persuade a los subordinados y también alienta a su participación. Este es el estilo más recomendado en las acciones educativas y administrativas. La relación que se establece es democrática y el líder se sitúa como uno más dentro del grupo. Promueve las relaciones de amistad, confianza y diálogo. Crea un clima que permite los integrantes expresar libremente sus ideas. Las actividades se plantean según sus

deseos y posibilidades de los integrantes, negociando así su trabajo, comparte de manera eficiente la información que ha recibido. Lo contraproducente para Palomo, en este estilo de liderazgo, es que puede llegar a despreocuparse de las dificultades que puedan surgir, en resistirse a delegar algún trabajo que le guste en particular o proporcionar explicaciones escasas cuando no lo amerita. El impacto sobre el clima emocional es positivo, sobre todo cuando se necesita llegar a un acuerdo o un consenso para conseguir la participación de todo el equipo.

2.3.5.2.6. Estilo de Liderazgo Situacional. Es la integración de tres conceptos: el estilo de liderazgo del líder, el nivel de madurez del seguidor y las bases del poder. Describe cómo se comportan las personas y analizan el estilo eficaz para tratar distintas situaciones, todo ello en función del desarrollo y madurez del colaborador.

Hersey y Blanchard (1969) inician su análisis rechazando la idea de que existe un estilo de dirección ideal, porque toda la investigación que se ha hecho sobre estas dimensiones demuestra que un grupo productivo y satisfecho se puede encontrar bajo casi cualquier tipo de liderazgo.

Los cuatro modos de ejercer el liderazgo (Dirigir, Persuadir, Participar y Delegar) se manifiestan en cuatro posibilidades para combinar la cantidad de tarea y la cantidad de relación que debe darse en función de los niveles de madurez de los colaboradores:

El estilo de liderazgo Autoritario, la conducta de elevada tarea y escasa relación la denominamos Dirigir, porque este estilo se caracteriza por la comunicación unilateral descendente, mediante la cual el líder decide el papel de los seguidores y les dice qué tarea deben realizar, cómo, cuándo y dónde han de realizarla.

El estilo de liderazgo Persuasivo, la conducta de elevada tarea y elevada relación la denominamos Persuadir, porque este estilo se caracteriza por la comunicación bilateral y el

apoyo socioemocional persuadir psicológicamente al colaborador sobre el trabajo u objetivo que ha de llevarse a término.

El estilo de liderazgo Participativo, la conducta de elevada relación y escasa tarea la denominamos Participar, porque en este estilo líder y colaborador participan en la tarea de decisión mediante la comunicación bilateral y una conducta facilitadora por parte del líder ya que los colaboradores tienen la habilidad y el conocimiento para realizar la tarea.

El estilo de liderazgo Delegativo, la conducta de escasa tarea y escasa relación la denominamos Delegar, porque este estilo implica que el colaborador tiene la total iniciativa. El líder delega porque el colaborador tiene un alto nivel de madurez, es decir desea y es capaz de responsabilizarse frente a la tarea dirigiendo así su propio comportamiento hacia la consecución de la tarea.

En este mismo sentido, Perdomo (2000) considera que los mejores líderes utilizan las diferentes modalidades del liderazgo y saben usar uno u otro en función de las circunstancias. Por su parte, Goleman, Boyatzis y McKee, citados por Perdomo, los líderes que obtienen mejores resultados son los que utilizan estilos que provocan un efecto emocional positivo.

Surge también recientemente esta teoría que plantea un enfoque renovado desde la que se resaltan dos tipos de liderazgo y de acuerdo con ello, habría dos formas en que el líder interactúa con sus subordinados, configurando dos tipos de líder: el líder transaccional y el líder transformacional. Según lo que plantea Palomo (2011):

2.3.5.3. Teoría del liderazgo Transaccional – Transformacional.

2.3.5.3.1. Liderazgo Transaccional. Identifica los deseos y preferencias de sus seguidores y les ayuda a alcanzar el nivel de rendimiento que les permitirá alcanzar las recompensas que ellos desean.

Resalta la relación líder – colaborador como una transacción o trueque. Se considera inmaduro porque antepone sus necesidades a la de sus colaboradores. Premia o castiga o castiga al seguidor en función de la calidad del trabajo del seguidor. Su influencia es claramente económica.

2.3.5.3.2. Liderazgo Transformacional. Se caracteriza por tener habilidad para inspirar a los subordinados a conseguir objetivos mayores de los inicialmente planeados y a obtener recompensas intrínsecas. Para lograrlo, parte de la comunicación clara de su visión personal (Hellriegel, Slocum y Woodman, 1999).

Según Bass y Avolio (1997) citados en Palomo (2011), se pueden distinguir cuatro componentes o factores de liderazgo transformacional: el carisma, la capacidad de evocar una visión y lograr la confianza y el respeto. La inspiración, capacidad de comunicar su visión y generar pasión y entusiasmo hacia la misma. La estimulación intelectual capacidad para hacer que los colaboradores piensen de manera creativa e innovadora bien situaciones problemáticas o de mejora. Y, la consideración individualizada capacidad para prestar atención personal a todos los miembros de su equipo, haciéndoles ver que su contribución es importante.

Finalmente se reconoce un tipo de liderazgo pedagógico, que en el marco de esta investigación, responde más puntualmente a la necesidad de modificación de la organización educativa, este implica que el rector o director sea un líder gestor del cambio, capaz de movilizar e incorporar a sus colaboradores al proceso de la transformación de las prácticas educativas, investigativas, curriculares, didácticas, evaluativas y administrativas a favor de la calidad educativa, en un clima colaborativo, por lo que se habla de un liderazgo conocido como distribuido.

2.3.5.4. Liderazgo Distribuido. Un liderazgo distribuido, hace posible que todos los miembros de la comunidad educativa, puedan aportar desde sus capacidades, habilidades, destrezas, talentos, etc. para lograr los objetivos que se propone la escuela.

De acuerdo con Spillane et al. (2004), citado por García (2010), la práctica del liderazgo distribuido “resulta de la interacción entre los líderes, sus seguidores y el contexto de la escuela, involucra a múltiples personas, unas en posición de liderazgo formal y otras no. No se ejerce sobre los seguidores, sino que ellos mismos son parte de la práctica de este tipo de liderazgo”. (p. 23)

Lo anterior deja ver una dirección que permite la igualdad de oportunidades de sus colaboradores para aportar en la toma de decisiones, creando en la escuela una nueva cultura de participación y democracia y esto a su vez permite que los participantes del proceso educativo, se sientan todos responsables de los resultados escolares y lo más importante, de la formación integral de los estudiantes.

El liderazgo distribuido adquiere interés por las tendencias de fondo a las que están sometidas las organizaciones actuales, sociedades y economías basadas en el conocimiento, en entornos más exigentes, con un incremento de la diversidad interna o estructuras jerárquicas más planas. Al respecto Longo (2008) apuntó algunas indicaciones:

- ✓ El liderazgo distribuido como atributo de las organizaciones, como recurso que necesariamente debería ser compartido: orientar, crear/mantener motivación, pilotar los cambios.
- ✓ Con un carácter prioritariamente contingente, como autoridad moral y ejercicio de influencia para convencer y resolver disputas.
- ✓ Con estilo preferentemente delegante, aunque no se debe confundir transferir liderazgo con transferir trabajo.

✓ Más allá de la función de dirección (hay dirigentes fuera de las estructuras formales de poder).

✓ Se trata más bien de conductas que pueden aprenderse.

La distribución colaborativa del liderazgo no se debe confundir con la delegación de trabajos, sino que las prácticas de liderazgo se fundan sobre el trabajo de dos o más líderes con las siguientes características, en este sentido, (Spillane et al. 2003; Spillane, 2006) citado en García (2010) expresa que la interacción permite trabajar de la mano para lograr los objetivos institucionales.

La distribución coordinada se refiere a rutinas de liderazgo que involucran actividades que tienen que ser llevadas a cabo en una secuencia particular. (p 28)

Para entender este liderazgo es importante explorar todas las acciones ligadas a la práctica del mismo. Desde la perspectiva de Murillo (2006), Longo (2008) y Spillane (2004), citados por Celis y Sánchez (2012), existen diversas características propias del Liderazgo Distribuido (p.27). Dichos autores coinciden que las más comunes son las siguientes:

El potencial de transferencia del Liderazgo Distribuido. Se refiere a las capacidades que tiene un directivo para transferir el liderazgo a otros; éstas surgen del mismo, de forma inherente, ya que como el autor sostiene nadie puede delegar o transferir algo con lo que no cuenta. Tiene como un pilar importante, la confianza, pues es considerada la base del capital social interno y posibilita ese frágil intercambio de la transferencia del liderazgo que explicita el autor.

Confianza. El Liderazgo Distribuido exige de los miembros de la organización “un sistema recíproco de fe” (Ghoshal y Bartlett 1997, citado por Longo 2008, p. 90), pues la relación recíproca entre ellos es la base del capital social interno de las organizaciones, sólo teniéndose

mutuamente confianza se podrá llevar a cabo el proceso de transmisión del Liderazgo Distribuido, afianzarse y permitir la ejecución del mismo en la organización educativa.

El director debe mostrar seguridad sobre los integrantes de la organización, proyectando este valor en cada uno de los miembros; de tal forma, que éstos asuman y promuevan el liderazgo, teniendo en cuenta la seguridad en sí mismos y ejerciendo el mando a distancia.

Talento. “Cuando una organización está orientada hacia las personas, su filosofía general y su cultura organizacional se refleja en la gestión del talento” (Chiavenato 2002, p. 9).

El desarrollo del talento favorece la colaboración eficaz de sus integrantes, permitiendo en ella la distribución de las tareas de manera adecuada. Aprovechar el talento de cada miembro de la institución permite que cada uno funcione como una pieza que asegura el éxito del trabajo de toda la organización.

Motivación. Cuando las personas se integran a una organización traen consigo ciertos impulsos y necesidades que influyen su desempeño en el trabajo; uno de estos impulsos es la motivación. Podemos decir que, la motivación surge a partir de una necesidad en el individuo, la cual debe ser satisfecha buscando diversos mecanismos que le permitan realizar diversas acciones, para el logro de su objetivo.

Liderazgo múltiple. Cuando se habla de un liderazgo múltiple desde el Liderazgo Distribuido se está atribuyendo esta característica a los docentes de una organización educativa que han aprendido de sus pares diversas estrategias, permitiendo así su desarrollo personal como la toma de decisiones acertadas en beneficio de la organización. Ello ha surgido desde una formación basada en el mismo centro educativo, lo que supone una misma visión compartida de la escuela (Murillo, 2006).

Por todo lo anteriormente expresado, queda claro que la posibilidad de que una institución educativa mejore sus prácticas y por ende sus resultados, es necesario, el empoderamiento por parte de su protagonista, que estos abandonen procesos de mejora y que los sientan como suyos. Además, una dirección visionaria, que asuma riesgos, directamente implicado en las decisiones pedagógicas, que se movilice la gestión académica de las escuelas, toda vez que es esta la razón de ser de los establecimientos educativos.

El liderazgo distribuido requiere de ciertas condiciones, con el fin de contrarrestar las barreras que lo impiden y promover mecanismos de motivación que lo hagan posible, en este sentido, una estructura organizacional influenciada por marcos rígidos y reguladores lo alejan, mientras que una estructura organizacional horizontal, abierta y participativa, le abre paso.

En este sentido, Bolívar plantea que la capacidad para el mejoramiento de un establecimiento escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar su desarrollo, de manera que pueda construir su capacidad interna de mejora. Bolívar (2010). Entonces, la invitación, es que este liderazgo pueda ser distribuido, con el fin de permitir a los implicados en la educación de los estudiantes, brindar su aporte en pro de una educación de calidad.

Lo cierto es que, el contexto de la actual sociedad del conocimiento, demanda organizaciones escolares capaces de adaptarse a los contextos sociales complejos y muestra la imperiosa necesidad de que los rectores no sólo desarrollen competencias administrativas sino también aquellas que favorezcan la planeación estratégica, la evaluación constante de procesos, la verificación del logro de las metas establecidas y la reelaboración de éstas. También implica que el rector o director sea un líder gestor del cambio, capaz de movilizar e incorporar a sus colaboradores al proceso de la transformación de las prácticas educativas, investigativas,

curriculares, didácticas, evaluativas y administrativas a favor de la calidad educativa. Lo que muestra como punto de inicio para dichas transformaciones pedagógicas, el trabajo en la escuela desde la revitalización de la gestión académica.

En razón de transformar las prácticas pedagógicas, los directivos deben asumir roles tales como: disminuir el trabajo relacionado con la administración y vincularse más al pedagógico; replantear la estructura organizacional y definir nueva misión y visión; dar acceso al gobierno escolar en la toma de decisiones; liderar la construcción y puesta en marcha del PEI; vincular el PEI al desarrollo de la comunidad; diagnosticar, definir y ofrecer procesos de capacitación, actualización y perfeccionamiento; buscar fondos para mejorar la planta física; buscar recursos institucionales en relación con nuevos estilos educativos; financiar las comunidades académicas gestoras de las dinámicas que apoyan las transformaciones de las prácticas pedagógicas; abrir espacios de reflexión e investigación y hacer gestión pedagógica- administrativa- curricular.

Si los directores educativos y los educadores-mediadores fueran verdaderos líderes, serían más viables los cambios educativos y se darían en menos tiempo las transformaciones de las prácticas pedagógicas que con urgencia se necesitan hoy.

3. Capítulo III: Metodología

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque hermenéutico de la investigación cualitativa, de tipo descriptivo - explicativo. Este estudio busca describir de manera sistemática el estado actual de la gestión académica en cada uno de sus procesos: diseño curricular, prácticas pedagógicas, gestión de aula y seguimiento, al mismo tiempo que se indagará qué tipo de liderazgo se asocia la gestión al interior de la institución educativa, desde el cual se desarrollan estos procesos.

El análisis permitió reconocer las implicaciones que las exigencias de competitividad imponen a la gestión académica, las dificultades que impiden el mejoramiento institucional y establecer los desafíos de la gestión académica frente al mejoramiento de la calidad educativa en el marco de las exigencias educativas a nivel nacional e internacional.

En este sentido, se describe y comprende los acontecimientos vividos por los actores inmersos en la práctica pedagógica, el porqué de los resultados, y posteriormente se proponen lineamientos que permitan mejorar esta práctica a futuro.

Así que, para entender la óptica desde la cual los autores abordan la temática, el cómo plantean las conclusiones, a partir de qué resultados, la manera de expresarlos; y para interpretar toda la información que se generó a lo largo de esta investigación, se tuvo en cuenta un trabajo primeramente heurístico que consistió en indagar distintas fuentes la información requerida y

luego un ejercicio hermenéutico, amparado en los planteamientos de Hans-George Gadamer citado en Londoño, Maldonado y Calderón (2014)

Explica Gadamer (p. 1977) que el lenguaje es su medio universal, pues lo que se busca es la comprensión de textos y, a su vez, comprender significa interpretar. (p 23)

Entre otros autores que aportan lineamientos para la interpretación de la información, la hermenéutica es entendida según Heidegger como “Lo que se ve en las palabras y lo que comunican quienes las explican; lo que nosotros mismos vemos y oímos en lo que leemos y escuchamos, y lo que nos enseñan los gramáticos e intérpretes.”

Para Dilthey, la hermenéutica no es sólo una mera técnica auxiliar para el estudio de la historia de la literatura y en general de las ciencias del espíritu sino un método alejado de la arbitrariedad interpretativa romántica y de la reducción naturalista que permite fundamentar la validez universal de la interpretación histórica.

Para realizar la interpretación de textos escritos, hablados o actuados, es necesario tener en cuenta algunos aspectos, pues se considera es un proceso respetuoso que debe alejarse de las percepciones individuales y de lanzar juicios o adoptar posiciones como verdad absoluta, que no permitan la interacción con otros observadores. Esto coincide con Quintana, (2005) quien afirma que “la interpretación no es amoldar las percepciones puras a nuestro punto de vista subjetivo, sino participar de las «interpretaciones propias del campo intersubjetivo del lenguaje y de las prácticas sociales»” (p. 438).

Según todos estos conceptos, la hermenéutica puede entenderse como la capacidad para interpretar y explicar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el que acontece. Como método define las bases para la comprensión a partir del círculo hermenéutico, lo que se constituye en una condición que determina la ruta investigativa.

El círculo comienza con el pretexto, primer paso en todo trabajo hermenéutico, Gadamer (1977) citado en Londoño et al. (2014) simplifica esta acción al expresar que “la comprensión sólo alcanza sus verdaderas posibilidades cuando las opiniones previas con las que se inicia no son arbitrarias. Por eso es importante que el intérprete [...] examine tales opiniones en cuanto a su legitimación, esto es, en cuanto a su origen y validez” (pp. 333 y 334).

Ahora bien, en este proceso, los presupuestos nacen de quienes se incluyen en la investigación; pero no se reduce a actos subjetivos u objetivos, sino también implica desplazamientos hacia las formas expresadas a través de conceptos, definiciones, nociones, lenguajes, movibilidades, acciones, métodos, objetos y artefactos, que son emitidos, creados, recreados o sugeridos por diversos autores y saberes.

El pretexto cede paso al sentido del texto. El texto está conformado por lenguajes, narrativas, imágenes, acciones y acontecimientos, así como por la escucha y la observación, siendo éstos los que finalmente hacen posible la tarea interpretativa. El texto conduce a la interpretación, teniendo en cuenta que, para la hermenéutica este, no se encuentra distanciado del sujeto que interpreta, debido a que el pretexto también contribuye, implícita o explícitamente, a la construcción del texto.

La realidad descrita debe ser vista como un texto con sentido. Dice Eco (1997), al enumerar las características del enfoque hermenéutico que “un texto es un universo abierto en el que el intérprete puede descubrir infinitas interconexiones” (p. 50), pues es en él donde se hace visible el reconocimiento de las actuaciones y, con base en herramientas metodológicas pertinentes, se puede construir el sentido del texto.

Una de las principales reglas de la hermenéutica, dice Gadamer (1977) proviene de la retórica y consiste en “comprender el todo desde lo individual y lo individual desde el todo” (p. 360). El

todo del texto es su sentido, (...) Lo individual, que vendría a ser una equivalencia de las partes, es la configuración del texto que casi siempre actúa como referente de investigación. Pero esas partes, no son formas ni estructuras que se ensamblan para formar un todo, son horizontes personales que conforman un sentido para recomponer otro horizonte como totalidad.

Es importante reiterar que el texto cobra sentido desde su contexto, y está formado también por aquello que se dice en ese ámbito determinado: *esto es, texto es 'lo dicho', 'lo escuchado', 'lo visto', 'lo oído', 'lo palpado', 'lo sentido'*; *en una palabra*, es la circulación de las diversas formas de lenguajes que permiten percibir y comprender los significados del contexto.

Finalmente, Londoño et al 2014 plantea que el círculo hermenéutico lo cierra el horizonte del texto, es decir el sentido, la forma particular o colectiva para percibir el orden, la armonía en el espacio, en el tiempo o en el espacio-tiempo, en cuanto en él están involucrados tanto imaginarios como concepciones y percepciones, considerando que su representación es la instancia más elaborada y consciente del saber del sujeto. (p. 25)

Ahora bien, darle sentido a un texto, es expresar de manera ética y responsable un criterio, un conocimiento, un pensamiento, o cualquier expresión discursiva formalizada, teniendo en cuenta un propósito.

Este paso consiste en darle sentido a un discurso a través de un nuevo texto surgido de otros textos. Es saber capturar un sentido a partir de la lectura; “leer es encontrar sentidos” (Barthes, 1980: 7).

El análisis hermenéutico exige una actividad interpretativa por parte del lector y la acción del texto; es decir, debe producirse un diálogo entre ambos, donde se encuentra expresado el horizonte de sentido. En un estudio realizado por Vélez y Calvo (1992) citados en Londoño et al (2014) las autoras encontraron tres momentos o pasos que son comunes y están relacionados

íntimamente con el círculo hermenéutico; dichos pasos los nominan y presentan de la siguiente forma:

Contextualización: se tienen en cuenta el planteamiento del problema de estudio y sus límites, el material documental que se utilizará en la investigación y algunos criterios para contextualizarlos.

Clasificación: en este paso se determinan los parámetros que deben tenerse presentes para la sistematización de la información, la clase de documentos que se estudian, sus objetivos, la cronología, las diversas disciplinas que enmarcan los trabajos, las líneas de investigación, el nivel de las conclusiones y el alcance; estos están definidos en cada uno de los estudios. Esta información se clasifica tipológicamente y según el interés que requiera el análisis.

Categorización: para este momento se tiene en cuenta la jerarquización y generación de la información para su correcto manejo, lo que implica recuperar lo que se conciba como esencial, facilitando así el estudio del fenómeno a investigar, debido a que permite el desarrollo de la práctica hermenéutica con respecto a las prácticas investigativas, dentro del área en la que se enmarca el objeto de estudio.

3.2. Diseño Metodológico

3.2.1. Instrumentos de Recolección de Datos. Atendiendo al primer objetivo de esta investigación que consiste en *describir el estado actual de la gestión académica de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento* se realizó un **taller investigativo** en el cual docentes y directivos de la institución elaboraron un análisis **Dofa** y, como medio de profundización de análisis también se aplicó la técnica del **Grupo Focal** con estudiantes para conocer sus

percepciones así como una **Encuesta** que permitió identificar el estilo de liderazgo “pedagógico” que perciben los docentes en los directivos de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento asociado a la gestión académica.

El taller investigativo está amparado en los planteamientos de Carlos Sandoval Casilimas (2000), quien, respecto a los métodos y técnicas de la investigación social, afirma que el taller investigativo “es una estrategia... su fortaleza estriba en la posibilidad que brinda de abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo.” (p.146)

Esta técnica se caracteriza por la investigación y el trabajo en equipo, puede ser una sesión o una guía de varios días de duración.

El taller investigativo parte de un diagnóstico de la problemática relacionada con la gestión académica hasta la definición y formulación de lineamientos específicos de cambio, pasando por la valoración de las alternativas más viables de acción.

El proceso del taller investigativo al que se hace alusión en este trabajo, comprendió cuatro etapas: *encuadre*, *diagnóstico*, *identificación – valoración* y *formulación* de las líneas de acción requeridas y, por último, estructuración y concertación del plan de trabajo. Dichas etapas estuvieron orientadas por los objetivos específicos de la presente investigación.

La primera etapa destinada a realizar el encuadre, consistió en identificar y relacionar personalmente a los participantes, trazar los objetivos y metas del taller, seguidamente se definió una metodología, una agenda de trabajo y los tiempos que se dedicaron a cada uno de los momentos para lograr esos objetivos y metas. El objetivo de esta etapa fue que los participantes tuviesen claro que iban a hacer y cómo lo iban a hacer, y que aceptaran y se comprometieran

conscientemente con las pautas de la actividad. Se estableció un acuerdo formal entre los facilitadores y los participantes del taller. (Ver anexo N°1)

En la segunda etapa, se buscó conocer el estado actual de los componentes y procesos de la gestión académica de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento. Para lo cual, se conformaron grupos de trabajo constituidos por docentes y directivos. Cada grupo recibió una guía de trabajo que les sirvió para evaluar los procesos de la gestión académica. Elaboraron un análisis **Dofa (ver anexo N°2)** basado en la guía para la autoevaluación institucional y en una serie de preguntas guiadas que orientaron la identificación de las dificultades y las fortalezas que emergieron de las dimensiones de este componente, y se examinaron las oportunidades que ofrece el contexto y las amenazas que se ciernen sobre él.

En la tercera etapa del taller investigativo, cada grupo procedió a socializar el trabajo realizado mediante una lectura de los resultados del diagnóstico, lo que sirvió finalmente para extraer elementos de análisis que registran patrones, tendencias, convergencias y contradicciones. Se identificó y analizó las líneas de acción en pro de transformar la situación presente en la gestión académica en una situación deseada de acuerdo con los objetivos y metas trazados.

En la cuarta y última etapa, A partir del análisis de los resultados, los participantes formularon lineamientos de mejoramiento para que la gestión académica oriente adecuadamente cada uno de sus componentes. Cabe anotar, que depende del compromiso de las partes que por medio de ellos o de terceros representados por estos, las acciones planeadas se conviertan en realidad.

Con el ánimo de disponer de una perspectiva holística de la información, también se aplicó la técnica de **Grupo Focal** con estudiantes, a través de la cual se recogieron sus opiniones con relación a experiencias o situaciones dentro del aula de clases en torno a las prácticas pedagógicas, y así complementar y validar la información recolectada en el **Dofa**.

Desde el punto de vista metodológico, el grupo focal puede ser empleado como fuente básica de datos o como medio de profundización de análisis (Carlos Sandoval 2002), siendo este último, el objetivo principal por el cual se aplicó la técnica en este trabajo.

El grupo focal según Wilkinson (2004), citado en Onwuegbuzie *et al.* (2011). “es una forma de recolectar datos cualitativos, ... implica involucrar a un pequeño conjunto de personas en una (s) discusión (es) de grupo informal (es), ‘enfocada’ hacia un tema o una serie de temas específicos”

Esta técnica se caracteriza por tener un enfoque social, lo que permite a quienes participan que conversen de sus percepciones, ideas, opiniones y pensamientos en medio de un ambiente de confianza (Krueger & Casey, 2000).

Ahora bien, los grupos focales bien diseñados duran aproximadamente de una a dos horas (Morgan, 1997; Vaughn et al., 1996) y tienen entre 6 y 12 participantes (Baumgartner, Strong, & Hensley, 2002; Bernard, 1995; Johnson & Christensen, 2004; Krueger, 1998, 1994, 2000; Langford, Schoenfeld, & Izzo, 2002; Morgan, 1997; Onwuegbuzie, Jiao, & Bostick, 2004) el tamaño de los grupos nace del propósito de obtener una suficiente y variada información.

Por otra parte, Krueger (1994) planteó que el grupo focal debe contar con un equipo moderador para orientar la sesión. Generalmente integrado por un moderador, encargado de facilitar la discusión, promover la participación de todos los miembros del grupo, hacer nuevas preguntas y de tomar apuntes. Y un asistente que grabe la conversación y verifique los datos.

Entre las fuentes de datos que se utilizan en un grupo focal están: lo que cada participante expresa durante la sesión (verbal y no verbal) y los apuntes tomados por el equipo moderador.

A través de este instrumento de recolección se pudo conocer el punto de vista de los estudiantes con relación a las prácticas pedagógicas que experimentan en el aula de clases, mediante una entrevista semiestructurada.

Para el análisis de los datos resultantes del Dofa y de los Grupos Focales se tuvo en cuenta algunas herramientas de la Teoría Fundamentada como lo es *el método de análisis de comparación constante* planteado por Glaser y Strauss (1967), citado en Onwuegbuzie *et al.* (2011) utilizado por primera vez en investigaciones que empleaban esta teoría. El *análisis de comparación constante* también puede ser usado según Leech y Onwuegbuzie (2007, 2008) para el estudio de muchos otros tipos de datos, incluyendo los de grupos focales.

Tres etapas caracterizaron este tipo de análisis: La *Codificación abierta*, los datos fueron fragmentados en pequeñas unidades, a los que el investigador les asignó un código, luego en la segunda etapa: *La Codificación axial*, éstos códigos fueron agrupados en categorías y finalmente en la etapa denominada *codificación selectiva*, se desarrolló las temáticas que expresan el contenido de cada uno de los grupos. (Strauss & Corbin, 1998)

Cabe anotar, que para el análisis no sólo se utilizó el grupo como unidad de análisis, sino también, se tuvo en cuenta los datos individuales que se generaron, es decir; las declaraciones textuales realizadas por los participantes, especialmente aquellas que según la proporción de integrantes parecieron ser parte del consenso del cual surgirá la categoría o temática, de igual forma, la proporción de integrantes quienes parecieron representar una opinión disidente. Así como también, la proporción de aquellos que no expresaron opinión en lo absoluto.

Se incluyeron las respuestas verbales y no verbales: aquellas que se hicieron mediante el uso de frases y ademanes que reflejaron cierto nivel de aceptación (asentir con la cabeza, sonreír, suspirar, etc)

Para facilitar el proceso de análisis y evaluar el nivel de consenso y disenso en el grupo focal, se tuvo en cuenta una matriz como la que se muestra a continuación, sugerida por el autor en mención.

Pregunta	Estud 1	Estud 2	Estud 3	Estud 4	Estud 5	Estud 6	Estud 7	Estud 8
----------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------

En esta se ingresaron las siguientes anotaciones: (pregunta por pregunta)

C: indicación de consenso (verbal o no verbal)

D: indicación disenso (verbal o no verbal)

DE: proporciona declaración sustancial o ejemplo que sugieren consenso.

DD: proporciona declaración sustancial o de ejemplo que sugieren disenso

NA: no indica consenso o disenso (no responde)

En coherencia con lo anterior, se llevó a cabo dos grupos focales, a quienes se les aplicó la entrevista semiestructurada. El primero estuvo conformado por 8 estudiantes de los grados quinto de primaria, sexto, séptimo y octavo de básica secundaria. El segundo, estuvo integrado por seis estudiantes pertenecientes a los grados noveno, décimo y undécimo.

El desarrollo del grupo focal comprendió tres momentos:

- ✓ Inicialmente, el moderador estableció el propósito y los acuerdos de la reunión.
- ✓ Luego, el moderador inició el dialogo basado en la guía de entrevista previamente elaborada, en la que se plantearon preguntas abiertas relacionadas con el objetivo de la misma.

(Ver anexo N°3)

- ✓ El moderador dio por terminada la sesión cuando se haya agotado la guía, y agradeció a los participantes.

Según la teoría de la investigación cualitativa, las categorías emergen de la información de los participantes de los grupos focales. Sin embargo, para efectos de la investigación, se previeron algunas categorías alrededor de las cuales se plantearon las preguntas de la entrevista semiestructurada teniendo como referencia los componentes que integran los procesos de la Gestión Académica, contempladas en la GUIA 34.

No obstante, dichas categorías se validaron por los testimonios de los estudiantes. La fuerza estuvo dada por la coincidencia o la proporción de integrantes que parecieron ser parte del consenso o disenso.

Proceso: Diseño Pedagógico Curricular

Categorías: Plan de estudios, Enfoque metodológico, Recursos para el aprendizaje, Jornada escolar, Evaluación.

Proceso: Prácticas Pedagógicas

Categorías: 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.

Proceso: Gestión de Aula

Categorías: Relación pedagógica, Planeación de clases, Estilo pedagógico, Evaluación en el aula.

Proceso: Seguimiento Académico

Categorías: 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, Seguimiento a los egresados

El análisis del contenido de datos de los grupos focales inició cuando el material estuvo listo, en primer lugar, se codifica la información en un plano meramente descriptivo.

A continuación, se dispuso a darle orden a los datos, se organizaron las categorías definidas en los criterios que guían las preguntas planteadas en la entrevista y se procedió a interpretar y explicar en profundidad el contexto que rodea los datos, los testimonios y a describir las situaciones, los hechos y las experiencias que resultaron; teniendo como referente los objetivos de la investigación.

El ejercicio se realizó sin perder de vista la subjetividad, el lenguaje y las expresiones particulares de los entrevistados.

Como garantía de la confiabilidad y validez de la información, el análisis fue documentado a través de notas sobre observaciones relacionadas con la codificación, la descripción del material de apoyo, en este caso, del audio, la coherencia de las interpretaciones.

Finalmente, se procedió a realizar la triangulación, que consistió en integrar las fuentes bibliográficas (temáticas, teorías y metodologías), con los estudios previos relacionados, los resultados obtenidos y las interpretaciones de los investigadores para la construcción de la primera versión general del reporte de investigación.

Por otro lado, la metodología también incluyó la aplicación de una **Encuesta** con la que se pudo identificar el estilo de liderazgo “pedagógico” que perciben los docentes en los directivos de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento asociado a la gestión académica.

Para tal fin se diseñó el instrumento: “Liderazgo educativo en torno a la gestión académica”. En la elaboración de éste, se tuvo como referente el modelo de cuestionario aplicado en el estudio: *Estilos de liderazgo de directores de instituciones educativas según percepción de docentes de la red n° 2 distrito ventanilla – callao* realizado por Roberto Carlos Juárez Campos, Lima-Perú (2010), el cual evalúa el liderazgo autoritario, el democrático y el liberal.

El liderazgo distribuido es una dimensión eje de este estudio, considerado importante porque redefine el rol de directivos y docentes a la hora de crear un clima colaborativo que impacta en los procesos de la gestión académica y, por ende, en los resultados académicos. Por tal razón el cuestionario diseñado incluye preguntas de este tipo de liderazgo, tomando como referente el modelo usado en el estudio *Liderazgo distribuido en docentes de una institución educativa escolar particular* realizado por Celis & Sánchez, (2012)

Asimismo, se incluyó una dimensión referida a la gestión académica, con unos indicadores para la gestión académica, los cuales fueron tomados y adaptados de la Guía 34. Esta dimensión

se considera importante en esta investigación, pues este tipo de liderazgo alude a unas prácticas de gestión que tienen sus efectos en el mejoramiento continuo de las instituciones educativas, de las prácticas docentes y en los aprendizajes de los estudiantes.

Estos cuestionarios fueron tomados y adaptados, con el fin de cumplir con el objetivo propuesto. La versión final del instrumento (ver anexo N°4), se consolidó con **52** ítems, de los cuales, **16** evaluarán el liderazgo autocrático, **18** el liderazgo democrático y **18** el liderazgo distribuido, incluido en este, el liderazgo pedagógico, tomado de la guía 34.

El instrumento de recopilación de datos fue validado mediante juicio de expertos, sometido a una prueba piloto. Finalmente, fue sometida a confiabilidad con el alfa de Cronbach mostró un coeficiente de 0, 89.

Administrados con una escala de medición tipo Liker así:

Totalmente en desacuerdo

En desacuerdo

Ni en acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

Este instrumento para cada dimensión cuenta con unos indicadores así:

Dimensiones o Estilo	Indicadores	Ítems
Liderazgo autoritario	<i>Planificación</i>	8, 10,11, 20
	<i>Sistema de recompensas y castigo</i>	26, 35, 38.
	<i>Sistema de información y comunicación</i>	2, 17,31, 41
	<i>Relaciones interpersonales</i>	6, 14, 23, 29, 32,
Liderazgo democrático	<i>Planificación</i>	15, 21, 24, 27,30, 39,
	<i>Sistema de información y comunicación</i>	1, 12, 18, 33,45, 50
	<i>Sistema de recompensa y Castigo</i>	36, 52
	<i>Relaciones interpersonales</i>	4, 7, 9, 48,

Dimensiones o Estilo	Indicadores	Ítems
Liderazgo Distribuido	Planificación	5, 19, 25, 28, 46, 47, 51,
	<i>Sistema de recompensas y castigo</i>	16, 22,37,
	<i>Sistema de información y comunicación</i>	3,40, 49
	<i>Relaciones interpersonales</i>	13, 34, 42, 43, 44,

Procedimiento

La recolección de datos, se realizó a partir de las siguientes pautas:

1. Se tomó como muestra la totalidad de docentes que laboran en la institución por tratarse de una institución pequeña.
2. Gestionó autorización de aplicación de los cuestionarios ante directivos.
3. Se habilitó una sala para que los docentes realicen la encuesta desde Drive, para garantizar la no manipulación de los datos.
4. Luego de tener las encuestas desarrolladas desde el Link, se creó una hoja de cálculo en Excel con los datos arrojados por los encuestados. Esta hoja de cálculo, permitió sacar el promedio general, el promedio por pregunta, la Desviación Estándar, la Tendencia, la Predominancia, al mismo tiempo que permitió obtener las barras gráficas de los resultados.
5. Con los resultados expresados en número, porcentajes y barras, se procedió al análisis de los datos recolectados lo que permitió finalmente la triangulación con los otros dos instrumentos de recolección de información.

Para la interpretación de los resultados se tuvo en cuenta los siguientes criterios:

- ✓ Existe **Tendencia** a un tipo de liderazgo si el promedio de la pregunta es superior al promedio general.

El promedio general se obtuvo sumando todos los valores de los criterios de cada ítem en todas las encuestas, este resultado, se dividió entre el producto de 52 (número de ítem) y se multiplicó por el número total de encuesta.

Como el resultado no marcó una preferencia total por algún estilo de liderazgo, se tuvo en cuenta un segundo criterio para la interpretación de los datos denominado **Predominancia**.

La **Predominancia** se determinó teniendo en cuenta la **Desviación Estándar**. (Promedio de las desviaciones individuales de cada observación con respecto a la media del promedio general) Lo que indicó el nivel de percepción de los encuestados, con respecto al estilo de liderazgo o al indicador. Así:

- ✓ Si el promedio de la pregunta, fue menor al promedio general, no hubo tendencia.
- ✓ Si la desviación de la pregunta fue menor a la desviación estándar, expresa tendencia, pero no predominancia.
- ✓ Si la desviación de la pregunta fue mayor a la desviación estándar, entonces mostró tendencia y predominancia.

Es importante anotar que cada ítem tiene un valor de **1** a **5**, que mide el nivel de percepción. En este sentido, el **5** representó el más alto nivel de percepción de los encuestados, con respecto a lo que el ítem afirma que se cumple o se da internamente en la institución, y **1**; representó el más alto nivel de desacuerdo de los encuestados con lo afirmado en el ítem.

Entonces, los ítems que representaron a cada liderazgo estarán distribuidos así: (ver anexo 5)

Liderazgo **Autocrático** 2, 6, 8, 10, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 31, 32, 35, 38.

Liderazgo **Democrático** 1, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36, 39, 45, 48, 50, 52.

Liderazgo **Distribuido** 3, 5, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 34, 37, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 49, 51.

Por otro lado, con el objetivo de *Analizar las implicaciones que las exigencias de la educación actual, imponen a la gestión académica de las instituciones educativas* se realizó una revisión de literatura, que de acuerdo con López de Prado (2000) citado en Zaguán 2000

La revisión de literatura reside en

“acceder, de la manera más directa posible, a todo aquello que haya sido publicado acerca del objeto de estudio. Consiste en destacar, obtener y consultar en la bibliografía y otros materiales que pueden ser útiles para los propósitos del estudio, así como en extraer y recopilar la información relevante y necesaria...esta revisión tiene carácter selectivo (Taipe, 2002).

La revisión de literatura tiene dos objetivos:

1. Recopilar toda la información posible acerca del objeto de la investigación con el fin de poder establecer una sólida base de trabajo.
2. Conocer hasta dónde han llegado los trabajos de otros investigadores con el fin de evitar duplicidades. No tiene ningún sentido volver a estudiar lo que otros ya han estudiado o pretender redescubrir lo que ya está descubierto. La revisión de la literatura es fundamental para evitar frustraciones en los trabajos de tesis y demás investigaciones que han de recibir un reconocimiento oficial.

Ahora bien, teniendo en cuenta el objetivo principal que asiste a esta investigación, se accedió a material bibliográfico de fuente primaria (libros, artículos, tesis, documentos, trabajos de investigación, normatividad) y otras fuentes (revistas, simposios, boletines, conferencias, artículos de internet) relacionados con las exigencias de la educación actual con las que se establecieron las implicaciones que éstas imponen a la gestión académica de las instituciones educativas, con miras a dar respuesta a las necesidades de la sociedad.

Para la revisión de la literatura se buscaron fuentes con información relevante al tema de estudio. Una vez recolectada la información, se procedió a leer cuidadosamente cada material bibliográfico seleccionado, al mismo tiempo que se realizó anotaciones sobre el vínculo que tengan éstos con el tema de estudio. Estas anotaciones se registraron en fichas en las que se recogió la información textual (párrafos enteros), datos específicos (fechas, título del trabajo, nombres de autores, etc.), resúmenes (resumen de artículos, libros en pocas líneas, etc.)

Para el tercer objetivo de la investigación que reside en *Establecer los desafíos para una gestión académica de calidad de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento*, se realizó una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, sobre los hallazgos previamente realizados, de tal manera que fue posible construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad analizada y los lineamientos nacionales e internacionales referidos a un liderazgo del rector para la época y el contexto actual.

Capítulo IV. Resultados

Obtenida y organizada la información de los actores inmersos en la práctica educativa y realizada la lectura de los mismos, se procedió a condensar la información conservando las particularidades de cada respuesta, para su posterior análisis e interpretación con base en las categorías establecidas para cada uno de los instrumentos.

A continuación, se presenta la información analizada e interpretada por objetivos específicos:

4.1. Presentación de los Resultados





Objetivo 1

Describir el estado actual de la gestión académica de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento.

Instrumento de recolección N°1: Taller investigativo: DOFA





Para este análisis de los resultados se tuvo en cuenta *el método de análisis de comparación constante* planteado por *Glaser y Strauss (1967)*, citado en *Onwuegbuzie et al. (2011)*. Siguiendo las tres etapas que involucra:

1. **Codificación abierta:** Los datos fueron fragmentados en pequeñas unidades, se utilizaron colores como códigos, teniendo en cuenta los componentes de la gestión académica.

	Amarillo	Diseño pedagógico curricular
	Fucsia	Prácticas pedagógicas
	Azul marino	Seguimiento académico
	Verde	Gestión de aula

2. Codificación axial: Los códigos fueron agrupados en categorías según los componentes de la gestión académica, estas categorías emergieron del análisis realizado a la información suministrada en el DOFA:

Categorías generadas del DOFA:

-  Diseño curricular
-  Estrategias de enseñanza
-  Recursos educativos
-  Evaluación
-  Seguimiento académico

3. Codificación selectiva (análisis): a continuación se desarrolla las temáticas, que expresan el contenido de cada uno de los grupos.

Diseño curricular

En la institución existe un plan de estudios que cuenta con proyectos pedagógicos, sin embargo, sus contenidos no son transversales, es un agregado de planes de área elaborados de forma aislada e individual y para su elaboración no se tiene en cuenta las características del entorno, la diversidad de la población y escasa incorporación de los criterios establecidos en el. Algunos docentes afirman,

M: “La Planificación del área no se hace por competencias.” M: “No tenemos un currículo por competencias que permita el desarrollo de habilidades. Lo que evalúan las Pruebas del Estado son competencias, seguimos anclados en los temas”.

Estrategias de enseñanza

Las opciones didácticas para las áreas y las estrategias para que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias se encuentran definidas parcialmente, dejando evidente la

fragmentación de los contenidos de enseñanza y la desarticulación entre las áreas, así como los medianos esfuerzos por trabajar con estrategias de enseñanza alternativas a la clase magistral como el trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje contextualizado, etc. por supuesto, esto afecta la meta de disminuir los índices de bajo desempeño en los resultados internos y externos que la institución se fija en sus metas. Puesto que las pruebas externas no evalúan contenidos sino que miden las competencias de los estudiantes.

“No existen los acuerdos básicos relativos a métodos de enseñanza, relación pedagógica y uso de recursos.” J: “una vez un docente ingresa a la escuela, no se hace una inducción donde se presentan el enfoque metodológico y esas cosas”

Tal vez sea esta la razón por la que en la clase se privilegie la exposición magistral de la disciplina.

Recursos educativos

Con respecto al *uso de los recursos*, la percepción de los docentes es que la adquisición de los suministros se realiza en el momento en que se presentan las necesidades. Casi todos coinciden que *“No existe mantenimiento ni renovación de los recursos”*. *“Las condiciones técnicas no responden.”* A demás afirman que *“No contamos con recursos técnicos suficientes para el apoyo de las clases (computadores, video beam, etc.) por falta de mantenimiento”*.

Lo anterior lleva a la conclusión que ante la no existencia de recursos técnicos, el apoyo del trabajo académico de docentes y estudiantes se hace insuficiente.

Evaluación

De acuerdo con la categoría *evaluación*, la mayoría de los participantes afirmaron que en la institución se adolece de una política de evaluación que esté fundamentada en los lineamientos curriculares y en los estándares básicos de competencias. . *“La evaluación en ocasiones no es*

coherente con lo establecido por el Ministerio”, “No existe una evaluación con criterios unificados.”, afirman la mayoría de los docentes. Tampoco existe concertación con los estudiantes sobre el proceso de evaluación, cada docente desarrolla los procesos evaluativos de forma aislada. Por otro lado, coinciden en que *Grupo 2: “no hay un registro histórico de procesos académicos*, lo que lleva a concluir que el estudiante cierra un ciclo y abre otro sin que quede constancia en la institución de que el estudiante presentó dificultades en algunos aspectos que valen la pena fortalecer.

Por otro lado, se puede concluir que la evaluación del desempeño académico de los estudiantes aplicada bajo criterios individuales de los docentes y la ausencia de mecanismos que controlen y ajusten la evaluación por parte de los docentes no permiten evaluar los efectos de éstas en los estudiantes.

Seguimiento académico

En cuanto *al seguimiento* que se hace a los resultados académicos de los estudiantes es aislado, individual y ocasional, es decir; obedece a una práctica individual, los docentes se ocupan de los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje de sus alumnos, pero no existe un proceso institucional para atender estos casos; y en muchas ocasiones no se generan acciones conjuntas para el logro de los objetivos. Los grupos coinciden en que *M: “No se hace seguimiento, evaluación y reflexión sobre las estrategias que los docentes utilizan en el aula”, “No se cuenta con un programa para recuperar a los estudiantes con bajo rendimiento académico. El ejercicio es individual”, “Las áreas no trabajan en conjunto para la elaboración de planes de recuperación.” P: “Persiste la falta de profesionales de apoyo para tratar los problemas de aprendizaje”*. Dentro de las apreciaciones, los docentes también expresan falta de seguimiento en el ausentismo, reconocen que cada docente lleva un control de asistencia en un

registro dotado por la institución pero que a estas se le presta el menor cuidado. Entre algunas de las opiniones, están:

“No existe política institucional que permita hacer seguimiento y control del ausentismo.”,

“B: No existe un mecanismo oficial para realizar seguimiento a la inasistencia del estudiante, y las faltas no se reflejan en los boletines informativos a los padres.”

Se puede concluir que esta dinámica del seguimiento académico en la institución educativa puede estar incidiendo en los resultados de las pruebas internas y externas, los cuales son bajos y no se alcanza la calidad que se promete en la visión institucional.

De la lectura realizada a los resultados obtenidos, también se pudo observar que cada uno de las categorías abordadas anteriormente funciona de manera desarticulada.

Algunos docentes manifiestan que la institución ha definido parcialmente las opciones didácticas, poca articulación en el quehacer pedagógica Grupo 2 *“Poca articulación entre el quehacer pedagógico, la planeación y metas propuestas”*

El trabajo de las áreas es aislado, no se percibe la integración curricular para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias; la mayoría afirma que *“No existe una interdisciplinariedad entre las áreas para adelantar los proyectos institucionales. Estos se trabajan de manera aislada y con estrategias muy diferentes”*, *“No se sigue el modelo pedagógico. Cada docente realiza una adecuación según sus criterios. (Estilo pedagógico)”*, *“No hay planeación articulada y el docente se organiza según las necesidades.”*

Todo lo anterior permite concluir que no se articulan los procesos internos (integración curricular) y por lo tanto, no se concentran esfuerzos para la consolidación del Proyecto Educativo Institucional, que haga posible alcanzar el desempeño esperado en los estudiantes.

No obstante, para hacer realidad el sueño de convertirse en una oferta educativa de calidad, desde la gestión académica debe promover una “visión compartida” la articulación de los procesos académicos internos desde el equipo directivo hasta el trabajo mancomunado, transversal, interdisciplinario de los docentes.

Ahora bien estas acciones deben centrarse en las necesidades de los estudiantes y lineamientos de calidad, para que se propicien aprendizajes significativos y se potencialicen las habilidades. Esto implica también, el diseño e ejecución de un currículo por competencias; en aras de dar respuesta a una sociedad que exige ciudadanos competentes, capaces de proponer soluciones a problemas de distinta índole, de adaptarse al cambio y saber desempeñarse en cualquier contexto.

No puede visualizarse el desempeño esperado en los estudiantes siempre y cuando no existan acciones planeadas, con propósitos, sistemáticas y compartidas.

Instrumento de recolección N° 2: Grupos Focales:

En concordancia con lo expresado en la metodología, también se aplicó la técnica del **Grupo Focal** como medio de profundización de análisis. A continuación, se recogen las opiniones de los estudiantes con relación a las experiencias o situaciones dentro del aula de clases en torno a las prácticas pedagógicas con el fin de validar los resultados obtenidos en la matriz Dofa para su posterior análisis. Para este análisis también se tuvo en cuenta *el método de análisis de comparación constante* planteado por *Glaser y Strauss (1967)*.

1. Codificación abierta: Los datos fueron fragmentados en pequeñas unidades, igualmente se utilizaron colores como códigos.







Azul

Preferencias Actividades









Fucsia

Organización y división del tiempo destinado a los aprendizajes

	Morado	Recursos para el aprendizaje
	Verde	Estrategias alternativas a la clase magistral
	Amarillo	Seguimiento académico de los estudiantes y acciones de apoyo
	Rojo	Mecanismos de evaluación del rendimiento académico

2. Codificación axial: Los códigos fueron agrupados en categorías:

	Azul	Estrategias de enseñanza
	Fucsia	Uso de los tiempos para el aprendizaje
	Morado	Recursos educativos
	Verde	Estilo pedagógico – estrategias de enseñanza
	Amarillo	Seguimiento académico
	Rojo	Evaluación

3. Codificación selectiva (análisis)

A través de los grupos focales se pudieron identificar las siguientes categorías relacionadas con los componentes que integran los procesos de la gestión académica, especialmente con la práctica pedagógica:

- ✓ Diseño curricular
- ✓ Estrategias de enseñanza – estilo pedagógico
- ✓ Uso de los tiempos para el aprendizaje
- ✓ Recursos para el aprendizaje
- ✓ Evaluación
- ✓ Seguimiento académico

Estrategias de Enseñanza - Estilo Pedagógico

El estilo pedagógico más marcado es la clase magistral. Según la apreciación de los estudiantes algunos de los docentes recurren a la explicación, al dictado y la mayor parte del tiempo de la enseñanza se centra en la exposición del profesor, mientras que los estudiantes toman notas. Es evidente, los medianos esfuerzos por trabajar con estrategias de enseñanza alternativas a la clase magistral. Lo anterior está basado en los testimonios de los estudiantes quienes se expresaron así:

“A veces ponen el título y comienzan a dictar” (Estud. 7); otros dicen que “Explicando con un título o ya sea dictando”(Estud 8); mientras que otros expresan que “...el profe dicte toda la clase, no me gusta el dictado y todo es como muy monótono y se vuelve aburrido y ahí es donde el profe empieza a hablar del tema.”(Estud.10); “ otros (docentes) dan las clases por sí solos.”(Estud 11); “La que más me gusta es en donde explican el tema y luego hacen un examen” (Estud 12); “Unos profesores nos ponen a contestar un cuestionario, nosotros lo estudiamos y después nos hacen un examen. (Estud.4)” ; unos llegan ellos mismos a dar la clase” (Estud.7); “pero la que sobresale es cuando el docente da la clase normal.”(Estud.11);

Algunos afirman que “Sí, la mayoría dan la clase normal, por ejemplo, ellos mismos la dan. No todos aprendemos así.” (Estud.12); mientras que otros dicen “Sí, eso es verdad lo que dicen mis compañeros. (Sonríe como apenado) (Estud.13).

Por otra parte, se puede percibir por la mayoría de los miembros del grupo focal que la organización del trabajo en el aula privilegia la relación unilateral con el docente. La minoría de

los docentes tiene en cuenta los intereses, ideas y experiencias de los estudiantes para estructurar las actividades pedagógicas. Es poca la negociación. Algunos afirman que:

“A veces si permiten, pero no todas las veces.” (Estud.2); otros que, “El profe de naturales si estamos en exposición se acaba y él quiere dictar y nosotros queremos hacer un taller tenemos que dictar porque él es el profesor, ósea, digo yo que eso sería injusto, porque a veces uno no quiere hacer eso” (Estud.3); otros consideran que “Hay algunos docentes que no tienen en cuenta cómo aprendemos porque piensan que como ellos llevan el trabajo que vamos a hacer en el día está bien y como nunca la mayoría nunca se ha dirigido a decirle que lo cambie o que ella aprende diferente, o que el aprende diferente, no lo cambian.” (Estud.4); otros dicen “Cuando hacen actividades de aprendizaje para ver la manera de como uno le queda las cosas, hay estudiantes que no participan, porque no les gusta, pero el profesor, no lo cambia si no que lo deja así” (Estud.5); “Algunos sí y otros no... “Otros no, porque tienen su clase hecha.” (Estud.7); “Algunos sí y otros no tanto que digamos.” Participamos dando ideas y experiencias de cómo pueden realizar las clases.” (Estud.8) algunos expresan que “Algunos profesores aceptan que uno les sugiera cambios, pero hay otros que no, porque les es mejor su modo de clase (Estud.9)

“Algunos docentes permiten que los alumnos cambien la metodología de la clase, pero otros no, lo que ellos digan así es.” (Estud.10); “Algunos docentes reciben las ideas de los estudiantes y las ponen en práctica en sus clases, otros son radicales.” (Estud.11); “Algunos permiten hacer cambios, hacen consenso con los estudiantes.”... “Pero otros, sólo implementan lo que quieren hacer sin

preguntar al estudiante.”(Estud.12) mientras que algunos opinan que “Casi siempre les sugerimos que las clases sean más lúdicas” (Estud. 14); Unos pocos según un estudiante, no le dan el valor, pues consideran que es perder el tiempo. “Ajá hay unos que aceptan y otros que no para no perder tiempo” (Estud.13); Unos pocos estudiantes reconocen que se quedan callados y simplemente no surgen propuestas de parte de ellos. “Pero es que a veces nosotros nos quedamos callados y no proponemos nada” (Estud.1); “Es que a veces nos da pena o miedo. ...Pero hay profesores que si nos preguntan.” (Estud.6)

Uso de los tiempos para el aprendizaje

Según la percepción de los estudiantes, muy pocos docentes realizan actividades de motivación, la falta de este elemento podría estar incidiendo de manera muy importante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; pues casi todos los estudiantes afirman que nos les gusta que el docente llegue, los salude e inicie la clase de inmediato, o que no les salude. Unos estudiantes testifican que:

Porque el apenas que llega no nos dice ni buenos días, si no va dictando y poniendo tema en el tablero” (Estud.2); Uno de ellos recordaba vívidamente que “Los docentes casi todos llegan de la misma manera” Saludan, dan la clase y luego se marchan” ... “Exceptuando a una que realiza una oración si nos toca las primeras horas de clase. En lo personal me gusta la forma del docente que llega, nos saluda y hace una oración. (Estud.6).

Tal como lo ilustran los estudiantes 3, 7, 8 son contados los profesores inician con una actividad que los motive. Otros afirman que:

Algunos llegan alegres y comienzan con una oración, todos no oran. Otros llegan y dan la clase, una seño llega con una frase y nos pone a reflexionar o nos cuentan que está pasando en la sociedad” (Estud.7); “En castellano trabajamos chévere, empezamos con un dialogo, la seño elige un relator de la clase, realizamos lectura y siempre tienen una actitud positiva, luego socializamos y nos ponen un taller” más adelante reitera: “Algunos docentes llegan con una sonrisa y comienzan con oraciones y canciones alabando al Señor.”(Estud.8)

Y coincide con el (Estud.3)

“A mí me encanta como llega la seño de castellano porque ella viene nos saluda, ósea siempre nos pregunta que como estamos, que si tenemos algún problema podemos confiar en ella, por eso me encanta como llega ella.” “No todos llegan con el mismo mecanismo, pues unos llegan realizan una oración o una dinámica”... “Y el que no me gusta, es como llega el profesor de filosofía, él llega, saluda e inicia de una la clase”. (Estud.11);

Ante este comentario un estudiante asienta con una risa (Estud.12) y otro (Estud.14) diciendo “así es”.

Además, se percibe que los docentes organizan y dividen el tiempo de la enseñanza y del aprendizaje, casi todos, con criterios individuales. Todos los participantes del grupo focal tuvieron esta experiencia. Se nota en sus comentarios:

“Si, la verdad es que cada docente es diferente, hay docentes que ponen a trabajar en el libro toda la clase y hay otros que explican y evalúan.”(Estud.12); “El docente del área de química, te da la explicación y luego se realizan talleres y seguidamente se realiza una evaluación, en el área de inglés, se dan diferentes

actividades, luego de que ella explica, en el área de castellano también, los estudiantes demuestran lo que aprenden en la forma como se desarrolla la clase.”(Estud.14); “Unos inician con la explicación del tema, ponen algunos ejercicios de libros, para tener más expectativas nos ponen talleres o nos pasan al tablero y terminan con un debate con sus diferentes puntos de vistas. (Estud.7) “Opino lo mismo” (Estud.3); “Algunos hacen una mesa redonda y debatimos la clase, la desarrollamos con libros, lecturas, y se cierra con ejercicios o con sustentación.”(Estud.8); “Algunos profesores inician la clase poniéndonos en grupo, en el desarrollo de la clase nos ponen por grupo al frente para dar a conocer nuestras ideas sobre el tema y al final nos preguntan”(Estud.9); ” La mayoría de las clases cuentan con un inicio en donde el docente explica el tema a tratar, después realiza ejercicios y por ultimo nos pregunta que aprendimos.” (Estud.10): Las clases cuentan con un inicio, un desarrollo y un cierre, en ocasiones, por cuestiones de tiempo no se llegan hasta el cierre, pero se da la continuación en la siguiente” (Estud.11) “Si, es así como lo dijeron mis compañeros” (Estud.14).

Algo que llama la atención es que pocos, desarrollan una secuencia didáctica, no todas cumplen con un inicio, un desarrollo y un cierre. Los comentarios de los estudiantes lo revelan:

“Otros nos ponen a trabajar en grupo, nos llevamos casi toda la clase.”

(Estud.4); “Asintió con la cabeza” (Estud.5) “Exacto, a veces dependiendo de la actividad, no se desarrollan los tres momentos.

Sino a penas una sola, casi siempre el desarrollo” (Estud.13) Lo ilustró con un ejemplo: “a veces ponen talleres que duran toda la clase”

También se puede observar que la minoría tiende a realizar actividades lúdicas: *“En cambio la profesora de ética y la de artística nos ponen actividades recreativas. Los demás muy poco.”*

(Estud.7)

Recursos del aprendizaje

Con respecto a los recursos para el aprendizaje, la mayoría de los estudiantes afirman entre los recursos mayormente usados por sus docentes en clases son los analógicos, especialmente “el libro” y el tablero; sólo unos pocos utilizan recursos digitales como video beam, páginas webs, por lo tanto, los estudiantes observan pocas posibilidades de trabajar con otras estrategias alternativas a la clase magistral, se puede deducir que el apoyo de estos, es insuficiente al trabajo académico de los docentes y estudiantes.

Expresiones como las siguientes son recurrentes en las percepciones de los estudiantes:

Algunos docentes nos reúnen en grupos y nos prestan un libro y otros dan la clase por medio de preguntas” (Estud.11); *“Hay docentes que ponen a trabajar en el libro toda la clase.”* (Estud.12); *“Unos profesores usan los libros de la biblioteca y nos ponen a leer. Algunos”* (Estud.1); *“Unos profesores usan el video beam. Ponen diapositivas, películas. Pero los que más lo ponen son el de ética, castellano, informática”* (Estud.2); *“Si, nada más hay uno solo (video beam) para un poco de salón” ... “A veces no hay donde enchufarlo. Jajajajaja”*(Estud.5); *“Usan los libros y nos ponen en grupo”*(Estud.7) *“Algunos ponen el video beam, diapositivas, pero otros nunca lo han hecho,”* (Estud.8) *“casi todos las realizan en el tablero.”* (Estud.10); *“Casi todos usan el tablero y los libros que mandan a buscar a la biblioteca.”* (Estud.14);

Entre las razones que dan los estudiantes por las que no se utilizan recursos digitales en el aula de clases resaltan la escasez de estos medios, así lo comentan algunos estudiantes *“Lo que pasa es que hay un solo video beam”*(Estud.4); Otros simplemente porque no los usan, o porque consideran “más fácil” otras maneras: *“Ajá, el profesor de sociales no las usa”*(Estud.3); *“No todos lo emplean porque se les hace más fácil dictar.”* (Estud.9).

Evaluación

En cuanto a esta categoría, casi todos los estudiantes coinciden que las formas más comunes de evaluar son los quizes, examen, talleres, exposiciones, sustentaciones los cuales responden a criterios individuales. No existe un acompañamiento o un proceso con criterios definidos. El método más empleado es el examen y el que define la situación académica. No son constantes y las que se aplican en su mayoría no permiten el desarrollo de las competencias. Con relación a esto, los estudiantes expresan:

“Nos hace quiz, o talleres en grupo, examen”(Estud.2); *“Evalúa a todo el salón con exposiciones, con trabajos escritos, con trabajos orales”*(Estud.3); *“Nos evalúa con talleres, con trabajos escritos, nos hace tres pregunta de muchas, no las dice antes de revisarnos el taller y cuando él ya nos revisa, ya uno tiene tiempo de practicar y el examen nos lo hace por, por oral.”*(Estud.4); *“También nos hacen oral, pero ya nosotros sabemos porque ya antes de eso nos pone talleres el profesor de castellano pone talleres y nos podemos defender cuando nos haga alguna pregunta.”* *“Por ejemplo el profesor de castellano siempre que nos pone algún trabajo o algún taller ya nosotros sabemos porque ya nos ha dado las preguntas o los puntos. El profesor de matemática usualmente si nos ve mal nos hace un refuerzo para que las notas no nos vayan a quedar bajita o vallamos*

a perder la materia. Algunos profesores nos ponen talleres,. “Haciéndoles talleres y exámenes”(Estud.5); también opinan que “examen escrito y lo que le salga”(Estud. 6); asimismo afirman que a través de “talleres, actividades en grupo. Otros con quiz, exposiciones. Algunos con ejercicios en clases, evaluaciones orales. La mayoría antes de hacer el quiz... “Nos evalúan de distintas maneras”(Estud.7); “Todos no nos evalúan de la misma manera” (Estud.8); “Lo hacen de diferentes formas: algunos le dan oportunidades”... “Unos son más exigentes que otros.”(Estud.12); “Otros tan sólo lo dejan así” (Estud.10); “de matemáticas que sólo nos ponen exámenes y nos pasan al tablero, pero la profesora de inglés nos pone talleres, trabajos individuales y en grupo, Quiz, exámenes, nos califica el cuaderno, etc.” (Estud.9); “Algunos nos evalúan haciendo exámenes, otros con exposiciones y hay veces con trabajos escritos. La mayoría es un examen escrito. O el profesor de matemáticas un “tableraso” (Estud.10); Lo hacen de diferentes formas: algunos le dan oportunidades por medio de un quiz, talleres, sustentaciones como lo manifiesta: “el de filosofía sólo toma dos notas y son una participando y el examen.” (Estud.13); “Algunos nos recuperan a través de un taller, pero la mayoría lo hace con un examen. Antes del examen nos explican y durante nos ponen ejemplos de cómo se deben realizar las respuestas. Después nos dicen en que respuestas fallamos y nos explican. Otros no nos dicen en qué hemos fallado. (Estud.14)

Seguimiento académico

La mayoría de los estudiantes del grupo focal manifiestan que generalmente los docentes los atienden cuando se presentan dificultades en la clase. Sin embargo, no todos lo hacen, y quienes lo hacen, no aplican las mismas estrategias.

Algunos docentes se acercan y ellos mismos se encargan de aclarar las dudas. Con respecto a esto los estudiantes manifiestan que:

“Me gusta la seño de sociales porque siempre nos explica y cuando uno no entiende siempre vuelve a explicar” (Estud.1); “A mí me encanta la seño de castellano y el profesor de matemática porque explica y los que bien ya ellos saben que ellos van bien que ayudan a los que van mal,” (Estud.2); “La mayoría si explican nuevamente” (Estud.6); “Algunos explican otra vez poniendo ejemplos” (Estud.7); “Ellos buscan maneras. Hacen diferentes métodos hasta que el estudiante entienda.”(Estud.8); “La mayoría de los profesores nos vuelven a explicar el tema para que comprendamos.” (Estud.9); “La seño de castellano si yo no entiendo algo, me explica, me refuerza” (Estud.3)

Sin embargo, un estudiante del grupo reafirma que no todos se detienen a aplicar estrategias para superar las dificultades de los estudiantes, simplemente asumen que todos comprenden la clase. Por otro lado, manifiestan que los docentes no tienen en cuenta las limitaciones de algunos estudiantes. en cuanto a estos, así fueron los comentarios de los estudiantes:

“pero el profesor de naturales no, él se queda con los que van bien, y los que van mal si ellos no recuperan, ellos mismos no le hacen nada” (Estud.2); Otros a veces no preguntan, sino que continúan, a menos que un estudiante les pida explicación.” (Estud.12); “No. algunos docentes, no planean sus clases teniendo

en cuenta las limitaciones que presentan los estudiantes, si tratan de ser justos y les enseñen a todos de igual forma pero no tienen que ver las diferentes formas de aprender de los estudiantes” (Estud.13); “El de naturales no explica y si no gano bien, y si no también.” (Estud.1); “en (final) el periodo es que se ve si uno la gana o la pierde” (Estud.2)

Ahora bien, sólo unos pocos docentes dedican tiempos extraclases para atender las dificultades. Sin embargo, son ocasionales. El mismo estudiante expresa: *“El profesor de matemática, también me explica si yo no entiendo algo a veces me da clases privadas, en otros salones para explicarme mejor cuando se acaba la hora”*

Otros se apoyan en los estudiantes que entienden para que les expliquen a sus compañeros.

La seño de castellano tiene en cuenta que uno aprende más, que uno aprende menos viene entonces ... y los que aprendemos más para que uno le valla explicando a ellos este y ella le va explicando al otro uno de esos es la seño de castellano, la seño de informática y el profesor de matemática” (Estud.3); “Hay veces que también ellos nos piden el apoyo a nosotros para explicarles a los compañeros” (Estud.4); “Otros nos ponen con un compañero.” (Estud.9); “El docente pregunta quién no entiende y repite el tema a tratar para aquellos que no entienden lo puedan comprender.” (Estud.10); “Gran parte de los docentes cuando un estudiante no entiende la clase, vuelve a explicar el tema y otros le piden a un estudiante que les explique.” (Estud.11); “Algunos docentes le hacen seguimiento, los ayudan. A veces los ponen con un compañero que tenga un buen desempeño” (Estud.10)

Las maneras o acciones más comunes de refuerzo son los quizzes, talleres, exposiciones, sustentaciones. Pero no existe un acompañamiento o un proceso con criterios definidos. El método más empleado es el examen y el que define la situación académica. Esto es lo que comentaron los estudiantes:

“Algunos realizan talleres o quiz, pero otros no. La mayoría hace un examen” (Estud.7); *“Hacen quiz, exposiciones, talleres. Algunos ganan o otros tienen mala suerte”* (Estud.8); *“Algunos profesores realizan la recuperación mediante un quiz. Otros a través de un taller... Algunos nos piden que los sustentemos, otros no”* (Estud.9); *Muchos docentes realizan un quiz. Sin embargo, algunos no aprueban el quiz y el docente ya no puede hacer nada por el estudiante... Algunos le permiten a los estudiantes que corrijan el quiz y lo sustenten, pero no todos hacen eso”* (Estud.11); *“Algunos dan la oportunidad por medio de quiz, talleres, exposiciones”* *“No todos recuperan de la misma manera.”* (Estud.12); *“Algunos realizan el quiz. El quiz define si pierde o gana.”* (Estud.13); *“Unos profesores piden que le sustentemos el examen que perdimos... Algunos profesores nos ponen a estudiar muchos ejercicios y de allí escogen para hacernos un examen escrito”* (Estud.14).

Las percepciones de la mayoría de los estudiantes, permiten concluir que el seguimiento que se hace a los resultados académicos de los estudiantes es aislado, individual y ocasional. No se diseñan acciones conjuntas para el apoyo del desempeño académico de los estudiantes, y las que se aplican no se realizan de manera constante con criterios individuales.

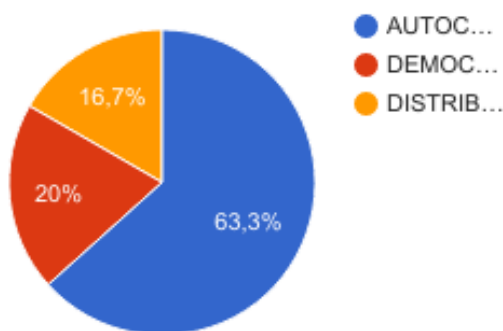
Asimismo, se aplicó una encuesta con el fin de identificar el estilo de liderazgo que perciben los docentes en los directivos de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento asociado a

la gestión académica y de esta manera, contar con una amplia información basada en la integración total de los participantes frente a la situación actual de la gestión académica.

Instrumento de recolección N° 3: Encuesta

Para el análisis de los datos de la encuesta aplicada a docentes, se tuvo en cuenta dos conceptos importantes. El primer concepto es el de **Tendencia**, que midió la percepción de los docentes a estar muy de acuerdo con el ítem y el otro concepto es el de **Predominancia**, que mostró el mayor grado de tendencia de los docentes con estar muy de acuerdo con el ítem.

De acuerdo con los resultados de las encuestas aplicadas, se observa que para los tres estilos de liderazgo: Autocrático, Democrático y Distribuido hubo un puntaje importante, sin embargo, el 63,3 % de los docentes tienen una percepción de que el estilo de liderazgo que predomina en la escuela es el autocrático como lo muestra la siguiente gráfica.

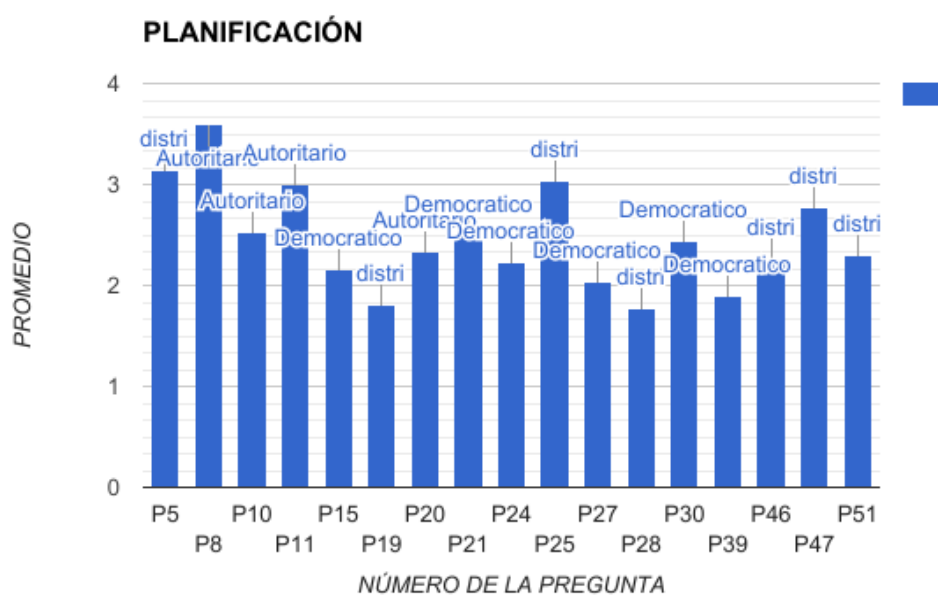


Gráfica 15. Porcentajes tipos de liderazgo. Autocrático, democrático y distribuido

Haciendo una lectura un poco más rigurosa, hay unos elementos que se destacan en cada indicador. En el caso de la **planificación**, a pesar que hay un fuerte grado de tendencia por un liderazgo distribuido según lo afirmado por los docentes al marcar los ítems (5) “*En la institución se consideran innecesarias las asambleas para comunicar decisiones importantes*”, (25) “*La institución aprovecha el talento y la especialización de los docentes para una mejor distribución*

del trabajo” y (47) “Los docentes planifican y revisan su trabajo junto con sus colegas y superiores de la institución educativa”, también existe la percepción de que (8) “Los directivos planifican las actividades de manera unilateral sin consenso alguno” siendo esta última una característica del liderazgo autoritario.

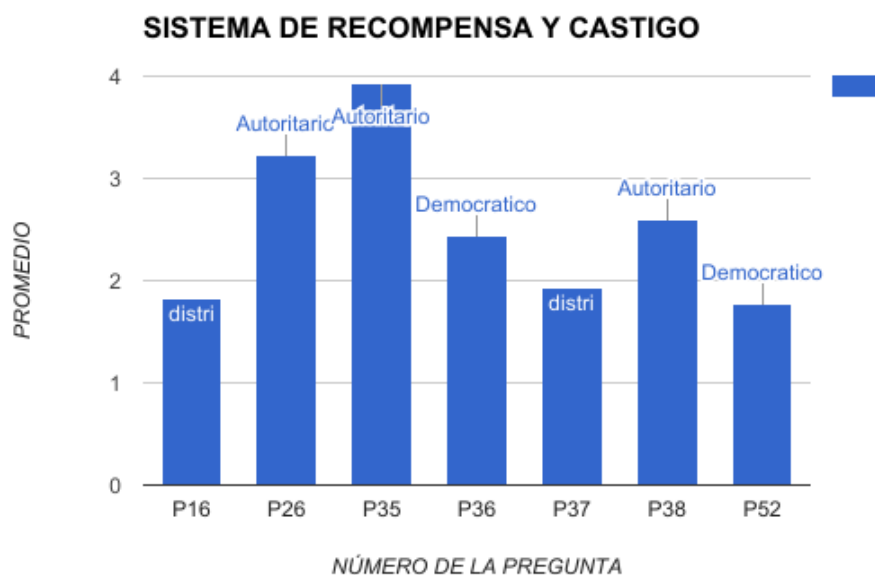
Lo anterior denota que los docentes y sus talentos son tenidos en cuenta para distribuir trabajo entre los encargados del proceso educativo, demuestra que sí hay un trabajo en equipo a la hora realizar actividades de tipo curricular y extra curricular pero queda claro también, que estas actividades son planeadas de forma unilateral.



Gráfica 16. Promedio Indicador-Planificación

Con respecto al indicador *sistema de recompensa y castigo*, la percepción de los docentes apunta a que existe tendencia y predominancia del liderazgo autoritario según lo expresado en los ítems (26) “Sancionar el incumplimiento a los reglamentos es una de las formas más eficientes para mantener la disciplina”, (35) “Los directivos muestran preferencias por aquellos

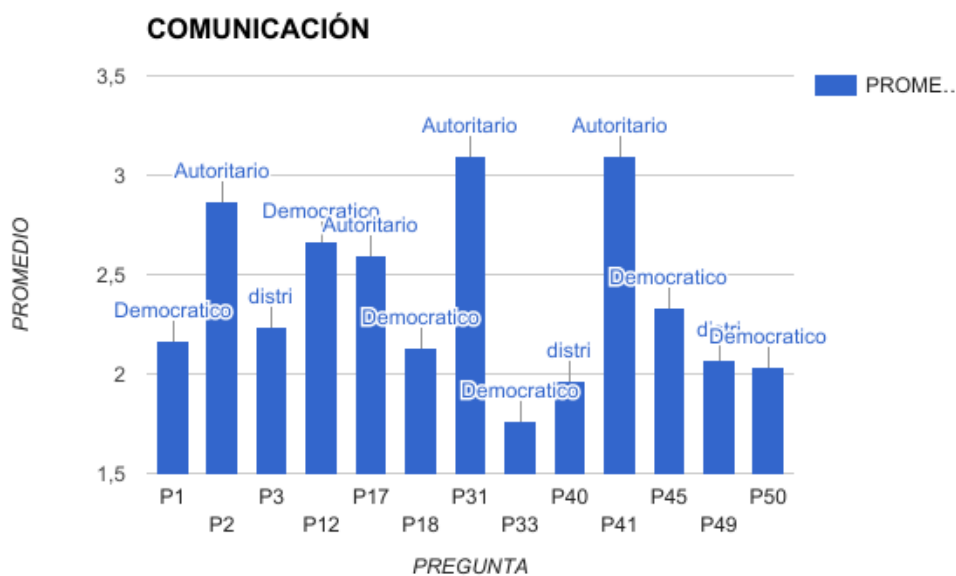
que están de acuerdo con sus decisiones” y (38) “En la institución, se rechaza el derecho a la libre expresión de los docentes”. Lo anterior muestra que la mayoría de los docentes afirman no poder contradecir las decisiones de la dirección y que no pueden ser libres al expresar sus opiniones si estas van en contravía de los lineamientos establecidos por los líderes de la escuela.



Gráfica 17. Promedio Indicador-Sistema de recompensa y castigo

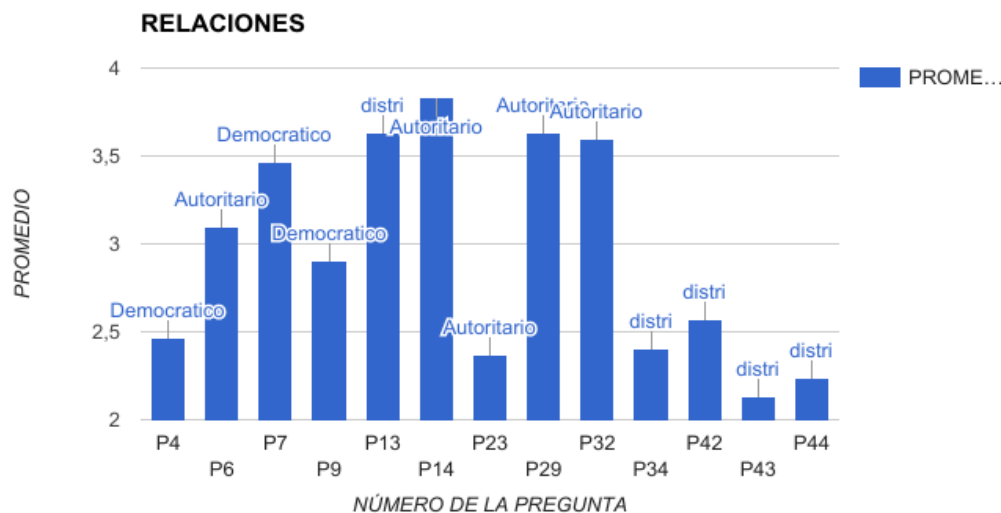
Con respecto al indicador de *sistema de información y comunicación* existe una tendencia de opinión, de que las características del liderazgo ejercido en la escuela, es de tipo autoritario. Lo anterior se determinó debido al consenso de los docentes en los ítems (2) “En la institución se consideran innecesarias las asambleas para comunicar decisiones importantes”, (17) “La dirección mantiene los mínimos contactos y comunicaciones personales con sus subordinados”, (31) “Existe dificultad en la comunicación entre docentes y directivos” Y (41) “El reglamento docente es aplicado con severidad”. Claramente, los docentes perciben una crisis en la comunicación entre los actores del proceso educativo, esto podría causar dificultades de tipo

laboral y personal afectando de manera negativa el clima escolar y los procesos académicos. La gráfica muestra dicha tendencia.



Gráfica 18. Promedio Indicador-Sistema de información y comunicación.

Finalmente, haciendo referencia a las *relaciones interpersonales*, se tiende a la percepción de un liderazgo autoritario debido a lo consignado en los siguientes ítems, (6) “*En la institución se percibe un ambiente de presión para superar los estándares de calidad educativa alcanzados*”, (14) “*Los directivos consideran vital la lealtad a su persona*”, (29) “*Los directivos, no toleran indecisiones y retrasos en la ejecución de los trabajos*” y (32) “*Las discusiones en la toma de decisiones entre docentes y superiores, trascienden al plano personal*”. Estos resultados, dejan ver las debilidades de una dirección que no es capaz de diferenciar los desacuerdos de tipo laboral de las relaciones entre compañeros de trabajo, además, existe mucha presión por lograr las metas sin prestar interés a la buenas relaciones y el buen trato.



Gráfica 19. Promedio Indicador-relaciones interpersonales.

4.1.1. Discusión sobre los resultados. A continuación, se presenta el análisis de la triangulación de los referentes teóricos y conceptuales con los resultados obtenidos de los Grupos focales realizados con estudiantes, por el DOFA y la encuesta efectuados a docentes y directivos, expertos claves y actores de la gestión académica:

En cuanto al **diseño curricular**, en lo que respecta al plan de estudio, se observa que en (las instituciones) existe un plan de estudios que cuenta con proyectos pedagógicos, sin embargo, (la realidad muestra) los contenidos no son transversales, es un agregado de planes de área elaborados de forma aislada e individual y para su elaboración poco se tiene en cuenta las características del entorno, la diversidad de la población, el PEI, los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias establecidos por el MEN. En este orden de ideas, cabe señalar el testimonio de un grupo que participó en el DOFA de la gestión académica, el cual coincide con la mayoría de los docentes

“La Planificación del área no se hace por competencias.” Otro participante confirma “No tenemos un currículo por competencias que permita el desarrollo de habilidades. Lo que evalúan las Pruebas del Estado son competencias, seguimos anclados en los temas”.

Desde las teorías, se concibe el diseño curricular como la confección de un proyecto o programa que sirve como guía para la actividad académica. Por su parte, Beauchamp (1977) citado en Añorga (1997) lo concibe como “... la ordenación sucesiva de los diferentes niveles del sistema educativo... la organización de las finalidades educativas y de los contenidos culturales, de tal forma que pongan de manifiesto la progresión del potencial por diferentes niveles de escolaridad”.

Sin embargo, no se limita a una simple ordenación de contenidos y finalidades, sino que debe dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes y a las de su entorno, tal como lo ilustra Díaz Barriga (1996) el diseño curricular es una respuesta no sólo a los problemas de carácter educativo, sino también a los de carácter económico, político y social. Esta situación exige el compromiso de directivos y docentes de diseñar e implementar un currículo cuya dinámica concorra en integrar las metas educativas, los objetivos del aprendizaje, los recursos, la ordenación sucesiva de los diferentes niveles, las unidades de estudio, los contenidos culturales y del entorno de los estudiantes como también, el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje de manera pertinente. Es decir, directivos y docentes tienen la responsabilidad de crear las condiciones para que esto sea una realidad, así lo afirman Gagné y Taba (1967, 1976) citados en Añorga (1997) respectivamente, el diseño curricular involucra “especificar una estructura de objetivos de aprendizajes buscados...” e implica “...la identificación de los elementos del currículum sus relaciones, los principios de organización y las condiciones administrativas necesarias para implantarlo”.

Ahora bien, el hecho de estar encaminado a satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes y a darle solución a problemáticas socio-culturales detectadas previamente, supone que no debe ser estático, sino que debe considerarse como un proceso flexible, cambiante, reajustado e innovador, en correspondencia con el entorno, apoyado en una visión compartida y en un trabajo transversal y colaborativo con las que haga resistencia a la improvisación, el trabajo aislado e individual de muy poco impacto en la práctica educativa. Por su parte, Torres M (2012) aporta a la presente investigación pues entre sus conclusiones considera que el trabajo colaborativo se constituye es una estrategia que aproxima el éxito escolar, lo que coincide con el enfoque de este estudio, pues propone el trabajo colaborativo desde un liderazgo distribuido para darle movilidad a los procesos que integran la gestión académica. En acuerdo con lo que plantea Arredondo (1881), el diseño curricular

Se caracteriza por ser un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico e involucra el análisis previo de las características, condiciones y necesidades del contexto social, político y económico, del contexto educativo del educando y de los recursos disponibles y requeridos; la especificación de los fines y objetivos educacionales con base en el análisis previo, el diseño de los medios (contenidos y procedimientos) y la asignación de los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de tal manera que se logren dichos fines; la puesta en práctica de los procedimientos diseñados y la evaluación de la relación que existe entre los fines, los objetivos, los medios y los procedimientos con las necesidades del contexto, del educando y de los recursos y la evaluación de la eficacia y eficiencia de los componentes para lograr los fines propuestos. (Aguilar & Mendoza, 2011, p. 55)

Cabe señalar también, que para dar respuestas a las necesidades del educando y a las de su contexto, el diseño curricular debe estar orientado al desarrollo de las competencias de los

estudiantes, tal como lo concibe Vasco (2003), que le permita valerse de conocimientos, habilidades, disposiciones cognitivas y metacognitivas, socioafectivas, comunicativas y psicomotoras relacionadas entre sí para desempeñarse adecuadamente en contextos diferentes y desafiantes en determinada actividad o tarea. Al respecto, las conclusiones de la investigación de Bravo M. y Verdugo S. (2007) concuerdan con Vasco, al demostrar que cuando el rol del directivo del establecimiento educativo orienta a la comunidad escolar hacia el logro de las metas crea los incentivos para que alumnos y profesores alcancen los objetivos institucionales para lograrlo involucra al equipo docente en las decisiones internas y propicia las condiciones necesarias para que opere un efectivo trabajo en equipo. Lo anterior confirma la necesidad de una gestión académica que se reconozca como la razón de ser del establecimiento educativo y que apunte a reconocer, construir, valorar y evaluar la calidad de la educación dando así respuesta a las necesidades de los estudiantes.

De modo similar, Tobón (2007) lo entiende como

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas. (Tobón, 2007, p. 17)

Puesto que el diseño curricular implica la previsión de la acción antes de ejecutarla, es en la etapa de planeación donde debe preverse un currículo alejado de la visión simplista surgida de la ciencia clásica (Morín, 1999), tendiente a ser autoritarista, desarticulada y trasmisionista que ignora las potencialidades, las necesidades y demandas reales del estudiante que está inmerso en contextos históricos, socioeconómicos, políticos, culturales, tecnológico y globalizado. Aun así, esta tendencia es la que más subyace o predomina en la práctica educativa, tal como lo ilustra Morín (1991) *“Hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poli-disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios.”* (p.14)

Ahora bien, como se ha dicho al inicio de la discusión, la manera de concebir y conducir las instituciones educativas impacta para bien o para mal los procesos académicos. En este orden de ideas, si la gestión es asumida con un enfoque simplista Morín (1999) limitándola en una práctica de índole administrativista, en el que ninguno de sus componentes funciona articulados como una red, sino que el mayor énfasis se le otorga al control de rutinas y de tareas, podría ser la causa de la falta de pertinencia y de calidad de la educación y por ende, lo que obstruye las grandes transformaciones que la educación necesita. Tal como lo declara la Unesco

(...) tanto la práctica como las investigaciones y las nuevas teorías identifican que el modelo -teórico-práctico- de la administración escolar presenta diversas patologías y desviaciones cuyos más evidentes signos son la burocratización, el anonimato, la superposición de tareas, la lentitud de los procesos, las pérdidas irracionales de tiempo, la pérdida de calidad, la pérdida de sentido, la frustración personal. El “síndrome burocrático”, es decir las ideas y prácticas alienantes

forjadas bajo el modelo administrativista, se torna a su vez, el principal azote contra nuevas ideas y nuevas prácticas: siembra complacencia, reparte culpas siempre para otros, desconfía de las propuestas de innovación, resiste la discusión sobre estrategias y, en ocasiones, logra bloquear el cambio. (UNESCO)

Estas declaraciones evidencian el impacto negativo que genera en el ámbito educativo las prácticas de gestión burocrática. Con todo esto, y a pesar que la tendencia de la gestión administrativista hace parte de un pasado en el que no era necesario un cambio educativo por el escaso impacto de la globalización, aún sigue vigente en algunos espacios educativos. Esto lo corrobora el testimonio de la mayoría de los docentes que participaron en la encuesta con el objetivo de identificar el estilo de liderazgo que predomina en la dirección de la institución *“Los directivos planifican las actividades de manera unilateral sin consenso alguno”* (Indicador planificación) (ítem 8)

“Sancionar el incumplimiento a los reglamentos es una de las formas más eficientes para mantener la disciplina” (ítem 26) (indicador Sistema de recompensas y castigo)

“En la institución se consideran innecesarias las asambleas para comunicar decisiones importantes” (ítem 2)

“Existe dificultad en la comunicación entre docentes y directivos” (ítem 31) (Indicador Sistema de información y comunicación)

“El reglamento docente es aplicado con severidad”. (ítem 41) (Indicador Sistema de información y comunicación)

La percepción de los docentes apunta a que existe tendencia y predominancia del liderazgo autocrático según lo expresado en los ítems que califican este estilo, de acuerdo con Palomo (2000) citado en Juárez 2010, se caracteriza por dar órdenes sin consultar, espera cumplimiento,

mantiene una relación vertical con todo el grupo. Se puede afirmar entonces, que el enfoque administrativista sigue dominando y tal vez sea la causa de la fragmentación que se vive en los distintos componentes de la gestión académica. Como se ha dicho, esta visión simplista impide la integración de los componentes de la práctica pedagógica, separa las acciones administrativas de las pedagógicas, dándole preponderancia a las primeras. En este sentido, no es raro encontrar una desarticulación pedagógica y una práctica aislada e individual de todos los procesos y sus componentes: diseño curricular, prácticas pedagógicas, gestión de aula y seguimiento académico.

Terminado el proceso de diseño del currículo, el paso a seguir es la ejecución del mismo, lo cual demanda una didáctica de enseñanza organizada y centrada en el contexto del educando, desde sus necesidades, intereses, condiciones, desde lo que él conoce y que sea aplicable a su vida cotidiana; lo que exige una articulación coherente entre lo prescrito y la *práctica pedagógica*.

En consecuencia, de lo anterior, es necesario que el docente dentro de su práctica pedagógica desarrolle adecuadas estrategias que le permitan enseñar y al estudiante aprender.

Ahora bien, en el contexto educativo conviene hablar de estrategias antes que, de métodos, porque los métodos implican un proceso estático, rutinario, tradicional, carente de mucha riqueza didáctica que podría - de ponerse en práctica - lograr mejores resultados. Dicha riqueza didáctica son las **estrategias de enseñanza**. En concordancia a esto, Lawrence Stenhouse citado en Gvirtz, & Palamidessi (1998) declara el siguiente concepto:

Yo prefiero el término de ‘estrategia de enseñanza’ al de ‘método de enseñanza’, que incluye tradicionalmente un significado de entrenar al profesor en ciertas destrezas. ‘Estrategia de enseñanza’ parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta. (p 15)

En este orden de ideas, las estrategias de enseñanza permiten no sólo hablar de técnicas diseñadas por otros para aplicar lo definido y pensado, sino también, involucra la autonomía del docente apoyado en su creatividad, su actitud, su ética y su capacidad para desarrollar prácticas de aula orientadas a analizar situaciones, plantear problemáticas de la práctica pedagógica buscando los mejores caminos para resolverlos.

Entonces hablar de estrategias implica también, la posibilidad de prever los elementos y aspectos críticos de la enseñanza, y de considerar propósitos, posibilidades, restricciones y condiciones de la tarea. Al reflexionar acerca del tema, Gvirtz & Palamidesi conciben que

La idea de estrategias permite salir del universo de las soluciones universalmente válidas para entrar en la cuestión de los juicios propios de cada profesor en su contexto. La idea de estrategias permite ver que la enseñanza -más que una actividad técnica y de "aplicación"- es un arte complejo no exento de decisiones políticas respecto del cómo, por qué y para qué enseñar. (Gvirtz & Palamidesi, 1998)

Dentro de las decisiones que implica el cómo, por qué y para qué enseñar, se debe tener en cuenta que las estrategias de enseñanza seleccionadas y utilizadas deben estar acordes con las características del grupo (estilos de aprendizaje, ritmos, experiencias e intereses), con el contenido a enseñar, con los objetivos y con las características personales del maestro, pues todas estas gamas de elementos influyen en la eficacia que puede llegar a tener una estrategia de enseñanza.

Sin embargo, se observa en el escenario educativo, que estos aspectos son ignorados, así lo confirma un grupo de estudiantes al afirmar que la mayoría de las actividades que realizan los docentes en el aula son exposiciones y trabajos en grupo. Notándose poco uso de otras alternativas dentro de la amplia gama de estrategias de enseñanza que existen. Esto dijeron: (Estud.1) *“Exposiciones y talleres”*; (Estud.2) *“También exposiciones y trabajos escritos.”*; (Estud.4) *“No me gustan las exposiciones, porque uno puede exponer pero... no es suficiente*

para uno aprovechar el tema”; (Estud.7) “Ponen talleres individual o en grupo” Y reitera: “Casi todos los profesores hacen actividades en grupo”.

Es cierto que la tarea del docente no resulta fácil, porque debe seleccionar y utilizar la estrategia apropiada en virtud de los estilos de aprendizaje, ritmos, experiencias e intereses, y articularlos con el contenido a enseñar, y con los objetivos de la enseñanza. Tal como lo ilustra, Díaz Barriga (1999) quien considera que deben tenerse en cuenta cinco aspectos primarios, a saber:

(1) Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales) (2) tipo del dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar (3) la intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla, (4) Vigilancia constante del proceso de enseñanza, (de las estrategias de enseñanza empleadas, previamente), si es el caso, así como del progreso y aprendizaje de los alumnos (5) determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.

Se percibe también, por lo que afirman la mayoría de los miembros del grupo focal que la organización del trabajo en el aula privilegia la relación unilateral con el docente. La minoría de los docentes tiene en cuenta los intereses, ideas y experiencias de los estudiantes para estructurar las actividades pedagógicas. Es poca la negociación. Esto fue lo que comentaron los estudiantes al respecto:

(Estud.4): *“Hay algunos docentes que no tienen en cuenta cómo aprendemos porque piensan que como ellos llevan el trabajo que vamos a hacer en el día, está bien y como nunca la mayoría nunca se ha dirigido a decirle que lo cambie o que ella aprende diferente, o que el aprende diferente, no lo cambian . (Estud.9): “Algunos profesores aceptan que uno les sugiera cambios, pero hay otros que no, porque les es mejor su modo de clase”. (Estud.10): “Algunos docentes permiten*

que los alumnos cambien la metodología de la clase, pero otros no, lo que ellos digan así es.” (Estud.11) “Algunos docentes reciben las ideas de los estudiantes y las ponen en práctica en sus clases, otros son radicales.” (Estud.12): “Algunos permiten hacer cambios, hacen consenso con los estudiantes. Pero otros, sólo implementan lo que quieren hacer sin preguntar al estudiante.”

Unos pocos, según un estudiante, no le dan el valor, pues consideran que es perder el tiempo.

(Estud.13): *“Ajá hay unos que aceptan y otros que no para no perder tiempo.”* Algunos estudiantes reconocen que se quedan callados y simplemente no surgen propuestas de parte de ellos. (Estud.1): *“Pero es que a veces nosotros nos quedamos callados y no proponemos nada”.*

(Estud.6): *Es que a veces nos da pena o miedo. ...Pero hay profesores que si nos pregunta”*

Ahora bien, esta relación unilateral del docente de alguna manera manifiesta una actitud autoritaria que coincide con el estilo de liderazgo que según en la encuesta realizada a los docentes predomina en las prácticas de gestión. (35) *“Los directivos muestran preferencias por aquellos que están de acuerdo con sus decisiones”* es posible afirmar, que este estilo crea de alguna manera, una cultura institucional.

Por otro lado, los testimonios de los estudiantes coinciden en que los docentes no realizan las clases de la misma manera (Estud.7): *“No hacemos las mismas cosas en todas las áreas”.*

(Estud.8): *“Todos no hacen las clases de la misma manera.”* (Estud.12): *“Si, la verdad es que cada docente es diferente.”* (Estud.14): *“Cada docente hace su clase utilizando una metodología diferente”*

Asimismo, estas afirmaciones develan la poca articulación en la práctica pedagógica, en el sentido, de que cada docente hace su clase diferente, esto coincide con la mayoría de los docentes que hicieron parte del análisis de la gestión académica en el ejercicio del DOFA,

Los docentes manifiestan que la institución ha definido parcialmente las opciones didácticas, que éstas son empleadas individualmente por los docentes, lo que manifiesta desarticulación en el quehacer pedagógico.

“Existe poca articulación entre el quehacer pedagógico, la planeación y metas propuestas”

“Cada docente realiza una adecuación según sus criterios.”

“No existe una interdisciplinaria entre las áreas para adelantar los proyectos institucionales. Estos se trabajan de manera aislada y con estrategias muy diferentes”

Lo anterior pone en manifiesto que el trabajo de las áreas es aislado, se percibe que no se organizan las actividades de manera transversal para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias.

Así como también, se notan medianos esfuerzos por trabajar con estrategias de enseñanza alternativas a la clase magistral, eso lo confirman la mayoría de los docentes y concuerdan en que

“No existen los acuerdos básicos relativos a métodos de enseñanza, relación pedagógica y uso de recursos.”

“Una vez un docente ingresa a la escuela, no se hace una inducción donde se presentan el enfoque metodológico y esas cosas”

Tal vez sea esta la razón por la que el estilo pedagógico que más se privilegie, sea la exposición magistral de la disciplina. Estas aseveraciones realizadas por los docentes convergen con la apreciación de casi todos los estudiantes, de que algunos docentes recurren a la explicación, al dictado y la mayor parte del tiempo de la enseñanza se centra en la exposición del profesor, mientras que los estudiantes toman notas. Es evidente, los medianos esfuerzos por

trabajar con estrategias de enseñanza alternativas a la clase magistral. Esto afirman casi todos los estudiantes que participaron en el proceso de recolección:

“...El profe dicta toda la clase, no me gusta el dictado y todo es como muy monótono y se vuelve aburrido...”

“Sí, la mayoría dan la clase normal, por ejemplo ellos mismos la dan. No todos aprendemos así.”

“Unos profesores nos ponen a contestar un cuestionario, nosotros lo estudiamos y después nos hacen un examen.”

La sociedad actual, dinámica, tecnologizada y globalizada demanda un docente crítico, reflexivo e innovador, capaz de diseñar situaciones de enseñanza significativas y relega el modelo de docente que estructura su clase siempre del mismo modo y cuyo interés es sólo terminar un programa académico. En razón de lo cual, afirma Díaz Barriga (1999) que “el rol del docente no es en este caso, el de un operario o técnico que aplica sin más los planes, programas o metodologías pensadas por otros, sino que se convierte en un profesional reflexivo que rescata su autonomía intelectual.” En este sentido, el docente que se mantiene anclado a lo tradicional poco aporta al estudiante inmerso en este contexto.

Otro aspecto que se puede observar es que muy pocos docentes utilizan estrategias para fortalecer las habilidades de pensamiento a pesar como afirma varios de los miembros del grupo que de esta manera aprende más.

“Aprendo más cuando el docente realiza preguntas, algunos las emplean para retar nuestro conocimiento en las áreas de castellano, física e informática.”

A pesar de un amplio y diverso universo de estrategias de enseñanza, se observa que poco se eligen aquellas que promueven un aprendizaje significativo tales como el aprendizaje basado en

problemas, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, la adquisición de conceptos, entre otros. Y por supuesto, aquellas que desarrollan competencias en los estudiantes. Con respecto al tema especialistas como Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991, citados en Díaz Barriga & Hernández (1999), señalan que las estrategias de enseñanza son “...procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (p. 141) y de acuerdo con Coll (1988) “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias”(p. 133)

Ahora bien, como no existe una estrategia de enseñanza capaz de enfrentar todos los tipos y estilos de aprendizaje es tarea de los docentes seleccionar la apropiada o en su efecto, si es necesario, combinarlas de manera pertinente. Cuya condición sea el reconocimiento de las capacidades cognitivas de los estudiantes para construir conocimientos. Sin embargo, no se puede desconocer que hay aspectos que obstaculizan la metodología didáctica como el desconocimiento de las mismas, la resistencia a involucrarse y las presiones de las autoridades educativas pues se exige, que los docentes cumplan con la planificación y con los lineamientos curriculares.

Finalmente, es importante señalar que debido a que los trabajos en grupos son los más comunes en la práctica pedagógica, deberían ser estructurados de tal manera que propicien un aprendizaje cooperativo, que implique un trabajo en conjunto, que no se limite al intercambio de información, sino que cada uno de los integrantes asuma un rol en el que el rendimiento sea resultado del esfuerzo de todos. Como dijo Coll y Solé (1990) citados en Johnson (1999), es “el concepto de interacción educativa como situaciones en donde los protagonistas actúan simultáneamente y recíprocamente”.

Por otro lado, la misma importancia que tiene elegir las estrategias apropiadas, se le otorga a la responsabilidad de seleccionar el material didáctico que apoyará la práctica pedagógica y darle el uso pertinente.

Recursos para el aprendizaje o material didáctico es considerado como el puente entre la realidad y la escuela.

Ahora bien, estos deben ser elegidos teniendo en cuenta el contexto, la intencionalidad pedagógica, la utilidad que tiene en el aula, fuera de ella y a futuro, las características de los educandos y los materiales con que cuenta la institución. Tal como lo expresa Martínez Sánchez (1993), citado en Moreno (2013), quien presenta como importante el que el profesor seleccione y clasifique los materiales según los fines que se persiguen, así como los ritmos y necesidades de los escolares. Al ser tenidos en cuenta estos aspectos, se garantiza la motivación, la cual es fundamental durante del proceso de enseñanza aprendizaje.

Hoy en día, la pedagogía cuenta con una diversidad de recursos didácticos para apoyar significativamente la práctica pedagógica. A saber: los recursos audiovisuales (retroproyector, diapositivas, fotografías, ilustraciones, organizadores, gráficos en general.); medios de comunicación (televisión, radio, publicidad.); recursos informáticos (programas o software educativos, correos electrónicos, plataformas y herramientas virtuales, internet) y recursos de experimentación y práctica (material de laboratorio, recolección, análisis y presentación de datos, etc.) Estos forman parte de la realidad de los estudiantes fuera del entorno educativo y manejan gran cantidad de información que no deberían desconocerse en el aula, es una nueva forma de aproximarse a la realidad que puede convertirse en un gran aliado de la enseñanza por el hecho de ser parte de la vida de los estudiantes y servir de puente entre la escuela y la realidad. No

obstante, este tipo de recursos no ha sido incorporado totalmente en la práctica educativa por muchas razones.

Docentes que participaron en el DOFA, afirmaron que la adquisición de los suministros se realiza en el momento en que se presentan las necesidades. Casi todos coinciden que *“No existe mantenimiento ni renovación de los recursos”*. *“Las condiciones técnicas no responden.”*

Otros perciben que la institución no cuenta con una política sobre el uso de los recursos para el aprendizaje, ni cuenta con procesos administrativos para dotar, usar y mantener los recursos para el aprendizaje.

“No contamos con recursos técnicos suficientes para el apoyo de las clases (computadores, video beam, etc.) por falta de mantenimiento”.

Lo anterior lleva a la conclusión que ante la no existencia de recursos técnicos el apoyo del trabajo académico de docentes y estudiantes se hace insuficiente. Los testimonios anteriores coinciden con los de los estudiantes participantes del grupo focal, quienes manifestaron que los recursos mayormente usados por sus docentes en clases son los analógicos, especialmente “el libro” y el tablero; sólo unos pocos utilizan recursos digitales como video beam, Páginas webs, por lo tanto, se observa poca posibilidad de trabajar con otras estrategias alternativas a la clase magistral.

“Casi todos usan el tablero y los libros que mandan a buscar a la biblioteca.”

“Algunos ponen el video beam, diapositivas, pero otros nunca lo han hecho,”

“Unos profesores usan el video beam.

“Ponen diapositivas, películas. Pero los que más lo ponen son el de ética, castellano”

“Si, nada más hay uno solo (video beam) para un poco de salón” ... “A veces no hay donde enchufarlo. Jajajajaja”

Esto lleva a la conclusión que muchas prácticas siguen ancladas en el marco tradicional y que no se ha podido avanzar hacia los tiempos de la modernidad, de la globalización, de la tecnología y la información. Otro grupo expresó que el docente no las emplea.

“Ajá, el profesor de sociales no las usa”

“No todos lo emplean porque se les hace más fácil dictar.”

El efecto de la incipiente incorporación de estos recursos en la práctica pedagógica son clases descontextualizadas, simples, pocos motivantes, con pocas posibilidades de promover aprendizajes significativos, limitados al aprendizaje memorístico que poco aportan al desarrollo de sus competencias. Las mismas limitantes se ocasionarían si se contase con ellas y no se les diera el uso apropiado, como lo afirma Rodríguez Cancio (2005: 55) citado en Moreno (2013) “el principio que debe regir en la utilización del material es el uso vivo e inteligente de las cosas” En este orden de ideas, el docente debe preocuparse por examinar la influencia de los recursos en el proceso de la enseñanza y de aprendizaje, saber por qué y para qué se aplican, evaluar sus bondades y sus limitaciones.

Por su lado, Martínez (1993), citado en Moreno (2013), presenta como importante el que el profesor seleccione y clasifique los materiales según los fines que se persiguen, así como los ritmos y necesidades de los alumno.

Montessori (1937), citado en García (1993) valora la educación pedagógica de los sentidos, a partir de éstos, los estudiantes obtendrán más información y podrán con ello sintetizar y adquirir nuevos aprendizajes.

Sin embargo, existen brechas que impiden que en la planeación de la clase se tengan en cuenta todos estos valiosos recursos. Tal como lo ilustra Castillo (2005)

En la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, se observan deficiencias en el uso de estrategias y recursos didácticos dirigidos a la Educación (...) Dichas deficiencias se manifiestan en: (a) lo excesivamente teórico del proceso, (b) la descontextualización del conocimiento, (c) la falta de aplicación de las actividades que incluyan sesiones fuera del aula o uso de elementos del ambiente y (d) el poco uso de recursos que permitan al estudiante el contacto directo con dichos componentes. (et al., 2005, pág. 223)

Uso de los tiempos para el aprendizaje

Dentro de las prácticas pedagógicas el uso de los tiempos para el aprendizaje es un elemento que favorece el proceso pedagógico dentro del aula porque cuando se programan actividades de motivación se brinda la oportunidad de generar un ambiente agradable para la enseñanza. No obstante, los estudiantes que participaron en el grupo focal manifestaron gusto por aquellas clases en las que el docente saluda, dialoga, juega, conversa, etc. y aversión por aquellas que se limitan solo al desarrollo de la enseñanza. Unos estudiantes testifican que:

“Porque el apenas que llega no nos dice ni buenos días, si no va dictando y poniendo tema en el tablero” (Estud.2); Uno de ellos recordaba vívidamente que “Los docentes casi todos llegan de la misma manera” Saludan, dan la clase y luego se marchan”. “Exceptuando a una que realiza una oración si nos toca las primeras horas de clase. En lo personal me gusta la forma del docente que llega, nos saluda y hace una oración. (Estud.6);

Tal como lo ilustran los estudiantes 3, 7, 8 son contados los profesores inician con una actividad que los motive.

En concordancia a lo expresado sobre la importancia del uso de los tiempos para el aprendizaje

al interior de los procesos pedagógicos, Russell, 2001; Metzker, 2003; Strasser, Silva & Silva, 2009; Redd, et al, 2011 reconocen que la organización del tiempo escolar es una variable importante que inciden en los aprendizajes particularmente en los sectores de pobreza.

Evaluación

Un proceso que ha entrado en un sinnúmero de cambios ha sido la evaluación, vista ahora como un proceso dinámico, que busca la retroalimentación del quehacer pedagógico, un proceso cuyas características respondan a lineamientos que nacen de la concertación de los implicados.

Según opina Santos, (1993)

Un tipo de evaluación que asume un equipo y no sólo un individuo. No porque la que se realiza bajo la responsabilidad única de una persona sea deficiente sino porque la realizada por un equipo goza del aval del contraste, de la pluralidad de los enfoques, de una mayor garantía de rigor, de una diversificación estratégica de acceso y actuación. pag.5

Lo anterior deja ver a la evaluación como un proceso que implica trabajo en equipo y cuyo fin es hacer una retroalimentación de los procesos para tomar acciones. Tristemente, la realidad de la evaluación nos lleva a que no se tengan en cuenta habilidades y procesos sino resultados y algo más complicado, lograr una unificación de criterios en la escuela.

De acuerdo con esta categoría, en el desarrollo del DOFA, la mayoría de los participantes afirmaron que en la institución se adolece de una política de evaluación que esté fundamentada en los lineamientos curriculares y en los estándares básicos de competencias, esto lo corrobora testimonios como. *“La evaluación en ocasiones no es coherente con lo establecido por el Ministerio”, “No existe una evaluación con criterios unificados.”* Tampoco existe concertación con los estudiantes sobre el proceso de evaluación, cada docente desarrolla los procesos evaluativos de forma aislada. Lo anterior deja ver cuánto se aleja el proceso evaluativo, de lo planteado en las teorías actuales.

Por otro lado, algunos docentes coinciden en que “*no hay un registro histórico de procesos académicos*”, lo que lleva a concluir que el estudiante cierra un ciclo y abre otro sin que quede constancia en la institución de que el estudiante presentó dificultades en algunos aspectos que valen la pena fortalecer.

De todo lo anterior, se puede concluir que la evaluación del desempeño académico de los estudiantes aplicada bajo criterios individuales de los docentes y la ausencia de mecanismos que controlen y ajusten la evaluación por parte de los docentes no permiten evaluar los efectos de éstas en los estudiantes.

En otra afirmación, casi todos los estudiantes coinciden que las formas más comunes de evaluar son los quizzes, examen, talleres, exposiciones, sustentaciones los cuales responden a criterios individuales. No existe un acompañamiento o un proceso con criterios definidos. El método más empleado es el examen y el que define la situación académica. No son constantes y las que se aplican en su mayoría no permiten el desarrollo de las competencias.

“Nos hace quiz, o talleres en grupo, examen”, “Talleres, actividades en grupo. Otros con quiz, exposiciones. Algunos con ejercicios en clases, evaluaciones orales. La mayoría antes de hacer el quiz”, “Nos evalúan de distintas maneras”, “Todos no nos evalúan de la misma manera”, “Unos son más exigentes que otros.”.

Es necesario que las personas que intervienen en los procesos educativos, reconozcan que la evaluación no es una actividad más, limitada al salón de clases y a docentes y estudiantes. Afirma Santos...Hoy la evaluación se vive como un paso añadido al final de una serie de actividades... más importante aún es el hecho de que luego de que se realiza una evaluación, no se tomen en cuenta los resultados para ofrecer nuevas actividades de refuerzo o afianzamiento.

Hoy día muchos docentes solo reportan cuantitativamente el resultado de los estudiantes y en algunos casos, no ofrecen la forma de retroalimentar el mismo. Con respecto a esto, los estudiantes entrevistados afirmaron *“Algunos nos recuperan a través de un taller, pero la mayoría lo hace con un examen. Antes del examen nos explican y durante nos ponen ejemplos de cómo se deben realizar las respuestas.”*, *“Otros tan sólo lo dejan así”* con respecto a la retroalimentación *“Después nos dicen en que respuestas fallamos y nos explican. Otros no nos dicen en qué hemos fallado.”*

Según la percepción de los docentes, desde la dirección también existen algunas falencias con respecto a los procesos evaluativos y más específicamente en lo que refiere a recompensa y castigo. En la encuesta, la mayoría de docentes se mostró existe tendencia y predominancia del liderazgo autoritario según lo expresado en los ítems (26) *“Sancionar el incumplimiento a los reglamentos es una de las formas más eficientes para mantener la disciplina”*, (35) *“Los directivos muestran preferencias por aquellos que están de acuerdo con sus decisiones”* y (38) *“En la institución, se rechaza el derecho a la libre expresión de los docentes”*. Lo anterior muestra que la mayoría de los docentes afirman no poder contradecir las decisiones de la dirección y que no pueden ser libres al expresar sus opiniones si estas van en contravía de los lineamientos establecidos por los líderes de la escuela. Lo anterior indica también que la evaluación en la escuela sigue siendo coercitiva en todas las direcciones y está en contravía de las nuevas teorías sobre el tema.

Seguimiento académico

El seguimiento académico es un proceso que debe tomar su curso en la escuela y que debe ser inherente a directivos, docentes y estudiantes. Este proceso surge con la necesidad de

autoevaluar el curso de lo que sucede en la escuela y se constituye en una oportunidad para revisar el desempeño del estudiante y brindarle la oportunidad de desarrollar sus potencialidades.

Con respecto a este tema, en el ejercicio del DOFA los docentes perciben que el seguimiento que se hace a los resultados académicos de los estudiantes es aislado, individual y ocasional, es decir; obedece a una práctica individual, los docentes se ocupan de los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje de sus alumnos, pero no existe un proceso institucional para atender estos casos; y en muchas ocasiones no se generan acciones conjuntas para el logro de los objetivos. Los grupos coinciden en que

“No se hace seguimiento, evaluación y reflexión sobre las estrategias que los docentes utilizan en el aula”, “No se cuenta con un programa para recuperar a los estudiantes con bajo rendimiento académico. El ejercicio es individual”, “Las áreas no trabajan en conjunto para la elaboración de planes de recuperación.” P: “Persiste la falta de profesionales de apoyo para tratar los problemas de aprendizaje”.

Dentro de las apreciaciones, los docentes también expresan falta de seguimiento en el ausentismo, reconocen que cada docente lleva un control de asistencia en un registro dotado por la institución pero que a estas se le presta el menor cuidado. Entre algunas de las opiniones, están: “*No existe política institucional que permita hacer seguimiento y control del ausentismo.*”, “*B: No existe un mecanismo oficial para realizar seguimiento a la inasistencia del estudiante, y las faltas no se reflejan en los boletines informativos a los padres.*”

Se puede concluir que esta dinámica del seguimiento académico en la institución educativa puede estar incidiendo en los bajos resultados de las pruebas internas y externas, impidiendo alcanzar la calidad que se promete en la visión institucional. Esta premisa coincide con uno de

los resultados del estudio de Álvarez et al. (2009) por cuanto sus hallazgos mostraron que la inoperancia de la Comisión de Evaluación y Promoción como ente de seguimiento académico desfavorece el estudio de los casos específicos de estudiantes con problemas de orden académico, concluye que esta situación obstaculiza la calidad de los procesos educativos.

Al respecto opina Contreras et al. (2008) “(...) La familia, las variables socioeconómicas y, sobre todo, la atención que reciben los estudiantes por parte de los docentes de las instituciones (diferencia el mayor apoyo que reciben en las instituciones privadas) son factores fundamentales para entender el éxito o fracaso de los estudiantes (...)” (pag.6) por lo que los docentes también son llamados a estar atentos a cómo se desarrollan las actividades y en qué forma debe mejorar en su quehacer. Por su parte, los directivos, deben tomar control del acompañamiento al docente desde la planeación hasta la ejecución de lo planeado, así, confirmar si las formas de evaluación responden al modelo pedagógico de la institución y brindar los espacios y liderar proyectos para acompañar al estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a los estudiantes manifiestan que generalmente los docentes los atienden cuando se presentan dificultades en la clase. Sin embargo, no todos lo hacen, y quienes lo hacen, no aplican las mismas estrategias.

Algunos docentes se acercan y ellos mismos se encargan de aclarar las dudas.

“La mayoría si explican nuevamente”, “Ellos buscan maneras. Hacen diferentes métodos hasta que el estudiante entienda.”

Sin embargo, un estudiante del grupo reafirma que no todos se detienen a aplicar estrategias para superar las dificultades de los estudiantes, simplemente asumen que todos comprenden la clase. Por otro lado, manifiestan que los docentes no tienen en cuenta las limitaciones de algunos estudiantes.

“Otros a veces no preguntan, sino que continúan, a menos que un estudiante les pida explicación.”, “No. algunos docentes, no planean sus clases teniendo en cuenta las limitaciones que presentan los estudiantes, si tratan de ser justos y les enseñen a todos de igual forma, pero no tienen que ver las diferentes formas de aprender de los estudiantes”

Las maneras o acciones más comunes de refuerzo son los quizzes, talleres, exposiciones, sustentaciones. Pero no existe un acompañamiento o un proceso con criterios definidos. El método más empleado es el examen y el que define la situación académica.

“Algunos realizan talleres o quiz, pero otros no. La mayoría hace un examen”, “Algunos le permiten a los estudiantes que corrijan el quiz y lo sustenten, pero no todos hacen eso”

No todos recuperan de la misma manera.

“Algunos realizan el quiz. El quiz define si pierde o gana.”

Las percepciones de la mayoría de los estudiantes, permiten concluir que el seguimiento que se hace a los resultados académicos de los estudiantes es aislado, individual y ocasional. No se diseñan acciones conjuntas para el apoyo del desempeño académico de los estudiantes, y las que se aplican no se realizan de manera constante con criterios individuales. Con respecto a esta forma de evaluar y recuperar, opina Santos (1993)

Un tipo de evaluación que asume un equipo y no sólo un individuo. No porque la que se realiza bajo la responsabilidad única de una persona sea deficiente sino porque la realizada por un equipo goza del aval del contraste, de la pluralidad de los enfoques, de una mayor garantía de rigor, de una diversificación estratégica de acceso y actuación. (p. 5)

Con respecto al indicador de sistema de información y comunicación existe una tendencia de opinión, de que las características del liderazgo ejercido en la escuela, es de tipo autoritario. Lo

anterior se determinó debido al consenso de los docentes en los ítems (2) *“En la institución se consideran innecesarias las asambleas para comunicar decisiones importantes”*, (17) *“La dirección mantiene los mínimos contactos y comunicaciones personales con sus subordinados”*, (31) *“Existe dificultad en la comunicación entre docentes y directivos”* Y (41) *“El reglamento docente es aplicado con severidad”*.

Claramente, los docentes perciben una crisis en la comunicación entre los actores del proceso educativo, afectando de manera negativa el clima escolar y los procesos académicos. La falta de comunicación es un aspecto que también perjudica al estudiante toda vez que cada docente tendría sus propias formas de adelantar los procesos, distintas formas de trabajo en el aula, distintas metodologías y didáctica y distinta forma de evaluar.

4.2. Implicaciones de una Gestión Académica de Calidad

Objetivo 2

Analizar las implicaciones que las exigencias de la educación actual, imponen a la gestión académica de las instituciones educativas, con miras a dar respuesta a las necesidades de la sociedad.

Al confrontar los resultados obtenidos con los lineamientos y políticas nacionales e internacionales y las exigencias que impone la educación actual a la gestión académica, fue posible identificar las implicaciones que requiere una educación con calidad. Para ello, se tuvo en cuenta los procesos que integran la gestión académica analizadas a lo largo del estudio:

Al confrontar los resultados obtenidos con los lineamientos y políticas nacionales e internacionales y las exigencias que impone la educación actual a la gestión académica, fue posible

identificar las implicaciones que requiere una educación con calidad. Para ello, se tuvo en cuenta los procesos que integran la gestión académica analizadas a lo largo del estudio:

✓ **Un diseño curricular significativo:** exige el compromiso de directivos y docentes de diseñar e implementar un currículo significativo, cuya dinámica concorra en integrar las metas educativas, los objetivos del aprendizaje, los recursos, la ordenación sucesiva de los diferentes niveles, las unidades de estudio, los contenidos culturales y del entorno de los estudiantes como también, el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje de manera pertinente. Así mismo, la ejecución del mismo, demanda una didáctica de enseñanza organizada y centrada en el contexto del educando, desde sus necesidades, intereses, condiciones, desde lo que él conoce y que sea aplicable a su vida cotidiana; lo que exige una articulación coherente entre lo prescrito y la práctica pedagógica

Esta implicación es respaldada por: *la ley del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018* con su línea estratégica de excelencia docente a través de la cual se pretende promover la calidad de la práctica docente ya que se considera como uno de los factores que más incide en el aprendizaje y desempeño de los estudiantes y *las metas educativas para el 2021* en su tercer y sexto objetivo que respectivamente afirman velar para que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y de preparación para la vida diaria y mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir para todos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

✓ **Prácticas pedagógicas reflexivas:** Las teorías pedagógicas actuales requieren de un docente reflexivo, crítico y analítico. Este perfil de docente, concibe su aula como un escenario

para investigar con sus estudiantes mediante proyectos de aula, o instruccionales que le lleven a mejorar permanentemente su praxis. En el trabajo en el aula, dentro de las decisiones que implica el cómo, por qué y para qué enseñar, se debe tener en cuenta que las estrategias de enseñanza seleccionadas y utilizadas deben estar acordes con las características del grupo (estilos de aprendizaje, ritmos, experiencias e intereses), con el contenido a enseñar, con los objetivos y con las características personales del maestro, pues toda esta gama de elementos influyen en la eficacia que puede llegar a tener una estrategia de enseñanza, apoyada con una diversidad de recursos didácticos como: los recursos audiovisuales, medios de comunicación, recursos informáticos y recursos de experimentación y práctica. Por su parte el docente, debe seleccionar y clasificar los materiales según los fines que se persigan, examinar la influencia de estos en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como tener en cuenta los ritmos y necesidades de los estudiantes.

Con respecto al docente, la sociedad actual, dinámica, tecnologizada y globalizada demanda un docente crítico, reflexivo e innovador, capaz de diseñar situaciones de enseñanza significativas, con competencias TIC, lo cual hace a un lado el modelo de docente que estructura su clase siempre del mismo modo y cuyo interés es sólo terminar un programa académico.

Implicación que está en correspondencia con la línea estratégica de excelencia docente del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 y en la meta educativa número 9 para el 2021 que propende por “Cuidar el desarrollo profesional de los docentes” a través de programas de innovación, evaluación e investigación educativa, y la formulación de proyectos de formación que relacionen la teoría y la práctica y que orienten de forma preferente hacia equipos de profesores que trabajan en la misma escuela.

✓ **Gestión de aula articulada:** Entendida como todas las acciones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula de clase, es decir que involucra la planeación, la organización de los contenidos, la metodología, las mediaciones del docente, los recursos utilizados las estrategias, la evaluación y el ambiente que se propician para el aprendizaje de los estudiantes. Estos actos anteriormente mencionados, requieren que estén debidamente articulados. Así, la planeación, implica, establecer y aplicar el conjunto ordenado y articulado de actividades para la consecución de un objetivo concreto, la elección de los recursos que apoyaran el proceso, el establecimiento de las políticas evaluativas y la definición de los estándares a tener en cuenta.

Especial importancia reviste la evaluación, entendida como un proceso integral, continuo, holístico y sistemático. Lo anterior hace necesario sea reconocida y aplicada bajo la intervención de todos los que participan del proceso educativo. Debe resultar del trabajo mancomunado que responda al modelo pedagógico de la escuela, a su contexto y al tipo de estudiantes que a ella asisten. Así mismo se debe crear un plan de seguimiento que permita retroalimentar el trabajo realizado para proponer mejoras.

En este mismo grado de importancia vale la pena resaltar las características del estilo pedagógico que debe regir las prácticas en el aula mediante el uso de otras alternativas dentro de una amplia gama de estrategias de enseñanza aprendizaje para propiciar el aprendizaje significativo, buscando no lesionar los intereses de los estudiantes, respetando sus características, intereses, fortalezas y limitaciones. Guía 34

✓ **Seguimiento académico garante de cambios:** Exige ser un proceso que debe tomar su curso en la escuela y que debe ser inherente a directivos y estudiantes. Este proceso debe surgir con la necesidad de autoevaluar el curso de lo que sucede en los procesos de enseñanza

aprendizaje y se constituye en una oportunidad para revisar el desempeño del estudiante y diseñar programas de apoyo pedagógico a los casos de bajo rendimiento académico y estrategias alternativas a fin de ofrecer un apoyo real al desarrollo de las competencias de los planes de área.

Todo lo anterior, enmarcado en un liderazgo que combine lo administrativo con lo pedagógico y propicie un trabajo colaborativo institucional entre cada uno de los actores del proceso generando una cultura de participación y sentido de pertenencia, garante de generar los cambios necesarios a través de mecanismos de seguimiento en pro de consolidar la misión institucional además mostrando correlación con las premisas que desde la guía 34 se presentan.

Objetivo 3

Establecer los desafíos para una gestión académica de calidad de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento.

4.3. Desafíos de la Gestión Académica

La triangulación del análisis de los referentes teóricos, conceptuales y los resultados obtenidos en los instrumentos de recolección de datos aplicados, hizo posible construir una síntesis comprensiva total sobre la realidad analizada y de los lineamientos nacionales e internacionales referidos a un liderazgo del rector para la época y el contexto actual. El resultado de este análisis sirvió para establecer una relación de los principales desafíos que enfrenta la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento para una gestión académica de calidad:

✓ *Transformar la manera de concebir la gestión escolar.*

Los resultados muestran el predominio de un liderazgo autoritario y administrativista en un 63,3 %, resultado corroborado por los testimonios de los participantes del grupo focal y por docentes y directivos al mostrarse totalmente cuando hacen referencia a “pocas asambleas para comunicar decisiones, la planeación unilateral de actividades, la sanción como forma de mantener el cumplimiento, la dificultad de comunicación” respectivamente. Este estilo de liderazgo, según Perdomo (2000), hace énfasis en el cumplimiento de las normas, tareas y programas, mediante una relación vertical y el control excesivo de rutinas. Este liderazgo impacta negativamente en el clima laboral generando relaciones basadas en la desconfianza, en el miedo y la pasividad; en tanto que la gestión escolar opera desde una visión simplista, Morín (1999), perpetuando prácticas de índole administrativista que enfatizan la división del trabajo, aspecto que no permite que sus componentes funcionen articulados como una red, sino de manera fragmentada.

En suma, persiste una gestión que da mayor atención a lo administrativo y poco interés en el trabajo pedagógico operando en un contexto que exige un modelo que propicie la integración del trabajo. Dicha situación se constituye en una de las principales causas de la falta de pertinencia y de calidad de la educación y en uno de los principales obstáculos de las grandes transformaciones que la educación necesita. Así declara la Unesco

(...) tanto la práctica como las investigaciones y las nuevas teorías identifican que el modelo -teórico-práctico- de la administración escolar presenta diversas patologías y desviaciones cuyos más evidentes signos son la burocratización, el anonimato, la superposición de tareas, la lentitud de los procesos, las pérdidas irracionales de tiempo, la pérdida de calidad, la pérdida de sentido, la frustración

personal. El “síndrome burocrático”, es decir las ideas y prácticas alienantes forjadas bajo el modelo administrativista, se torna a su vez, el principal azote contra nuevas ideas y nuevas prácticas: siembra complacencia, reparte culpas siempre para otros, desconfía de las propuestas de innovación, resiste la discusión sobre estrategias y, en ocasiones, logra bloquear el cambio. (Unesco)

A pesar que el panorama educativo hoy es distinto, pues el Ministerio de Educación Nacional ha otorgado autonomía escolar, condición necesaria para promover un compromiso personal e institucional con la práctica pedagógica, la estructura organizacional de muchas escuelas sigue siendo la misma de hace unos 25 años atrás, influenciada por “marcos reguladores que operan a través de mecanismos de gestión” (Unesco, 1997, p. 14).

Lo anterior muestra la urgente necesidad de abandonar este obsoleto paradigma de gestión por un modelo de gestión integral que permita la articulación de los procesos internos, un importante desafío que deben enfrentar todos los que lideran las instituciones educativas, a fin de consolidar el Proyecto Educativo Institucional y lograr el desempeño esperado en sus estudiantes. Esto implica optar nuevas posturas y nuevos modos de operar y de organizar, orientados hacia el trabajo pedagógico como eje central del proceso educativo mediante una visión compartida y una cultura de trabajo colaborativo con las que se haga resistencia al trabajo sesgado, aislado e individual de muy poco impacto en la práctica educativa en un contexto caracterizado por la globalización y las tecnologías de la información y la comunicación. El cambio es imperioso puesto que el papel de los directivos es fundamental para que se propicie una gestión académica de calidad, indudablemente el estilo de gestión crea una cultura organizacional: diseña espacios y formas de acción humana determinadas e implementa las estrategias para poner en marcha los planes de estudio, la integración curricular, los acuerdos pedagógicos y el diálogo entre grados y

áreas. En otras, en otras palabras, los líderes al interior de las instituciones influyen fuertemente en las acciones de los demás actores del proceso educativo.

Este enfoque conceptual coincide con Medina, & Gómez (2014) quienes en su investigación contemplan que todos los procesos de mejora en la calidad están asociados a fuertes liderazgos institucionales que desarrollan las competencias necesarias:

Los centros requieren de líderes que mejoren la docencia y las prácticas educativas, optimizando los recursos. La competencia humana: Para crear los programas de mejora deben colaborar el resto de los agentes implicados en el programa por su calidad humana. La competencia técnica: La dirección del Centro impulsa las nuevas tecnologías, como medio de mejora de programas. (p.91)

De ahí que, el mejoramiento del liderazgo escolar se haya constituido en una prioridad en la política educacional de muchos países, especialmente de los países iberoamericanos con debilidades institucionales.

✓ ***Fortalecer un liderazgo distribuido***

El liderazgo escolar del siglo XXI implica una nueva concepción de gestión, orientada no sólo por la visión administrativa sino también al aprendizaje, conforme se señaló en el ítem anterior y a la participación con corresponsabilidad. Es decir, implica incluir lo pedagógico para mejorar la calidad educativa, en razón de la tendencia general de un sistema educativo que exige incremento en los aprendizajes, de los resultados y rendición de cuentas. De ahí, la creciente preocupación como lo afirma Pont et al., (2008) citado en Bolívar (2010) de muchos países de cambiar las prácticas administrativistas por unas prácticas acordes a la época actual, con las que las instituciones educativas puedan enfrentar los retos que impone el siglo XXI. Muchos autores se han dedicado a diferenciar ambos modelos, por su parte, Warren Bennis citado en Palomo (2011) señala que “el líder innova, desarrolla procesos, se centra en las personas, inspira

confianza, estratégico, fomenta cambios y transformaciones, mientras que el administrativo se centra en los sistemas y la estructura, en el control y se mantiene en el statu quo.

Las diferencias que establece Bennis hacen referencia a la forma de orientarse a los objetivos, la concepción del trabajo, sus relaciones con los demás y a las características de personalidad. Sin embargo, los buenos directivos evolucionan y terminan siendo buenos líderes y los líderes efectivos buenos directivos. Esto es precisamente lo que demanda la educación actual, directivos que tengan la capacidad de integrar estos conceptos (competencias) en sus prácticas de gestión. Ahora bien, estas formas de orientar los procesos a los que se refiere Bennis, requieren de un liderazgo escolar capaz de promover una tendencia a la unidad y de generar en el equipo la necesidad de construir la identidad institucional, “proceso que implica el establecimiento de una visión compartida, una propuesta pedagógica común, la promoción de ambientes para la convivencia y la socialización y, en general, la articulación de los diversos elementos de los miembros...” (Guía de autoevaluación institucional) En este mismo sentido, Bell (1996), expresa que “Los equipos desarrollan habilidades en un mismo proceso; implica establecer una dirección, visión y estrategias para llegar a una meta, alineando a las personas y al mismo tiempo motivándolas.” citado en Gómez (2002)

Durante el siglo XX se destacaron grandes enfoques de liderazgo en la psicología del trabajo, y de las organizaciones acordes con los cambios del desarrollo humano, entre ellos, se reconoce en primer lugar, un liderazgo con sentido pedagógico, que en el marco de esta investigación, responde más puntualmente a la necesidad de modificar la organización educativa, en palabras de Ianfrancesco (2015); es un líder gestor del cambio, con capacidad de movilizar e incorporar a sus colaboradores al proceso de la transformación de las prácticas educativas, investigativas, curriculares, didácticas, evaluativas y administrativas a favor de la calidad educativa, en un clima

colaborativo, que abandere procesos de transformación de las prácticas pedagógicas, sea capaz de vincular el trabajo administrativo al pedagógico de replantear la estructura organizacional, definir nueva misión y visión y abrir espacios de reflexión e investigación y haga gestión pedagógica- administrativa- curricular.

Y en segundo lugar, un liderazgo distribuido que favorece la planeación estratégica, el trabajo en equipo, la evaluación constante de procesos, la verificación del logro de las metas establecidas y la reelaboración de éstas, en aras de propiciar las transformaciones pedagógicas y revitalizar el trabajo de la gestión académica. Este liderazgo parte de que la calidad y los resultados del proceso escolar dependen de un directivo con la capacidad de unir y motivar a la comunidad en torno a un proyecto común y de involucrar a todos en las decisiones. No depende de una cadena de mando, como lo dicen López y Lavié (2010), citados en Bolívar (2010) sino que por el contrario, en la organización todos trabajan conjuntamente, desarrollan competencias y se brindan apoyo mutuo. (p.91). Desde este liderazgo, el directivo no sólo promueve, sino que participa directamente con los profesores en el proceso educativo.

Este liderazgo no resulta absolutamente de los atributos personales, de las conductas, ni de las situaciones sino, de acuerdo con Spillane et al. (2004), citado por García (2010), “resulta de la interacción entre los líderes, sus seguidores y el contexto de la escuela, involucra a múltiples personas, unas en posición de liderazgo formal y otras no. No se ejerce sobre los seguidores, sino que ellos mismos son parte de la práctica de este tipo de liderazgo.” (p. 23)

El liderazgo distribuido brinda la oportunidad de asumir una gestión desde la perspectiva colaborativa y de corresponsabilidad entre todos los actores del proceso educativo en la toma de decisiones, creando en la escuela una nueva cultura de participación y democracia en la que

todos son responsables de los resultados escolares y lo más importante, de la formación integral de los estudiantes.

Murillo (2006), Longo (2008) y Spillane (2004), citados por Celis et al., (2012), coinciden que las más comunes características de este liderazgo son el potencial de transferencia del Liderazgo distribuido a través de la confianza, el talento, la motivación y el liderazgo múltiple

Tiene como un pilar importante, *la confianza*, pues es considerada la base del capital social interno y posibilita ese frágil intercambio de la transferencia del liderazgo que explicita el autor. Según Ghoshal y Bartlett (1997), citado por Longo (2008, p. 90) el liderazgo distribuido exige de los miembros de la organización “un sistema recíproco de fe” Ghoshal y Bartlett (1997), citado por Longo (2008, p. 90), pues la relación recíproca entre ellos es la base del capital social interno de las organizaciones, sólo teniéndose mutuamente confianza se podrá llevar a cabo el proceso de transmisión del liderazgo distribuido, afianzarse y permitir la ejecución del mismo en la organización educativa.

El talento es otro pilar fundamental “Cuando una organización está orientada hacia las personas, su filosofía general y su cultura organizacional se refleja en la gestión del talento” (Chiavenato 2002, p. 9) porque el talento permite que cada uno funcione como una pieza que asegura el éxito del trabajo de toda la organización.

La motivación es clave porque se necesitan personas dispuestas a ejercer acciones propias de liderazgo. Como bien lo afirma (Longo 2009, p. 4) “promover en su entorno la aparición de personas dispuestas a asumir responsabilidades sobre iniciativas proyectos, encargos, experimentos”

Y cierra el círculo, *el liderazgo múltiple*, pues en una organización educativa las personas aprenden de sus pares diversas estrategias, permitiendo así su desarrollo personal como la toma

de decisiones acertadas en beneficio de la organización. Ello ha surgido desde una formación basada en el mismo centro educativo, lo que supone una misma visión compartida de la escuela (Murillo, 2006)

Ahora bien, el liderazgo distribuido requiere de una estructura organizacional horizontal, abierta y participativa mientras que los marcos rígidos, autoritarios y reguladores lo limitan.

Dicho todo lo anterior, un reto para las instituciones educativas es tener la capacidad de adaptarse a los contextos sociales complejos y la necesidad de concebir una gestión que favorezca el trabajo pedagógico, la planeación estratégica, la evaluación constante de procesos, la verificación del logro de las metas establecidas y la reelaboración de éstas, capaz de movilizar e incorporar a sus colaboradores al proceso de la transformación de las prácticas educativas a favor de la calidad educativa.

Varias investigaciones, entre ellas la realizada por Bolívar (2010), han establecido que el liderazgo ejerce una mayor influencia en aprendizajes de los estudiantes y en la mejora escolar cuando está ampliamente distribuido. No obstante, a pesar del impacto que pueda tener, tiene una presencia escasa en las escuelas. El resultado de la encuesta realizada a los docentes en la presente investigación, corrobora que no hay prevalencia de este estilo, sólo un 16.7%, muestra tendencia especialmente en el indicador *planificación*, mientras que en otros indicadores como *sistema de información y comunicación* y *comunicación* su presencia es nula. Por lo tanto, se trata de un reto a fortalecer en la institución de manera prioritaria.

✓ ***Nuevas formas de trabajo académico: Trabajo colaborativo***

Otro de los desafíos que enfrenta la gestión escolar consiste en asumir nuevas formas del trabajo académico, el cual debería caracterizarse en primer lugar, por el trabajo colaborativo y transversal, en el que se vean involucrados todos los actores, desde el rector como responsable

según la ley 715 de 2001, artículo 10, del capítulo 3, de “Dirigir la preparación del Proyecto Educativo Institucional con la participación de los distintos actores de la comunidad educativa.”

(p.6) y como lo señala el MEN

(...) las integraciones institucionales traen consigo la necesidad de organizar muy bien las actividades, de manera que se cumplan todos los objetivos y las metas establecidas. Por ello, la planeación, el seguimiento y la evaluación se convierten en herramientas básicas para garantizar que lo que haga cada integrante de la institución tenga sentido y pertenencia dentro de un proyecto común. En otras palabras, es fundamental lograr que todos “remen hacia el mismo lado”, bajo el liderazgo del rector o director y su equipo.

(Guía 34, pag.15)

Para lograr el trabajo colaborativo, es indispensable que el liderazgo sea compartido, como bien lo afirma Longo (2008), citado en García (2010), “El liderazgo distribuido como atributo de las organizaciones, como recurso que necesariamente debería ser compartido: orientar, crear/mantener motivación, pilotar los cambios.” (p. 26)

Es decir, el poder se facilita para propiciar la adaptación, la resolución de problemas y para mejorar los resultados. Ahora bien, conviene anotar que la distribución colaborativa del liderazgo no se debe confundir con la delegación de trabajos, sino que las prácticas de liderazgo se fundan sobre el trabajo que facilita la interacción de los unos con los otros, el trabajo en conjunto y posibilita acciones interdependientes a pesar de que existan rutinas de liderazgo que se llevan a cabo separadamente. Todo esto con el fin de reducir el trabajo individual y propiciar el logro de los objetivos institucionales.

Es necesario resaltar que el trabajo colaborativo será viable en la institución educativa siempre y cuando, desde la gestión escolar se lideren políticas para implementarlo. Es decir, directivos y docentes tienen la responsabilidad de crear las condiciones para que esto sea una

realidad, así lo afirman Gagné y Taba (1967, 1976) citados en Añorga (1997) respectivamente, el diseño curricular involucra “especificar una estructura de objetivos de aprendizajes buscados...” e implica “...la identificación de los elementos del currículum sus relaciones, los principios de organización y las condiciones administrativas necesarias para implantarlo”.

Pero en la realidad, el liderazgo escolar de algunas instituciones promueve el trabajo individual, es la tendencia que más subyace en la práctica educativa. De acuerdo con Morín (1991) “Hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poli-disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios.” (p.14)

Los resultados de la investigación muestran como los componentes académicos importantes: planes de estudio, las estrategias de enseñanza, los recursos para el aprendizaje, los proyectos, la evaluación en el aula, entre otros aspectos, se trabajan de manera segregada.

El marcado autoritarismo imposibilita los espacios necesarios para la interacción, para la crítica, el debate académico, compartir experiencias, organizar trabajos, establecer acuerdos, fuera de toda formalidad académica. Indudablemente, el trabajo que se diseña de manera desarticulada impacta del mismo modo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula. La relación unilateral del docente de alguna manera manifiesta una actitud autoritaria que coincide con el estilo de liderazgo que según en la encuesta realizada a los docentes predomina en las prácticas de gestión, pues afirman la mayoría de los miembros del grupo focal que la organización del trabajo en el aula privilegia la relación unilateral con el docente. La minoría de los docentes tiene en cuenta los intereses, ideas y experiencias de los estudiantes para estructurar las actividades pedagógicas.

Lo anterior pone en manifiesto que el trabajo de las áreas es aislado y poco pertinente, se percibe que no se organizan las actividades de manera transversal para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias.

✓ *Articulación y pertinencia del proceso enseñanza-aprendizaje*

Los resultados de la investigación revelan que escasamente se le hace seguimiento al trabajo pedagógico lo que coincide relativamente mínimas estrategias de enseñanza que promueven un aprendizaje significativo; a pesar de la amplia gama de estrategias de enseñanza que desarrollan competencias en los estudiantes.

Díaz & Hernández (1999), señalan que las estrategias de enseñanza son “...procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (p 141) y de acuerdo con Coll (1988) “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias” (p 133)

Se observa también que a la hora de seleccionar las estrategias no se reflexiona si están acordes con los objetivos de la enseñanza, con las características del grupo: estilos de aprendizaje, ritmos, experiencias e intereses, ni se analiza la eficacia que puede o no llegar a tener una estrategia dicha enseñanza.

Una estrategia importante dentro de las nuevas formas de trabajo académico es liderar políticas que propicien una metodología didáctica articulada, transversal y pertinente, facilitando espacios de formación docente, pues no se puede desconocer que la falta de apropiación de estos conceptos, la resistencia a involucrarse y las presiones de las autoridades educativas se convierten en obstáculos para una labor académica de calidad.

Se puede concluir entonces, que el enfoque administrativista sigue dominando y es la principal causa de la fragmentación que se vive en los distintos componentes de la gestión académica. Como se ha dicho, esta visión simplista impide la integración de los componentes de la práctica pedagógica, separa las acciones administrativas de las pedagógicas, dándole preponderancia a las primeras.

✓ ***Infraestructura tecnológica con acceso a las TICS***

El recurso o material didáctico es considerado como el puente entre la realidad y la escuela. Tal como lo expresa Martínez Sánchez (1993), citado en Moreno (2013) estos deben ser elegidos teniendo en cuenta el contexto, la intencionalidad pedagógica, la utilidad que tiene en el aula, fuera de ella y a futuro, las características de los educandos, es decir, los materiales deben ser elegidos según los ritmos y necesidades de los escolares. Al ser tenidos en cuenta estos aspectos, se garantiza la motivación, la cual es fundamental durante del proceso de enseñanza aprendizaje.

No obstante, a pesar de estar inmersos en un contexto globalizado, caracterizado por las nuevas tecnologías de información y comunicación, en la Institución, las prácticas siguen ancladas en el marco tradicional y que no se ha podido avanzar hacia los tiempos de la modernidad. Esto se corrobora con los testimonios de estudiantes, quienes manifestaron que los recursos mayormente usados por sus docentes en clases son los analógicos, especialmente “el libro” y el tablero; sólo unos pocos utilizan recursos digitales como video beam, Páginas webs, por lo tanto, se observa poca posibilidad de trabajar con otras estrategias alternativas a la clase magistral. Los testimonios de los estudiantes coinciden con la de los docentes.

A nivel institucional, se percibe que no se cuenta con una política sobre el uso de los recursos para el aprendizaje; así como tampoco políticas para desarrollar un proceso de integración TIC

en el trabajo pedagógico. Lo anterior lleva a la conclusión que ante la no existencia de recursos técnicos el apoyo del trabajo académico de docentes y estudiantes se hace insuficiente.

De conformidad a los lineamientos nacionales e internacionales, que coinciden en plantear: Según la meta bicentenario número 8, “educar a lo largo de la vida” (...) con diferentes metodologías y, en especial con las nuevas tecnologías.” Lo cual implica que los establecimientos educativos deben insertarse activamente dentro de la sociedad de la información y de la comunicación es concebir la visión de la integración de las TICs enfocada no sólo en el equipamiento, sino también en las propuestas de enseñanza y en actividades que promuevan la transversalidad. Sin embargo, para que esto sea realidad, se hace necesario que los docentes adquieran competencias básicas de tic, exista la dotación requerida y las condiciones de infraestructura.

Estas acciones además de promover la cultura digital impuesta por las exigencias del mundo actual, rompen con los paradigmas obsoletos, sus modos de producción primarios del conocimiento y procesos rígidos y monolíticos de la enseñanza y ubica en el paradigma actual de aprendizaje “aprender a aprender”

Hoy en día, la pedagogía cuenta con una diversidad de recursos didácticos para apoyar significativamente la práctica pedagógica, como los recursos audiovisuales, los medios de comunicación, los recursos informáticos y recursos de experimentación y práctica. Estos forman parte de la realidad de los estudiantes fuera del entorno educativo y manejan gran cantidad de información que no deberían desconocerse en el aula, es una nueva forma de aproximarse a la realidad que puede convertirse en un gran aliado de la enseñanza por el hecho de ser parte de la vida de los estudiantes y servir de puente entre la escuela y la realidad. No obstante, este tipo de

recursos no ha sido incorporado totalmente en la práctica educativa por muchas razones. Tal como lo ilustra Castillo (2005)

En la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, se observan deficiencias en el uso de estrategias y recursos didácticos dirigidos a la Educación (...) Dichas deficiencias se manifiestan en: (a) lo excesivamente teórico del proceso, (b) la descontextualización del conocimiento, (c) la falta de aplicación de las actividades que incluyan sesiones fuera del aula o uso de elementos del ambiente y (d) el poco uso de recursos que permitan al estudiante el contacto directo con dichos componentes. (et al., 2005, pág. 223)

El efecto de la incipiente incorporación de estos recursos en la práctica pedagógica son clases descontextualizadas, simples, pocos motivantes, con pocas posibilidades de promover aprendizajes significativos, limitados al aprendizaje memorístico que poco aportan al desarrollo de sus competencias. Las mismas limitantes se ocasionarían si se contase con ellas y no se les diera el uso apropiado, como lo afirma Rodríguez Cancio (2005: 55) citado en Moreno (2013) “el principio que debe regir en la utilización del material es el uso vivo e inteligente de las cosas” En este orden de ideas, el docente debe preocuparse por examinar la influencia de los recursos en el proceso de la enseñanza y de aprendizaje, saber por qué y para qué se aplican, evaluar sus bondades y sus limitaciones.

✓ ***Desarrollar competencias de liderazgo pedagógico***

La gestión de instituciones educativas efectivas se constituye en un gran reto para los directivos y más aún para los rectores. Según lo expuesto por los docentes, en la encuesta que muestra su percepción ante el tipo de liderazgo que predomina en la escuela, afirman que las prácticas responden a las de un liderazgo autoritario toda vez que mantiene una relación vertical con todo el grupo y de superioridad respecto a las componentes de la institución. En contraposición a esto, opina Medina et al (2014)

Las competencias de Gestión, Humana y Técnica son esenciales para que los directivos diseñen y desarrollen programas de mejora para la transformación continua de las Instituciones Educativas y la creación de una cultura de innovación en los Centros de Educación Secundaria (...); se quiere al líder, como cabeza de la cultura innovadora y a la vez receptivo de todo aquello que le puedan aportar sus colaboradores, es decir toda la comunidad educativa” (...) y que la Dirección del Centro debe tener una cultura técnica que esté dispuesto a mejorar y a aplicar los proyectos innovadores para que se consolide una práctica creativa e integradora. (s.p)

Ser un rector hoy, exige tener ciertas cualidades de liderazgo. El estado colombiano en su documento magno para el mejoramiento institucional, da a conocer ciertas características que debe tener un rector para desempeñar sus funciones con un gran impacto en la comunidad educativa y el contexto que rodea la escuela. Según la guía de mejoramiento institucional,

Entre tantas otras características, el rector debe liderar la búsqueda y puesta en marcha de estrategias pedagógicas innovadoras y pertinentes, ser proactivo y flexible (se permite cambiar, innovar y afrontar la complejidad), tener un elevado grado de compromiso y motivación, usar datos e información para tomar decisiones de manera responsable, promover el sentido de pertenencia al establecimiento educativo, liderar su equipo directivo, docentes y administrativos para que se involucren en la construcción y desarrollo de la identidad institucional, el PEI y los planes de estudio y de mejoramiento, fomentar el intercambio de experiencias, entre otras. (p 25-26)

Lo anterior obliga a que los rectores no sólo desarrollen competencias administrativas sino también aquellas que favorezcan la planeación estratégica, la evaluación constante de procesos, la verificación del logro de las metas establecidas y la reelaboración de éstas. También implica que el rector o director sea un líder gestor del cambio, capaz de movilizar e incorporar a sus

colaboradores al proceso de la transformación de las prácticas educativas, investigativas, curriculares, didácticas, evaluativas y administrativas a favor de la calidad educativa.

✓ *Atender a las demandas de competitividad.*

La globalización es un fenómeno que ha traído con él, la necesidad de las naciones por estar a la vanguardia en cuanto a progreso se refiere. La educación no es un tema que se aleje de estos avances.

Con respecto al posicionamiento y la competitividad de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, se puede afirmar que los resultados de las pruebas externas e internas distan de las metas educativas que a nivel nacional e internacional se propone en cuanto al mejoramiento y el posicionamiento de la educación colombiana.

Desde el punto de vista nacional, para materializar el propósito de hacer de Colombia el país mejor educado de América Latina en el año 2025, el Ministerio de Educación Nacional planteó unas líneas estratégicas que permitirían el posicionamiento del país a nivel mundial y de las escuelas a nivel nacional.

La Jornada Única es una estrategia que busca garantizar el goce efectivo del derecho a la educación de los estudiantes del país, en armonía con lo dispuesto en el Plan Nacional de Desarrollo 2014- 2018 “(...) Así mismo, se asume como la posibilidad de brindar, en condiciones de equidad y calidad, una educación pertinente para todos, como el camino para la construcción de la paz y del nuevo país que deseamos (...)” (pag.6)

Con respecto a esta medida, se puede determinar que el estado pretende la implementación de una ampliación de la jornada académica regular, con el fin de fortalecer el trabajo académico y trabajar a profundidad con las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias, naturales e inglés. Además de favorecer a la academia, se considera también, que se favorece el hecho de que los

estudiantes permanezcan más tiempo en la escuela y menos expuestos al ocio y al uso irresponsable del tiempo libre.

Otra estrategia para lograr la calidad se relaciona con la práctica docente, ya que El Ministerio de Educación Nacional reconoce que un factor que ha afectado el aprendizaje y desempeño de los estudiantes es la formación docente.

En esta misma vía en las metas educativas al 2021 los países bicentenarios gozan de unos acuerdos que permitirán el posicionamiento de los países que conforman esta región, estos acuerdos pretenden que los países bicentenarios, puedan entrar en el plano de la competitividad, pero sobretodo, que reconozcan, asuman y acojan el carácter transformador de la educación. Para lograr esta competitividad, los países coincidieron en que el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela están estrechamente relacionados, por lo que también proponen:

- ✓ Meta 8. Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria.

Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente. (p 57)

El cumplimiento de estos lineamientos se convierte en un reto para la gestión académica de las instituciones educativas en especial, la que asiste este trabajo, de asumir acciones con miras a avanzar en la tan anhelada calidad educativa que persigue el país.

- ✓ *Programas ajustados a las necesidades del estudiante para una educación pertinente.*

Según la información obtenida por los estudiantes en el grupo focal, los docentes planean sus clases previamente sin tener en cuenta sus necesidades, apreciaciones, gustos o contextos y evalúa a todos de la misma forma, sin tener en cuenta sus diferencias.

Muchas de las dificultades que presentan los estudiantes de hoy, se debe a la forma en cómo está diseñado el sistema educativo actual. Al respecto opina Badilla (2009)

Para que la educación del futuro responda a las nuevas realidades de la actualidad, es necesario que el currículo se diseñe integrado desde su nacimiento, en vez de hacer la integración como una medida remedial. Si bien es cierto con las medidas remediales, se logra conectar algunas de las partes desunidas del diseño curricular, no necesariamente se logra promover un pensamiento interconectado y complejo en los y las estudiantes. (p 29)

Por lo anterior se recomienda que, desde la planeación, se involucren las necesidades de docentes y estudiante a fin de velar por atenderlas. Además, es importante la existencia de un seguimiento para cuidar que los procesos o actividades se desarrollen tal lo planeado y que se respeten las políticas institucionales. Así, en el documento de las metas del 2021 se cita a (UNESCO/OREALC, 2008b).

La relevancia, pertinencia y significación del currículo educativo son factores centrales en la definición de una educación de calidad. La relevancia responde a las preguntas para qué y qué, es decir, se centra en los fines y contenidos de la educación, respectivamente. De ese modo, un currículo que atienda a estas preguntas debe considerar los fines que le entrega la sociedad a la educación, y será relevante en la medida que promueva el aprendizaje de las competencias necesarias para participar plenamente en las diferentes esferas de la vida, afrontar las exigencias y desafíos de la sociedad, acceder a un empleo digno y desarrollar un proyecto de vida en relación con los otros (pag.39)

Algo que no se puede desconocer es la intencionalidad de la educación, por eso la importancia de abordar de mejor forma el conocimiento, tener en cuenta las características de los educandos y bajo qué parámetros se va a trabajar. Lo anterior implica compromisos por parte de los líderes pedagógicos que representan al Estado en las escuelas, son los directores quienes plantean la forma de contextualizar en la escuela la nueva política en cuanto a calidad respecta, son ellos los

garantes de que se respete el derecho a la educación y de asegurarse de que la razón de ser de la escuela mueva los proyectos que allí nacen.

También se debe reconocer la necesidad de ajustar a las realidades de los estudiantes el proceso de enseñanza-aprendizaje y el contexto escolar como una medida ineludible. El estado ha estado mostrando pasos agigantados con respecto a garantizar para todos los colombianos el acceso a la educación y para esto ha trabajado también con proyectos que fortalecen la buena convivencia y desarrollo de los contextos en los que crecen estos estudiantes. En las metas del 2021, se puntualiza acerca de los cuatro aprendizajes inherentes a la educación. Estos son, según señala el documento, aprender a conocer, aprender a hacer para influir en el entorno, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estas cuatro vías convergen en una sola. (pág. 37)

✓ *Evaluar los procesos, en aras de modificar lo inoperante de las prácticas aisladas e individuales.*

Una forma de saber si los procesos académicos en la escuela van por buen camino, es volviendo una mirada a estos. La opinión de los estudiantes con respecto a este tema, es que en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento cada docente evalúa teniendo en cuenta su propio criterio, que solo se tienen en cuenta actividades cuantitativas y que no hay un seguimiento con los estudiantes que persisten en bajo rendimiento. Por su parte los docentes afirman que en la institución se adolece de una política de evaluación que esté fundamentada en los lineamientos concertados como política de estado.

Por lo anterior, un desafío de la gestión académica es acoger a la evaluación como un proceso continuo que requiere de un acompañamiento en el que estén involucrados los actores del proceso enseñanza-aprendizaje. El fin de este proceso debe ser dar cuenta de los resultados de

unas actividades para reforzar las debilidades y corregir los errores y fortalecer las habilidades.

Opina también Santos (1993)

Un tipo de evaluación que asume un equipo y no sólo un individuo, no porque la que se realiza bajo la responsabilidad única de una persona sea deficiente sino porque la realizada por un equipo goza del aval del contraste, de la pluralidad de los enfoques, de una mayor garantía de rigor, de una diversificación estratégica de acceso y actuación. (p. 5)

Además, una vez se acuerdan los criterios a tener en cuenta para realizar el proceso evaluativo, debe haber una estricta revisión y autoevaluación para asegurarse de cumplir con los requisitos. Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional, presenta por medio de la guía 34 unos requisitos mínimos para que la evaluación apunte a un ejercicio en pro de la calidad educativa.

Las prácticas de evaluación deben ser flexibles y responder a las diferentes características y condiciones de los estudiantes; reconoce que la evaluación permite conocer sus avances y dificultades, además de los elementos que contribuyen a identificar las estrategias para superar estas últimas; Cuenta con una estrategia de evaluación articulada al PEI y al plan de estudios en la que se establecen las formas, los procedimientos y los momentos para evaluar; difunde la estrategia de evaluación para que todos sepan qué y cuándo se evaluará, así como cuáles son los criterios para determinar si un resultado es bueno o deficiente y Usa los resultados de las evaluaciones internas y externas (pruebas SABER y examen de Estado) para identificar sus fortalezas y debilidades. A partir de ellas ajusta el plan de estudios y las actividades didácticas, diseña acciones de recuperación, complementa la formación de los docentes y revisa sus propios mecanismos de evaluación. (p. 22)

Lo anterior podría ser una ruta conductora a la consecución de los logros propuestos en el proceso educativo y con seguridad brindará más seguridad a los estudiantes pues se evaluarán sus capacidades y habilidades en forma individual y lo mejor, será una evaluación netamente formativa.

Todos los procesos académicos responden a criterios individuales o de áreas. Aunque el trabajo colaborativo y articulado es necesario para revitalizar la actividad académica se hace difícil si se sigue operando con un modelo de gestión anclado al pasado. El desafío consiste en crear políticas que propicien el trabajo colaborativo y articulado para una educación pertinente y de calidad.

Ante tal situación, conviene destacar, que todos los componentes de la gestión implican una visión y un trabajo compartido, en el que participan de manera interdisciplinaria todos los actores del proceso educativo, en aras de privilegiar la articulación de todos los procesos académicos y de garantizar que las decisiones sean tomadas por consenso y con pertinencia. Así lo afirma Sacristán (2005) refiriéndose al diseño curricular Tovar & Sarmiento (2011) afirman

...debe vincular a todas las personas con el fin de lograr una sensibilización frente a las carencias, a las debilidades de la práctica y a la complejidad de las transformaciones [...] Caracterizar es un medio pedagógico que permite por un lado compartir visiones parecidas de los problemas y programas, intercambiar intereses, circular información y conocimiento selectivo. (p. 510)

Ahora bien, los docentes también deben repensar la manera como conciben su labor educativa, la sociedad actual, dinámica, tecnologizada y globalizada no demanda el rol de un simple operario, con estructuras obsoletas, sino que demanda un docente crítico, reflexivo e innovador, capaz de diseñar situaciones de enseñanza significativas. En razón de lo cual, afirma Díaz Barriga (1999)

que “el rol del docente no es en este caso, el de un operario o técnico que aplica sin más los planes, programas o metodologías pensadas por otros, sino que se convierte en un profesional reflexivo que rescata su autonomía intelectual.” En este sentido, el docente que se mantiene anclado a lo tradicional poco aporta al estudiante inmerso en este contexto.

✓ *Articulación y pertinencia del proceso enseñanza-aprendizaje*

Los resultados de la investigación también revelan que poco se le hace seguimiento al trabajo pedagógico, se observa que en el proceso de enseñanza aprendizaje poco se eligen estrategias de enseñanza que promueven un aprendizaje significativo. A pesar de la amplia gama de estrategias de enseñanza que desarrollan competencias en los estudiantes, la que más predomina es la clase magistral.

Con respecto al tema, Díaz & Hernández (1999), señalan que las estrategias de enseñanza son “...procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (p. 141) y de acuerdo con Coll (1988) “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias” (p. 133)

Se observa también que a la hora de seleccionar las estrategias no se reflexiona si están acordes con los objetivos de la enseñanza, con las características del grupo: estilos de aprendizaje, ritmos, experiencias e intereses, ni se analiza la eficacia que puede o no llegar a tener una estrategia dicha enseñanza.

Un desafío importante dentro de esas nuevas formas de trabajo académico es liderar políticas que propicien una metodología didáctica articulada, transversal y pertinente. Sin desconocer aspectos que la obstaculizan como el desconocimiento de las mismas, la resistencia a involucrarse y las presiones de las autoridades educativas pues se exige que los docentes

cumplan con la planificación y con los lineamientos curriculares para lo cual se hace necesario la formación constante del docente.

Se puede concluir entonces, que el enfoque administrativista sigue dominando y es la principal causa de la fragmentación que se vive en los distintos componentes de la gestión académica. Como se ha dicho, esta visión simplista impide la integración de los componentes de la práctica pedagógica, separa las acciones administrativas de las pedagógicas, dándole preponderancia a las primeras.

Capítulo V: Conclusiones y lineamientos a manera de recomendaciones

5.1. Conclusiones

La presente investigación tuvo como prioridad el estudio de los desafíos a los que se enfrenta la gestión académica de las instituciones educativas y en especial, en el caso de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento.

Para alcanzar el objetivo general de la tesis que consistió en proponer lineamientos para afrontar los desafíos de una gestión académica con calidad en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, se siguió una ruta de trabajo en la que se analizaron desde la realidad de lo que sucede en la escuela con la gestión académica, hasta la teoría que soporta que la calidad de la educación es posible en la medida que haya un cambio de actitud de los actores del proceso educativo.

Los resultados de la investigación en relación a la gestión académica, que hacen referencia a las categorías que emergieron de los instrumentos aplicados reportan que:

Diseño curricular

✓ Un diseño curricular parcialmente ajustado a la normativa establecida por el MEN poco posibilita el logro de los resultados esperados en materia de calidad educativa. Una manera de responder a esta necesidad sería política integradora de los planes de estudio, el enfoque metodológico, los recursos para el aprendizaje, la jornada escolar y la evaluación que permita la participación de todos en el diseño de acciones conjuntas que favorezcan los logros institucionales.

✓ La poca participación de los estudiantes en la planeación de actividades curriculares y extracurriculares impide la contextualización de los contenidos a trabajar y dificulta el aprendizaje significativo.

Prácticas pedagógicas

✓ Las prácticas pedagógicas que posibilitan el aprendizaje significativo se caracterizan por el uso de estrategias de enseñanza contextualizadas que atienden las características del grupo (estilos de aprendizajes, ritmos, experiencias e intereses) y muestran tendencia por el trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en problemas, contrario a aquellas estrategias tradicionales que poco aportan al mejoramiento de la calidad educativa.

✓ El efecto de la incipiente incorporación de los recursos en la práctica pedagógica son clases descontextualizadas, simples, pocos motivantes, con pocas posibilidades de promover aprendizajes significativos.

✓ La organización del tiempo dentro del aula de clase propicia ambientes agradables que aportan significativamente al buen desarrollo de la misma. En este sentido, cuando se ignora resta eficacia a las acciones de enseñanza.

Gestión de aula

✓ Un proceso evaluativo y desarticulado, con criterios aislados e individuales no permite dinamizar la retroalimentación entre la práctica y lo planteado en el PEI.

✓ Las nuevas tendencias pedagógicas demandan que el papel del maestro sea de guía, facilitador y mediador del aprendizaje que permita la participación activa de los estudiantes, de ahí que las prácticas ancladas a lo tradicional traen como consecuencia un estudiante pasivo.

Seguimiento académico

✓ Para la efectividad de los procesos académicos se hace necesario definir indicadores y mecanismos claros de retroalimentación, su inoperancia obstaculiza procesos de mejora.

✓ No existen acciones tendientes a lograr el mejoramiento esperado

Liderazgo

En cuanto a las prácticas de liderazgo:

✓ Una estrategia para mejorar la calidad de la educación demanda de un liderazgo integral que sepa combinar el trabajo administrativo con el pedagógico en razón de adaptarse a las nuevas exigencias.

✓ Fortalecer el liderazgo distribuido permite trabajar colaborativamente y ejecutar procesos académicos pertinentes y de calidad.

✓ Una manera de responder a los retos educativos es un nuevo modelo de gestión y nuevas formas de trabajo académico en un ambiente de liderazgos académicos.

✓ El estilo de liderazgo autocrático limita la participación en las decisiones por la forma unilateral de su planeación. Su excesivo control genera ambientes hostiles. Solo le da importancia al cumplimiento de las tareas generando un impacto negativo sobre clima emocional.

Finalmente, dentro de los aportes de la presente investigación se presentan los siguientes:

✓ La propuesta de lineamientos para dar movilidad a los procesos de la gestión académica con miras a la calidad educativa, partiendo del ejercicio de un liderazgo distribuido.

✓ La implementación de una metodología que combinó tres métodos de recolección de información de datos lo cual permitió que los hallazgos fuesen interpretados de una manera más objetiva para describir la realidad en estudio, así como también asegurar la validez y la

confiabilidad de la información obtenida. Asimismo, en este trabajo se tuvo en cuenta a los diferentes estamentos de la comunidad educativa más cercanos a la gestión académica, dando así participación a docentes y directivos y estudiantes. Esto amplió la información y agregó objetividad a la misma al hacer el estudio de manera holística.

✓ Este trabajo se convierte en referente para continuar con la línea de investigación de dirección de instituciones educativas que van en procura del mejoramiento de la gestión académica con enfoque innovador y con pertinencia al siglo XXI.

5.2. Lineamientos a manera de Recomendaciones

La presente propuesta de lineamientos está orientada a mejorar la gestión académica de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento. Para estos efectos se parte del concepto de lineamiento establecido por el MEN y adaptado para este propósito como lineamiento para la gestión académica, entendido como las orientaciones que propicien procesos de calidad relacionados con el diseño curricular, prácticas pedagógicas, gestión de aula y seguimiento académico, en el marco de un liderazgo que favorezca la participación conjunta de todos los miembros de la comunidad educativa, conservando la autonomía expresada en la Ley 115 de 1994, y creatividad y sentido de investigación. Todo ello teniendo en cuenta los resultados obtenidos del trabajo de investigación realizado y con miras a un mejoramiento de la calidad académica de la institución y de la prestación de un servicio en concordancia con los requerimientos actuales.

Diseño curricular

✓ *Diseño curricular con pertinencia al contexto*

Reflexionar sobre el sentido que tiene la educación en una sociedad globalizada y cambiante para la construcción de un diseño curricular ajustado a las necesidades del estudiante, de su contexto y a las demandas del mundo actual, en función de lograr aprendizajes eficientes y alcanzar los estándares de calidad educativa trazados en los objetivos institucionales. Sin desconocer que el ejercicio de este diseño curricular deberá situarse dentro de características y condiciones establecidas por la normativa: criterios de formulación, definición de cada uno de los procesos pedagógicos que intervienen, articulación con los principios epistemológicos, normativos y acordes con la misión, visión, valores y la filosofía institucional y regulada por un sistema de revisión, monitoreo constante, pertinente, contextualizado de los estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje

✓ *Participación en la construcción del diseño curricular.*

Comprender el proceso de diseño curricular como una acción de corresponsabilidad que implica la participación de la comunidad académica. Todo ello mediante una amplia participación en su construcción con consulta de tendencias teóricas y pedagógicas para asegurar la flexibilidad, la continuidad de las etapas, y promover la transversalidad e interdisciplinariedad en los planes de área.

Prácticas pedagógicas

✓ *Estrategias pedagógicas y didácticas para un aprendizaje significativo.*

Seleccionar la estrategia de enseñanza apropiada en virtud de los estilos de aprendizaje, ritmos e intereses y articularla con el objetivo de la enseñanza no es tarea fácil, de ahí, la importancia de diseñar actividades que permitan oportunidades de mejoramiento: integración

curricular, acuerdos pedagógicos, diálogos entre las áreas y grados, intercambio de experiencias, concertar los tiempos para el aprendizaje, uso pedagógico de los recursos, uso de los resultados en el marco del modelo pedagógico institucional; como una estrategia para elevar no sólo el nivel de dominio de los principios pedagógicos y filosóficos sino también la motivación y el compromiso; y con esto, prevenir el uso de métodos pedagógicos obsoletos y favorecer el aprendizaje significativo.

✓ *Cultura digital en la formación del docente y del directivo docente*

Las competencias de un docente para el siglo XXI exigen de una cultura digital que le permita generar procesos directivos, de gestión de aula y comunitario en concordancia con el contexto de la sociedad actual y por tanto, las instituciones educativas están en la obligación de incorporar las TIC en todos los procesos educativos.

En el marco de la autoevaluación institucional y de sus principios de corresponsabilidad, participación, continuidad, coherencia y legitimidad evaluar el avance o estado de la gestión institucional en el proceso de incorporación de las TIC en los planes de área y proyectos institucionales para identificar las oportunidades que posibiliten el diseño de acciones, viabilidad de las estrategias y proyecciones de mejora de ambientes de aprendizaje ajustados al entorno del estudiante, de modo que la calidad de la enseñanza y el aprendizaje puedan ser maximizados y apoyen significativamente la práctica pedagógica. Todo lo anterior, apoyado en un proceso que integre planificación, integración, equipamiento de recursos, políticas de uso, transversalidad y una actitud hacia el uso de las TIC que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje.

✓ **Actualización permanente para el docente y directivo docente**

La sociedad del conocimiento en el mundo hoy requiere de docentes actual para ofrecer un currículo con pertinencia y unas estrategias pedagógicas en concordancia con las tendencias pedagógicas actuales de comprender al estudiante como una persona que piensa, razona, crea, indaga para un aprendizaje autónomo y con sentido

Brindar oportunidades de desarrollo profesional continuo mediante jornadas de capacitación e investigación que le permitan a los docentes desarrollar la competencia crítica de su práctica pedagógica; dadas las exigencias de un sistema educativo que está cada vez más enfocado en los resultados del aprendizaje; aprovechando los programas que funcionan como estrategias del gobierno para desarrollar competencias en los profesores, el aprendizaje entre pares como una forma de apoyar el mejoramiento de la enseñanza (PTA, MEN)

Seguimiento académico

✓ ***Política institucional de evaluación de los desempeños académicos***

Entender la importancia de definir en forma colectiva criterios claros y adecuados en los procesos de evaluación del desempeño académico de los estudiantes como una acción que garantiza un proceso integral, formativo y continuo, que permite el diseño de estrategias efectivas de apoyo para mejorar los resultados y ofrece la oportunidad de revisar la correspondencia entre el diseño de las pruebas, los mecanismos de evaluación, sus objetivos con los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencia y las características de los estudiantes.

✓ *Sistemas de información y de evaluación para el seguimiento y la supervisión de los aprendizajes*

La evaluación para el seguimiento y la supervisión de los aprendizajes forman parte de los componentes necesarios en el aseguramiento de la calidad de una institución educativa. Se hace necesario diseñar sistemas de información y sistemas de evaluación para estar en permanente monitoreo de los resultados de los estudiantes y de la gestión académica y permitan el diseño de acciones de apoyo pedagógico a los mismos. Para lo cual deben garantizarse los espacios institucionales en los que se reflexione sobre los resultados en el ISCE, de las pruebas SABER, y el diseño en conjunto de metas de desempeño y un plan estratégico para alcanzarlas a fin de avanzar en el mejoramiento de la calidad educativa.

Liderazgo

✓ *Un estilo de liderazgo orientado a la participación y a la corresponsabilidad*

Un paso importante es orientar prácticas de liderazgo con sentido pedagógico utilizando como estrategia, la delegación de funciones de acuerdo con las capacidades del talento humano de la institución y creando los mecanismos necesarios para la participación en la toma de decisiones. Esto es, tener en cuenta las cuatro claves para un liderazgo distribuido García (2010): Confianza, talento, motivación, liderazgo múltiple.

De ahí que, definir un rol como líder estratégico y pedagógico con responsabilidades que promuevan mejores prácticas docentes se hace necesario mediante el desarrollo de competencias de liderazgo para el contexto del siglo XXI, con formas horizontales que propicien el compromiso e implicación del profesorado, así como también el impulso de una cultura de colaboración e interdependencia que ha de avanzar en:

- ✓ Reconocer la importancia de un trabajo colaborativo institucional y promoverlo entre cada uno de los actores del proceso, propiciando en la escuela una cultura de participación y democracia en la que todos se sientan responsables de los resultados escolares.
- ✓ Adquirir interés por las tendencias de orientar y mantener la motivación, de pilotar los cambios y hacerles seguimiento.
- ✓ Desarrollar la capacidad de transferir el liderazgo a otros, que debe surgir de los mismos directivos, apoyada en la confianza, en el talento, en la motivación y el liderazgo como pilares importantes que posibilitan ese frágil intercambio de la transferencia del liderazgo.
- ✓ La mejora de la misión institucional, dándole la importancia que amerita los procesos de la gestión académica, como lo plantean las autoridades educativas y los lineamientos nacionales e internacionales.
- ✓ Crear ambientes de aprendizaje para que los docentes practiquen nuevos modelos y enfoques alternativos a la clase magistral que favorezcan el aprendizaje mediante una política de dotación, uso y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje coherente con el enfoque metodológico y criterios institucionales.
- ✓ Desarrollar un proceso de integración TIC en el trabajo pedagógico a fin de incorporarse en el contexto de la actual sociedad de las tecnologías de información y comunicación.
- ✓ Ofrecer jornadas de capacitación y de actualización para apoyar, evaluar y fomentar el perfeccionamiento de la práctica docente.

En suma, un liderazgo distribuido que revitalice la gestión académica, la planeación estratégica, la evaluación constante de los procesos y gestor de la transformación de las prácticas educativas, curriculares, didácticas, evaluativa a favor de la calidad educativa institucional.

Los anteriores lineamientos referidos a diseño curricular, prácticas de aula, seguimiento y liderazgo constituyen en su conjunto pautas para el mejoramiento de la calidad de la gestión académica de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, J. A., & Vargas, M. J. (2011). *Planeación Educativa y Diseño Curricular: un Ejercicio de Sistematización* (Vol. 7). México.
- Álvarez, G., Puentes A., G. W., & Vidal, J. (2009). *Gestión: un Aporte para el Mejoramiento de las Instituciones Educativas*. Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana de Huila.
- Añorga, M. (1997). *Aproximaciones Metodológicas al Diseño Curricular ISPEJV*. La Habana .
- Arredondo, V. (1981). Algunas Tendencias Predominantes y Características de la Investigación sobre Desarrollo Curricular. En *Documento Base del Congreso Nacional e Investigación Educativa* . México.
- Ausubel-Novak-Hanesian. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2a Ed. ed.). México: Trillas.
- Badilla, E. (2009). Actualidades Investigativas en Educación. *Revista Electrónica*, 9(2).
- Bolívar, A. (2010). *España con su estudio: El Liderazgo Educativo y su Papel en la mejora: una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones*. Univesidad de Granada.
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17.
- Bravo, R. M., & Verdugo, R. (2007). Gestión Escolar y Éxito Académico en Condiciones de Pobreza de REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* .
- Castillo, M., & Camacho, C. (Enero-Diciembre 2005). Recursos Didáctico para la Educación Ambiental en la 1a Etapa de Educación Básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*(10), 219-235.
- Celis, S., & Sanchez, N. (2012). *El Liderazgo Distribuido en Docentes de una Institución Educativa Escolar Particular*. Tesis para optar el grado de Magister en Educación con Mención en Gestión de la Educación .
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento Organizacional*.
- Coleman, D. (2006). *Comportamiento Organizacional*.
- Coll, C. (1988). *Pedagogía y Curriculum*. Barcelona.
- Delors, J. (1994). *Los Cuatro Pilares de la Educación, en la Educación encierra un Tesoro*. México: El Correo de la UNESCO.

- Díaz Barrida, F., & Hernández, G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, A. (1996). *Ensayos para la Problemática Curricular*.
- Fresch, & Bell. (1996). *Desarrollo Organizacional*.
- Fullan. (2014). *The principal: There keys to maximizing impact*.
- García, I. (2010). *Liderazgo Distribuido, una Visió Innovadora de la Dirección Escolar: Una Perspectiva Teórica Omnia*. (3, Trad.) Universidad de Zulia Maracaibo-Venezuela.
- García, V. (1993). *Educación Infantil Personalizada* (Rialp Ed. ed.). Madrid.
- Gómez, C. (2002). *Liderazgo: Conceptos, Teorías y Hallazgos Relevantes, Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología* (Vol. 2).
- Gvirtz. (2010). *Foro Nacional: Calidad de la Educación "Aprendiendo con el Bicentenario*.
- Gvritz, S., & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la Tarea Docente. Curriculum y Enseñanza*. (G. E. Aique, Ed.) Capital Federal.
- Hassard, J. (1990). *The AHP soviet Exchange project: 1983-1990 and beyond, Journal of Humanistic Psychology*.
- Inciarte, A., Marcano, N., & Reyes, E. (2006). *Gestión Académico-Administrativa en la Educación Básica de Universidad de Zulia*. Zulia - Venezuela.
- Juarez, R. (2010). *Estilos de Liderazgo de Directores de Instituciones Educativas según Percepción de Docentes de la Red No. 2 Distrito Ventanilla - Callao*. Lima - Perú.
- Ley 715 de 2001*. (s.f.).
- Longo, F. (2008). *Liderazg Distribuido, Un Elemento Crítico para Promover la Innovación. Capital Humano*.
- Medina, R. A., & Gómez Díaz, R. M. (2014). *El Liderazgo Pedagógico: Competencias Necesarias para Desarrollar un Programa de MEjora en un Centro de Educación Secundaria de Universidad*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MEN. (s.f.). *Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional*.
- Ministerio de Educación Nacional . (2006). *Estándares Básicos de Competencias* .
- Moreno, F. (2013). *La Manipulación de los Materiales como Recurso Didáctico en Educación Infantil. Estudios sobre el Mensaje Periodístico*. Obtenido de <http://reforma.edunar.edu.co/wp-content/uploads/2013/05/saberes7.pdf>
- Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. (T. M. Gómez, Trad.) Paris-Francia: Santilla/UNESCO.

- ODS COLOMBIA. (s.f.). *Herramientas de Aproximación al Contexto Local*.
- OEI para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008).
- Palomo Vadillo, M. T. (2011). *Liderazgo y Motivación de Equipos de Trabajo* (7a Ed. ed.). Alfaomega.
- Polya, G. (1996). *Cómo Plantear y Resolver*. México : Trillas Ed. .
- Pozo, J. I., & Gómez, M. (2000). *Aprender y Enseñar Ciencia*. Madrid: Morata .
- REICE. (s.f.). 2007. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e).
- Robbins, S. (1999). *Comportamiento Organizacional*.
- Rodriguez, R. (2013). *El Desarrollo de la Práctica Reflexiva sobre el Quehacer Docente, Apoyada en el Uso de un Portafolio Digital, en el Marco de un Programa de Formación para Académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*.
- Roldan, L. (2005). *Elementos para Evaluar Planes de Estudio en la Educación Superior*. (11, Trad.) Universidad de Costa Rica.
- Sacristan, J. (2005). *Diseño del Currilo, Diseño de la Enseñanza. El Papel de los Profesores. En: Comprender y Transformar la Enseñanza* (Ediciones Morata ed.). Madrid: 11a Ed.
- Santos, M. (1993). *Evaluaciones Educativa: Un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora* (Aljibe Ed. ed.).
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., & Wallace, M. (2006). Sally Thomas Professional Learning Communities. *Review Of The Literature. Journal of Educational Change*, 7, 221-258. doi:DOI 10.1007/s10833-006-0001-8
- Tenutto, M., Klinoff, A., Boan, S., An tolin, M., Sipes, S., & Cappelletti, G. (2003-2004). *UNESCO, Gestión Educativa Estratégica. Módulo 2. Instituto Internacional de Planeamiento IPE Buenos Aires*.
- Tobon, C. (2007). *El Enfoque Complejo de las Competencias y el Diseño Curricular...Acción Pedagógica*.
- Torres, M. (2012). *El Trabajo Colaborativo como Estrategia de Gestión Académica en el Fortalecimiento de la Reorganización Curricular por Ciclos*. Bogotá : Universidad Libre.
- Tovar, M., & Sarmiento, P. (2011). *El Diseño Curricular, Una Responsabilidad Compartida*. Universidad del Valle, Facultad de Salud.
- UNESCO. (1997). *Seminario Internacional "Reformas de la Gestión de los Sistemas Educativos en la Década de los Noventa*. Chile.

UNESCO. (1997). *Seminario Internacional "Reformas de la Gestión de los Sistemas Educativos en la Década de los Noventa"*. Santiago de Chile.

Vasco, C. (2003). *Objetivos Específicos, Indicadores de Logros y Competencias ¿y ahora estándares?* Educación y cultural.

Anexos

Anexo 1. Etapas de Taller Investigativo

TALLER INVESTIGATIVO DESCRIPCIÓN DE LAS ETAPAS
<p>PRIMERA ETAPA</p> <p>En este sentido, El encuadre consta específicamente de las siguientes actividades:</p> <p>a. Presentación de los participantes:</p> <p>Mediante una serie de actividades de sensibilización y reflexión se busca propiciar un clima de confianza, integrar al grupo, estimular la motivación y el compromiso de los participantes con la propuesta de trabajo.</p> <p>Se presentarán videos que invitan a la reflexión alrededor del sentido y el papel que tienen todos en el proceso de mejoramiento institucional. El video 1, invita a alcanzar las metas, aún en condiciones difíciles, mediante un trabajo en equipo confiable, con una clara ruta de trabajo y mucha creatividad. El video 2 reflexiona que el logro de las metas, tiene que ver con: la toma de decisiones, la superación de obstáculos, la conciencia sobre las creencias que no permiten avanzar, nuestra percepción del entorno, la actitud individual y colectiva, la apertura al cambio, trascender la zona de confort y el emprendimiento de nuevos caminos.</p> <p>Video 1: http://www.ayudaparamaestros.com/2013/07/panyee-fc-una-historia-de-superacion.html Panyee F.C. - Una historia de superación</p> <p>Video 2: https://www.youtube.com/watch?v=4O0nrmV9P6Q</p> <p>Luego se realizará una dinámica cuyo objetivo...</p> <p>Seguidamente se realizará una inducción con el fin de afianzar los conceptos y elementos que integran cada uno de los procesos y componentes de la gestión académica.</p> <p>b. Presentación del programa: En este momento se dará a conocer a los participantes la propuesta de trabajo: objetivos, metas, metodología, tiempo y compromisos con el plan de trabajo.</p> <p>c. Acuerdos y organización del taller: se definirá, de común acuerdo entre las partes, la orientación y las reglas que regirán el taller y establecer, en este sentido, una especie de contrato de trabajo. Se pretende con esto asegurar el compromiso en el sentido pondrán su máximo esfuerzo para alcanzar las metas que fueron definidas de manera conjunta.</p>
<p>SEGUNDA ETAPA</p> <p>El análisis de esta área de gestión se realizará a partir de sus dimensiones o aspectos:</p> <p>El diseño curricular: que da cuenta de los aspectos necesarios que dan soporte, pertinencia y coherencia al trabajo de aula: plan de estudios, enfoque metodológico, evaluación, recursos para el aprendizaje, jornada escolar.</p> <p>Prácticas pedagógicas: que da cuenta de los aspectos que amplían la capacidad de la institución para el desarrollo de su propuesta educativa en un marco de innovación e investigación, ellos 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.</p> <p>Gestión de aula: la manera cómo se concreta los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula</p>

de clase. Los que dan cuenta de este proceso son: la relación y estilo pedagógico, planeación de clases y evaluación en el aula.

Por último, el **Seguimiento académico**: para analizar las estrategias mediante las cuales se lleva a cabo el monitoreo del proceso de enseñanza-aprendizaje de tal manera que los resultados de los estudiantes sean una fuente de retroalimentación tanto del desarrollo de sus competencias como de la gestión escolar en su conjunto. Para ello se analizan: el seguimiento al ausentismo, el seguimiento de resultados académicos por curso, grado, área y periodo (porcentajes en cada uno de los niveles: superior, alto, básico y bajo, el uso pedagógico de la evaluación externa (pruebas SABER 3°, 5°, 9° y SABER 11, reprobación anual por área y grado, actividades de recuperación y apoyo pedagógico).

TERCERA ETAPA cada grupo procedió a socializar el trabajo realizado mediante una lectura de los resultados del diagnóstico, lo que sirvió finalmente para extraer elementos de análisis que registran patrones, tendencias, convergencias y contradicciones. Se identificó y analizó las líneas de acción en pro de transformar la situación presente en la gestión académica en una situación deseada de acuerdo con los objetivos y metas trazados.

CUARTA ETAPA

A partir del análisis de los resultados, los participantes formularon lineamientos de mejoramiento para que la gestión académica oriente adecuadamente cada uno de sus componentes. Cabe anotar, que depende del compromiso de las partes que por medio de ellos o de terceros representados por estos, las acciones planeadas se conviertan en realidad.

Al finalizar el taller se espera que:

- ✓ Los participantes hayan hecho un diagnóstico serio de los componentes de la gestión académica.
- ✓ Los participantes hayan planteado acciones concretas en cada uno de los componentes de la gestión académica para contribuir al logro de metas para la excelencia y al mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes.
- ✓ Un acta de conclusiones y acuerdos finales.

El rol del directivo docente en la sesión será:

- ✓ Convocar a los asistentes para las actividades y coordinar la disponibilidad de los espacios y recursos tecnológicos requeridos para el desarrollo de las mismas.
- ✓ Generar un ambiente de confianza y apertura que promueva la participación de docentes, estudiantes, padres de familia y directivos durante el taller.
- ✓ Garantizar la disponibilidad de la información necesaria y materiales requeridos para el desarrollo de las actividades (acuerdos por la excelencia, PMI, PEI, planes de estudio, planes de aula, currículo, entre otros).

Participar de manera activa en el análisis **DOFA**

a. Equipo de trabajo N°1		
I.E LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO	DEBILIDADES	FORTALEZAS

Anexo 2. Matriz Dofa

GESTIÓN ACADÉMICA			
PROCESO: DISEÑO PEDAGÓGICO (CURRICULAR)			
COMPONENTES: Plan de estudio, enfoque metodológico, evaluación, recursos para el aprendizaje, jornada escolar, tecnologías de información y comunicación.			
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resistencia al cambio por parte de la comunidad educativa. 2. No existen los acuerdos básicos relativos a métodos de enseñanza, relación pedagógica y uso de recursos. 3. La evaluación responde a criterios individuales. 4. No existe mantenimiento ni renovación de los recursos. Las condiciones técnicas no responden. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Docentes capacitados para diseñar currículo. 2. Existe un enfoque metodológico. 3. existen recursos físicos. 	
OPORTUNIDADES	<ol style="list-style-type: none"> 1. El MEN y la SED están dispuestos a proporcionar todos los elementos necesarios para lograr las metas propuestas. 2. El estado brinda el programa P.T.A. para mejorar el trabajo pedagógico en el aula. 3. Recursos del Estado. 	<p>DO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Generar espacios de reflexión y sensibilización en donde se construyan nuevos saberes beneficiosos para todos. 2. Realizar jornadas pedagógicas para la formación del docente en cuanto al tema de la evaluación. 3. Realizar mantenimiento permanente a los equipos técnicos. 4. Socializar el programa PTA con la comunidad docente y unificarlo con lo existente en la institución. 	<p>FO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar cronograma para poner en marcha los saberes apropiados.
AMENAZAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inexistencia de políticas educativas a largo plazo y no hay evaluación de lo hecho. 2. Los recursos económicos no llegan con prontitud. 	<p>DA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recuperar autonomía. Crear estrategias para propiciar espacios para la reflexión pedagógica. 2. Redireccionar el diseño curricular para darle continuidad en el tiempo. 3. Fortalecer en la comunidad educativa el sentido de pertenencia. 4. Gestionar los recursos en forma anticipada y buscar en el sector privado apoyo para la Institución Educativa. 	<p>FA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fortalecer las políticas de la institución en lo relacionado con los cambios necesarios para mejorar el trabajo en el aula.

b. Equipo de Trabajo N°2		
I.E LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO GESTIÓN ACADÉMICA PROCESO: PRACTICAS PEDAGÓGICAS COMPONENTES: 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.	DEBILIDADES	FORTALEZAS
	<ol style="list-style-type: none"> 1. No se lleva un seguimiento, no hay registro histórico de procesos. 2. Poca articulación entre el quehacer pedagógico, la planeación y metas propuestas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Población docente con buen nivel académico (especialización – maestría) 2. Docentes creativos y recursivos. 3. Se cuenta con los planes de estudio en los cuales están definidos los elementos de la planeación. 4. Estudiantes respetuosos y receptivos a la hora de ser orientados.

Continuación, Equipo de trabajo N°2		
I.E LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO	DEBILIDADES	FORTALEZAS

<p align="center">GESTIÓN ACADÉMICA</p> <p>PROCESO: PRACTICAS PEDAGOGICAS</p> <p>COMPONENTES: 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.</p>			<p>3. No se incluye el criterio de los estudiantes en cuanto a planeación de contenidos.</p> <p>4. No existe concertación con los estudiantes sobre el proceso de evaluación.</p>	<p>4. Preparación del docente que permite preparar y buscar estrategias para crear un estilo pedagógico que se adapta a las necesidades.</p> <p>5. El proceso de evaluación es flexible y se adapta a las características del grupo.</p>
OPRTUNIDADES	<p>3. La variedad de estilos pedagógicos, de los cuales la institución podría escoger.</p>	<p>DO</p> <p>1. Establecer mecanismos para identificar los intereses de los estudiantes y con base en ellos, definir los temas con los cuales se desarrollan las competencias.</p> <p>2. Implementar la lúdica como estrategia principal para el desarrollo de contenidos.</p>	<p>FO</p> <p>1. Definir una metodología unificada para el desarrollo de la clase, con base en el modelo pedagógico y que sea flexible, teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes y requerimientos de las áreas.</p>	
AMENAZAS	<p>3. Imposición por parte del gobierno de los contenidos.</p> <p>4. Pocos recursos de la institución.</p>	<p>DA</p> <p>1. Gestionar recursos para contar con materiales de apoyo como cartillas, bancos de preguntas, lector óptico de marcas y evaluaciones web, con el fin de mejorar los resultados de las evaluaciones externas.</p>	<p>FA</p> <p>1. Dotar al equipo de docentes para la realización de los materiales y bancos de preguntas para las evaluaciones internas, pero estructuradas al estilo de las evaluaciones externas.</p>	
OPRTUNIDADES	<p>1. Apoyo de entidades externas que favorecen la sana convivencia.</p> <p>2. posibilidad de implementar jornada única.</p>	<p>DO</p> <p>1. Construir una base de datos en la web con los registros de procesos académicos y disciplinarios.</p> <p>2. creación de estrategias de seguimiento a la articulación de la planeación con la practica pedagógica y el fortalecimiento de competencias en jornada contraria.</p>	<p>FO</p> <p>1. Realización de proyectos entre la institución y las empresas y/o fundaciones.</p> <p>2. Realizar un seguimiento al desarrollo de los planes de estudio y su complementación en jornada contraria.</p>	
AMENAZAS	<p>1. la SED no brinda un departamento psicosocial.</p> <p>2. Políticas del sistema educativo en materia curricular.</p>	<p>DA</p> <p>1. Gestionar de forma urgente la conformación de un equipo psicosocial que guarde un registro web de las intervenciones en psicología.</p> <p>2. definir un currículo basado en competencias por grados y niveles, no de temas.</p>	<p>FA</p> <p>1. Solicitar a la UNALDE la atención primaria en lo psicosocial, mientras llega el equipo por parte de la SED.</p>	
c. Equipo de trabajo N°3				
LE LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO			DEBILIDADES	FORTALEZAS

<p align="center">GESTIÓN ACADÉMICA</p> <p>PROCESO:PRACTICAS PEDAGOGICAS</p> <p>COMPONENTES: 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.</p>	<p>1. No se hace seguimiento del diseño e implementación de las estrategias y relaciones dentro del aula.</p> <p>2. Los resultados obtenidos en las evaluaciones internas y externas no son analizadas sistemáticamente en pro de fortalecer procesos.</p>	<p>1. Equipos de trabajo dispuestos a construir estrategias desde los distintos saberes.</p> <p>2. El diseño curricular es elaborado teniendo en cuenta las necesidades del aula.</p>	
OPRTUNIDADES	<p>1. Programas de capacitaciones docentes para fortalecer prácticas y experiencias.</p> <p>2. Ser una Institución focalizada por P.T.A.</p>	<p>DO</p> <p>1. Implementar desde el P.T.A. un proyecto de seguimiento sistemático.</p>	<p>FO</p> <p>1. Crear espacios de fortalecimiento donde se tengan en cuenta las experiencias docentes individuales y a partir de ellas, crear nuevas.</p> <p>2. Crear equipos atentos a las distintas convocatorias locales, nacionales para presentar las experiencias institucionales.</p>
AMENAZAS	<p>1. Reglamentación del sistema de evaluación y promoción.</p> <p>2. Poca comunicación de convocatorias hechas por la SED, MEN y/o otras entidades. Espacios limitados de reflexión pedagógica.</p>	<p>DA</p> <p>1. Utilizar los resultados obtenidos en las evaluaciones para implementar estrategias que nos ayuden a disminuir el índice de reprobación.</p> <p>2. Comunicar y asistir a las convocatorias para incentivar la mejora de las practicas dentro del aula.</p>	<p>FA</p> <p>1. Utilizar el trabajo colaborativo entre los estudiantes para disminuir los índices de reprobación y repitencia.</p>

d. Equipo de trabajo N°4		
I.E LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO	DEBILIDADES	FORTALEZAS

<p>GESTIÓN ACADÉMICA PROCESO:GESTIÓN DE AULA COMPONENTES: Relación y estilo pedagógico, planeación de clases y evaluación en el aula.</p>	<p>1. No se sigue el modelo pedagógico. Cada docente realiza una adecuación según sus criterios. 2. No hay planeación articulada y el docente se organiza según las necesidades. 3. La evaluación en ocasiones no es coherente con lo establecido por el Ministerio.</p>	<p>1. Docentes altamente preparados con dominio curricular. 2. Estudiantes que se dejan orientar.</p>	
OPRTUNIDADES	<p>1. Cuadernillos de las pruebas SABER.</p>	<p>DO 1. Utilizar los cuadernillos de las pruebas SABER para realizar la planeación, basándose en las competencias que evalúa el Ministerio de Educación.</p>	<p>FO 1. Unificar criterios para caminar en un mismo sentido y así alcanzar los objetivos propuestos.</p>
AMENAZAS	<p>1. Poco compromiso y apoyo por parte de los padres de familia. 2. Grado de escolaridad de los padres de familia.</p>	<p>DA 1. Adoptar un plan de contingencia que comprometa al padre de familia en la educación de su hijo. 2. Sensibilizar al padre de familia de la importancia de la educación.</p>	<p>FA 1. Realizar capacitaciones a los padres de familia sobre la importancia de la educación de sus hijos, aprovechando el alto nivel de preparación de los docentes.</p>

e. Equipo de trabajo N°5			
I.E LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO GESTIÓN ACADÉMICA PROCESO: SEGUIMIENTO ACADEMICO COMPONENTES: 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.		DEBILIDADES	FORTALEZAS
OPORTUNIDADES	Página web. Capacitaciones docentes.	DO 1. Crear una política institucional para seguimiento del ausentismo, egresados y socializar a todos los docentes. 2. Abrir espacios institucionales para reflexionar sobre el mejoramiento de la calidad educativa. 3. Socializar los resultados de las pruebas externas y proponer actividades encaminadas a mejorar los resultados académicos. 4. Promover la transversalidad en los planes de área.	FO 1. Recoger información mensualmente sobre los casos de inasistencia, sistematizarla y hacer revisión para proponer acciones. 2. Cumplir con las fechas de reuniones de Consejo Académico asignadas en el cronograma. 3. Gestionar capacitación a docentes. 4. Apoyo de grupo interdisciplinario. 5. Analizar los resultados de las pruebas censales y utilizarlos pedagógicamente para fortalecer las competencias de los estudiantes.
AMENAZAS	1. Poco interés de los padres por el ausentismo de sus hijos. 2. Analfabetismo de padres de familia en el direccionamiento escolar.	DA 1. Ampliar cobertura en el restaurante escolar. 2. Crear programas de apoyo pedagógico para tratar los casos de problemas de aprendizaje. 3. Crear actividades y metodologías de enseñanza y aprendizaje basadas en los intereses de los estudiantes para motivarlos en su aprendizaje y disminuir los niveles de reprobación. 4. Solicitar profesionales de apoyo.	FA 1. Abrir espacios para citar a padres de familia, realizar visitas domiciliarias para conocer las problemáticas que presentan los estudiantes y establecer actividades de superación. 2. Reactivar las escuelas para padres.

f. Equipo de trabajo N°6		
I.E LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO		
GESTIÓN ACADÉMICA		
PROCESO: SEGUIMIENTO ACADEMICO		
COMPONENTES: 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.		
	DEBILIDADES	FORTALEZAS
	<ol style="list-style-type: none"> 1. No existe política institucional que permita hacer seguimiento y control del ausentismo. 2. No se abren espacios institucionales para que los docentes 3. Los niveles de reprobación son altos. 4. No hay política de interés para conocer los resultados de “Pruebas” a nivel institucional. 5. No hay acciones de refuerzo. 6. Los resultados de las pruebas son muy bajos. 7. Las áreas no trabajan en conjunto para la elaboración de planes de recuperación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cada docente lleva un control de asistencia en un registro dotado por la institución. 2. Cada profesor le hace seguimiento académico a sus estudiantes. 3. En cada periodo se hacen actividades de recuperación. 4. Las actividades de recuperación están plasmadas en el cronograma institucional.
OPRTUNIDADES	DO <ol style="list-style-type: none"> 1. Crear una política institucional para seguimiento del ausentismo, egresados y socializar a todos los docentes. 2. Abrir espacios institucionales para reflexionar sobre el mejoramiento de la calidad educativa. 3. Originar acciones de refuerzo para los estudiantes, a partir del análisis de los resultados de las pruebas(SABER) 4. Diseñar acciones para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes 	FO <p>Promover la transversalidad en los planes de área.</p> <p>Jornadas pedagógicas.</p> <p>Crear acciones correctivas para ajustar las prácticas de aula que inciden en los resultados.</p> <p>Diseñar ruta de trabajo para llevar a cabo el proceso</p>
AMENAZAS	DA <p>Organizar programas de apoyo pedagógico a los casos de bajo rendimiento académico</p>	FA <p>Impulsar las escuelas para padres</p>

Anexo 3. Cuestionario Grupo Focal con Estudiantes

INSTITUCIÓN LUIS CARLOS GALAN SARMIENTO

GRUPO FOCAL

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA ESTUDIANTES

PROCESO: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

NOTA: El orden en que se aborden las preguntas no es importante, lo relevante es cubrir los temas planteados

1. ¿Qué actividades realizan los docentes en el aula durante la clase? Cuales les gustan? con cuales aprenden? todos los docentes las realizan? en qué áreas?
2. Describe cómo llega un docente al aula? Todos llegan de la misma manera? Describe uno que si te guste y otro que no te guste?
3. El docente utiliza estrategias metodológicas y recursos educativos (digital, análogos y otros) acordes con las finalidades del proceso de enseñanza/aprendizaje.
4. Describe cómo se desarrolla una clase. La clase cuenta con un inicio, un desarrollo y un cierre?
5. Se les permite participar en los cambios de las clases? Cómo participan?
6. Qué pasa cuando hay estudiantes que no entienden un tema?
7. Cómo realizan los docentes el acompañamiento a los estudiantes con bajo desempeño?
Todas las áreas lo hacen de la misma manera?
8. Cómo los evalúan a ustedes? Los docentes utilizan estrategias de evaluación formativa en el proceso enseñanza-aprendizaje? Utilizan estrategias y fuentes (tareas, ejercicios en clase, evaluaciones escritas, exposiciones, entre otros.) para evaluar a sus estudiantes. Qué pasa antes, durante y después de la evaluación? Comparte o discute lo criterios de evaluación con sus estudiantes. Retroalimenta a sus estudiantes sobre su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Anexo 4. Versión final de Cuestionario Validado

La versión final del cuestionario quedó de la siguiente manera:

Señala el grado de acuerdo o de desacuerdo con las siguientes afirmaciones. Para ello, utiliza la escala que se presenta a continuación: El siguiente test te permite conocer a qué estilo de liderazgo se asocia la gestión dentro de la institución.

El encuestado responderá, eligiendo en cada ítem la alternativa que mejor describa su percepción personal. Las afirmaciones pueden reflejar actitudes positivas o negativas hacia algo.

Ítems	Formulación Ítem	CRITERIOS				
		1	2	3	4	5
1- D -inf-com	En la Institución Educativa se realizan monitoreo, acompañamiento y/o supervisión para fortalecer la práctica pedagógica de los docentes con criterios establecidos y consensuados.					
2- A inf/com	En la institución se consideran innecesarias las asambleas para comunicar decisiones importantes					
3. Dist/ inf-com	Los directivos apoyan de manera activa cuando se introducen cambios en las distintas tareas de la institución					
4. D rel int	Los conflictos entre los miembros de la comunidad se atienden mediante diálogos que tienen como referente los mecanismos establecidos y conocidos por todos.					
5. Dist. plan	Los directivos delegan tareas teniendo en cuenta las capacidades del personal y hacen seguimiento de las mismas.					
6. A/ rel. Inter	En la institución se percibe un ambiente de presión para superar los estándares de calidad educativa alcanzados.					
7. D rel int	Existe un trato amistoso entre docentes y sus superiores.					
8. A plan	Los directivos planifican las actividades de manera unilateral sin consenso alguno.					
9. D r/inte	Los directivos promueven la búsqueda de acuerdos ante opiniones discordantes entre los profesores.					
10. A plan	Considera innecesarias las asambleas para comunicar decisiones importantes.					
11. A plan	Se prescinde del trabajo en grupo para dar solución a los problemas					
12. D sis inf	En la institución se organizan reuniones generales para resolver desacuerdos sobre problemas importantes.					
13. Dist R/I	Los docentes cuentan con la libertad de proponer y ejecutar proyectos en la institución educativa.					
14. A rel int	Los directivos consideran vital la lealtad a su persona.					
15. D plan	La misión y visión de la institución es construida con					

	aporte de toda la comunidad educativa.					
16. Dist.ryc	La institución educativa tiene políticas de estímulo que expresan condiciones para el desarrollo del talento de los docentes.					
17. A inf-com	La dirección mantiene los mínimos contactos y comunicaciones personales con sus subordinados					
18. D Inf/com	Los directivos realizan acciones de sensibilización y persuasión a los profesores para el mejoramiento de la calidad educativa					
19. Distr/plan	En la Institución Educativa, los Directivos realizan monitoreo, acompañamiento y/o supervisión para fortalecer la práctica pedagógica de los docentes.					
20 A plan	Los directivos consideran innecesario el apoyo de los docentes para las labores diarias					
21 D plan	Los planes de acción, se construyen teniendo en cuenta opiniones de docentes y directivos.					
22. Dist/ryc	Los docentes reciben incentivos que los motivan a enriquecer su trabajo.					
23. A rel int	Los directivos evitan las buenas relaciones con su personal docente.					
24. D plan	En la institución se someten a votación las decisiones cuando se presentan opiniones discordantes entre docentes y superiores.					
25. D.t/Plan	La institución aprovecha el talento y la especialización de los docentes para una mejor distribución del trabajo.					
26. A rec-cas	Sancionar el incumplimiento a los reglamentos es una de las formas más eficientes para mantener la disciplina					
27. D- Plan	La IE tiene criterios establecidos con base en mecanismos, y/o procedimientos establecidos, consensuados por todos para el reconocimiento a las buenas prácticas					
28. Dist/plan	La institución genera espacios para que los docentes trabajen juntos hacia una visión compartida.					
29. A rel intr	Los directivos, no toleran indecisiones y retrasos en la ejecución de los trabajos.					
30. D plan	Los directivos promueven el consenso de los docentes, mediante una discusión amplia, para la elaboración de los proyectos institucionales.					
31. A inf-com	Existe dificultad en la comunicación entre docentes y directivos.					
32.. A rel inter	Las discusiones en la toma de decisiones entre docentes y superiores, trascienden al plano personal.					
33. D sist inf-com	La institución educativa promueve espacios para que los docentes intercambien experiencias exitosas en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje					
34. Dist rel-int	Los directivos confían en la capacidad de los estudiantes para aprender y liderar la búsqueda y puesta en marcha de estrategias pedagógicas innovadoras y pertinentes.					
35. A rec/cast	Los directivos muestran preferencias por aquellos que están de acuerdo con sus decisiones.					

36. D rec/cas	La I.E. reconoce a los docentes que evidencian buenas prácticas y/o tienen una labor destacada dentro de la misma.					
37. Dist/ryc	Los docentes sienten que su trabajo es valorado por eso el grado de motivación cada día es mayor.					
38. A rec/cas	En la institución, se rechaza el derecho a la libre expresión de los docentes.					
39. D plan	En la institución se supervisan las tareas de cerca, para tener oportunidad de establecer contacto y dirección personalizada.					
40. Dist/sist inf comn	El ejercicio de acciones de liderazgo dentro de la institución educativa se da a través de una comunicación asertiva.					
41. A inf-com	El reglamento docente es aplicado con severidad.					
42. Dist /rel interp	Los docentes se sienten apoyados por la directiva para el desempeño de sus labores.					
43. Dist.R intr	Los docentes se ven motivados porque perciben que sus propuestas e ideas son tomadas en cuenta en la institución educativa.					
44. Dist /inf comun	Se ejercen acciones coordinadas, colaborativas y colectivas entre los directivos y docentes de la institución educativa que impacta significativamente en el mejoramiento escolar.					
45. D/ sis inf y com	Es cultura institucional explicar el porqué de los objetivos y de las políticas de la institución.					
46. Dist. plan	Los docentes son motivados a utilizar estrategias metodológicas y recursos educativos acordes con la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.					
47 Dist/ plan	Los docentes planifican y revisan su trabajo junto con sus colegas y superiores de la institución educativa.					
48 D rel inter	Los órganos de dirección toman en cuenta las críticas de los demás estamentos y las llevan a un diálogo amplio.					
49. Dist/inf De comun	Los superiores son cuidadosos en sus ademanes y gestos al comunicarse con los miembros de la comunidad educativa.					
50. D/ sist inf-com	La institución educativa, mantiene a su personal informado sobre todas las decisiones tomadas.					
51. Dist. plan	El rector lidera su equipo directivo, docentes y administrativos para que se involucren en la construcción y desarrollo de la identidad institucional, el PEI y los planes de estudio y mejoramiento					
52 D r/c	La institución educativa ofrece estímulos que sirven para reforzar, cada vez más, el mejoramiento del desempeño docente.					

Anexo 5. Ítems que Representan a cada Liderazgo

Dimensiones o estilo de liderazgo	Indicadores	Ítems
Liderazgo autoritario	<i>Planificación</i>	<p>8: Los directivos planifican las actividades de manera unilateral sin consenso alguno.</p> <p>10: Considera innecesarias las asambleas para comunicar decisiones importantes.</p> <p>11: Se prescinde del trabajo en grupo para dar solución a los problemas</p> <p>20: Los directivos consideran innecesario el apoyo de los docentes para las labores diarias.</p>
	<i>Sistema de recompensas y castigo</i>	<p>26: Sancionar el incumplimiento a los reglamentos es una de las formas más eficientes para mantener la disciplina</p> <p>35: Los directivos muestran preferencias por aquellos que están de acuerdo con sus decisiones.</p> <p>38. En la institución, se rechaza el derecho a la libre expresión de los docentes.</p>
	<i>Sistema de información y comunicación</i>	<p>2: En la institución se consideran innecesarias las asambleas para comunicar decisiones importantes</p> <p>17: La dirección mantiene los mínimos contactos y comunicaciones personales con sus subordinados</p> <p>31: Existe dificultad en la comunicación entre docentes y directivos.</p> <p>41: El reglamento docente es aplicado con severidad.</p>
	<i>Relaciones interpersonales</i>	<p>6: En la institución se percibe un ambiente de presión para superar los estándares de calidad educativa alcanzados.</p> <p>14: Los directivos consideran vital la lealtad a su persona.</p> <p>23: Los directivos evitan las buenas relaciones con su personal docente.</p> <p>29: Los directivos, no toleran indecisiones y retrasos en la ejecución de los trabajos.</p> <p>32: Las discusiones en la toma de decisiones entre docentes y superiores, trascienden al plano personal.</p>

Dimensiones o estilo de liderazgo	Indicadores	Ítems
Liderazgo democrático	<i>Planificación</i>	<p>15: La misión y visión de la institución es construida con aporte de toda la comunidad educativa.</p> <p>21: Los planes de acción, se construyen teniendo en cuenta opiniones de docentes y directivos.</p> <p>24: En la institución se someten a votación las decisiones cuando se presentan opiniones discordantes entre docentes y superiores</p> <p>27: La IE tiene criterios establecidos con base en mecanismos, y/o procedimientos establecidos, consensuados por todos para el reconocimiento a las buenas prácticas</p> <p>30: Los directivos promueven el consenso de los docentes, mediante una discusión amplia, para la elaboración de los proyectos institucionales</p> <p>39: En la institución se supervisan las tareas de cerca, para tener oportunidad de establecer contacto y dirección personalizada.</p>
	<i>Sistema de información y comunicación</i>	<p>1: En la Institución Educativa se realizan monitoreo, acompañamiento y/o supervisión para fortalecer la práctica pedagógica de los docentes con criterios establecidos y consensuados.</p> <p>12: En la institución se organizan reuniones generales para resolver desacuerdos sobre problemas importantes.</p> <p>18: Los directivos realizan acciones de sensibilización y persuasión a los profesores para el mejoramiento de la calidad educativa.</p> <p>33: La institución educativa promueve espacios para que los docentes intercambien experiencias exitosas en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>45: La institución educativa promueve espacios para que los docentes intercambien experiencias exitosas en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>50: La institución educativa, mantiene a su personal informado sobre todas las decisiones tomadas.</p>
	<i>Sistema de recompensa y Castigo</i>	<p>36: La I.E. reconoce a los docentes que evidencian buenas prácticas y/o tienen una labor destacada dentro de la misma.</p> <p>52: La institución educativa ofrece estímulos que sirven para reforzar, cada vez más, el mejoramiento del desempeño docente.</p>
	<i>Relaciones interpersonales</i>	<p>4: Los conflictos entre los miembros de la comunidad se atienden mediante diálogos que tienen como referente los mecanismos establecidos y conocidos por todos.</p> <p>7: Existe un trato amistoso entre docentes y sus superiores.</p> <p>9: Los directivos promueven la búsqueda de acuerdos ante opiniones discordantes entre los profesores.</p> <p>48: Los órganos de dirección toman en cuenta las críticas de los demás estamentos y las llevan a un diálogo amplio.</p>

Liderazgo Distribuido	<i>Planificación</i>	<p>5: Los directivos delegan tareas teniendo en cuenta las capacidades del personal y hacen seguimiento de las mismas.</p> <p>19: En la Institución Educativa, los Directivos realizan monitoreo, acompañamiento y/o supervisión para fortalecer la práctica pedagógica de los docentes.</p> <p>25: La institución aprovecha el talento y la especialización de los docentes para una mejor distribución del trabajo.</p> <p>28: La institución genera espacios para que los docentes trabajen juntos hacia una visión compartida.</p> <p>46: Los docentes son motivados a utilizar estrategias metodológicas y recursos educativos acordes con la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>47: Los docentes planifican y revisan su trabajo junto con sus colegas y superiores de la institución educativa.</p> <p>51: El rector lidera su equipo directivo, docente y administrativo para que se involucren en la construcción y desarrollo de la identidad institucional, el PEI y los planes de estudio y mejoramiento.</p>
	<i>Sistema de recompensas y castigo</i>	<p>16: La institución educativa tiene políticas de estímulo que expresan condiciones para el desarrollo del talento de los docentes.</p> <p>22: Los docentes reciben incentivos que los motivan a enriquecer su trabajo.</p> <p>37: Los docentes sienten que su trabajo es valorado por eso el grado de motivación cada día es mayor.</p>
	<i>Sistema de información y comunicación</i>	<p>3: Los directivos apoyan de manera activa cuando se introducen cambios en las distintas tareas de la institución.</p> <p>40: El ejercicio de acciones de liderazgo dentro de la institución educativa se da a través de una comunicación asertiva.</p> <p>49: Los superiores son cuidadosos en sus ademanes y gestos al comunicarse con los miembros de la comunidad educativa.</p>
	<i>Relaciones interpersonales</i>	<p>13: Los docentes cuentan con la libertad de proponer y ejecutar proyectos en la institución educativa.</p> <p>34: Los directivos confían en la capacidad de los estudiantes para aprender y liderar la búsqueda y puesta en marcha de estrategias pedagógicas innovadoras y pertinentes.</p> <p>42: Los docentes se sienten apoyados por la directiva para el desempeño de sus labores.</p> <p>43: Los docentes se ven motivados porque perciben que sus propuestas e ideas son tomadas en cuenta en la institución educativa.</p> <p>44: Se ejercen acciones coordinadas, colaborativas y colectivas entre los directivos y docentes de la institución educativa que impacta significativamente en el mejoramiento escolar.</p>

Anexo 6. Análisis e Interpretación de Matriz DOFA

PROCESO: DISEÑO PEDAGOGICO CURRICULAR	
COMPONENTES: Plan de estudio, enfoque metodológico, evaluación, recursos para el aprendizaje, jornada escolar, tecnologías de información y comunicación.	
DEBILIDADES	
GRUPO 1	OBSERVACIONES INDIVIDUALES SURGIDAS DE LA SOCIALIZACIÓN
<ol style="list-style-type: none"> 1. Resistencia al cambio por parte de la comunidad educativa. 2. No existen los acuerdos básicos relativos a métodos de enseñanza, relación pedagógica y uso de recursos. 3. La evaluación responde a criterios individuales. 4. No existe mantenimiento ni renovación de los recursos. Las condiciones técnicas no responden. 	<p>M: No tenemos un currículo por competencias que permita el desarrollo de habilidades (C). Lo que evalúan las Pruebas del Estado son competencias, seguimos anclados en los temas.</p> <p>P: No contamos con recursos técnicos suficientes para el apoyo de las clases (computadores, video beam, etc.) falta de mantenimiento. (C)</p> <p>M2. No hay espacios para el trabajo conjunto entre las áreas.</p>
FORTALEZAS	
GRUPO 1	OBSERVACIONES INDIVIDUALES SURGIDAS DE LA SOCIALIZACIÓN
<ol style="list-style-type: none"> Docentes capacitados para diseñar currículo. 2. Existe un enfoque metodológico. 3. Existen recursos físicos 	
PROCESO: PRACTICAS PEDAGÓGICAS	
COMPONENTES: 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.	
DEBILIDADES	

GRUPO 2	GRUPO 3	Observaciones individuales surgidas de la socialización
<p>1. No se lleva un seguimiento, no hay registro histórico de procesos. (C)</p> <p>2. Poca articulación entre el quehacer pedagógico, la planeación y metas propuestas.</p> <p>3. No se incluye el criterio de los estudiantes en cuanto a planeación de contenidos.</p> <p>4. No existe concertación con los estudiantes sobre el proceso de evaluación.</p> <p>5. no existe una interdisciplinariedad entre las áreas para adelantar los proyectos institucionales. Estos se trabajan de manera aislada.</p>	<p>1. No se hace seguimiento del diseño e implementación de las estrategias y relaciones dentro del aula. (C)</p> <p>2. Los resultados obtenidos en las evaluaciones internas y externas no son analizadas sistemáticamente en pro de fortalecer procesos.</p>	<p>M: No se hace seguimiento, evaluación y reflexión sobre las estrategias que los docentes utilizan en el aula; (C)</p> <p>(hizo énfasis en lo siguiente) <i>“Lo que no se mide, no se controla y si no se controla no se sabe a dónde va”.</i></p> <p>La Planificación del área no se hace por competencias</p>
FORTALEZAS		
GRUPO 2	GRUPO 3	Observaciones individuales surgidas de la socialización
<p>1. Población docente con buen nivel académico (especialización – maestría)</p> <p>2. Docentes creativos y recursivos.</p> <p>3. Se cuenta con los planes de estudio en los cuales están definidos los elementos de la planeación.</p> <p>4. Estudiantes respetuosos y receptivos a la hora de ser orientados</p> <p>4. Preparación del docente que permite preparar y buscar estrategias para crear un estilo pedagógico que se adapta a las necesidades.</p> <p>5. El proceso de evaluación es flexible y se adapta a las características del grupo.</p>	<p>1. Equipos de trabajo dispuestos a construir estrategias desde los distintos saberes.</p> <p>2. El diseño curricular es elaborado teniendo en cuenta las necesidades del aula.</p>	
PROCESO: GESTIÓN DE AULA		
COMPONENTES: Relación y estilo pedagógico, planeación de clases y evaluación en el aula.		
DEBILIDADES		
GRUPO 4		OBSERVACIONES INDIVIDUALES SURGIDAS DE LA SOCIALIZACIÓN
<p>1. No se sigue el modelo pedagógico. Cada docente realiza una adecuación según sus criterios. (estilo pedagógico)</p> <p>2. No hay planeación articulada y el docente se organiza según las necesidades.</p> <p>3. La evaluación en ocasiones no es coherente con lo establecido por el Ministerio.</p>		<p>J: Ingreso de estudiantes a la institución en forma tardía, sin ninguna clase de documentos ni informes académicos y no se les hace ninguna clase de prueba. (DE)</p> <p>O: No existe una evaluación con criterios unificados. (C)</p>

FORTALEZAS		
GRUPO 4		OBSERVACIONES INDIVIDUALES SURGIDAS DE LA SOCIALIZACIÓN
1. Docentes altamente preparados con dominio curricular. 2. Estudiantes que se dejan orientar.		
PROCESO: SEGUIMIENTO ACADÉMICO		
COMPONENTES: 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.		
DEBILIDADES		
GRUPO 5	GRUPO 6	Observaciones individuales surgidas de la socialización
1. No se cuenta con mecanismo de seguimiento para controlar el ausentismo. Se llama a lista pero sin lineamiento institucional. Se hace de manera aislada. (C) 2. No se cuenta con un programa para recuperar a los estudiantes con bajo rendimiento académico. El ejercicio es individual.	1. No existe política institucional que permita hacer seguimiento y control del ausentismo. (C) 2. No se abren espacios institucionales para que los docentes 3. Los niveles de reprobación son altos. 4. No hay política de interés para conocer los resultados de "Pruebas" a nivel institucional. (C) 5. No hay acciones de refuerzo. 6. Los resultados de las pruebas son muy bajos. 7. Las áreas no trabajan en conjunto para la elaboración de planes de recuperación. (C)	B: No existe un mecanismo oficial para realizar seguimiento a la inasistencia del estudiante, y las faltas no se reflejan en los boletines informativos a los padres. (C) P: Persiste la falta de profesionales de apoyo para tratar los problemas de aprendizaje. (DE) F: Poco interés de los padres de familia en el seguimiento académico de sus hijos.
FORTALEZAS		
GRUPO 5	GRUPO 6	Observaciones individuales surgidas de la socialización
1. Registro de asistencia. 2. Observador del estudiante	1. Cada docente lleva un control de asistencia en un registro dotado por la institución. (C) 2. Cada profesor le hace seguimiento académico a sus estudiantes. (C) 3. En cada periodo se hacen actividades de recuperación. 4. Las actividades de recuperación están plasmadas en el cronograma institucional.	

Anexo 7. Análisis e Interpretación del Grupo Focal

Pregunta N°1	ESTUD 1	ESTUD 2	ESTUD 3	ESTUD. 4	ESTUD. 5	ESTUD. 6	ESTUD. 7	ESTUD. 8
<p>¿Qué actividades realizan los docentes en el aula durante la clase? cuales les gustan? con cuales aprenden? ¿y con esas actividades sienten que aprenden mucho? Cuáles actividades no les gusta? Por qué no les gusta? Todos los docentes las realizan? en qué áreas?</p>	<p>Exposiciones ee, talleres.(C)</p>	<p>Hacemos tarea en grupo, que aprendemos demasiado, nos enseñan varios mecanismos para hacer tareas también exposiciones y trabajos escritos. (C)</p>	<p>A mí no me encantan las exposiciones. Porque las exposiciones, uno puede dictarlo, pero el muy poco puede explicar cómo uno, ya nos explica, una actividad bien.</p>	<p>Sí, si hacen todo eso, pero No me gustan las (C) exposiciones, porque uno puede exponer pero a veces al profe a veces no le da a uno los consejos suficientes para uno aprovechar el tema.</p>	<p>Me gustan cuando hacen los (C) talleres en grupo porque si siento que aprendo bastante, porque ósea si yo estoy en grupo y si yo no entiendo mis compañeros me lo puede explicar, aunque a veces yo voy a donde mi profesora para que me lo explique.</p>	<p>Si porque, (suspira hondo), uno se siente más cómodo (C) (trabajando en grupo), y mientras que uno no entienda puede preguntarle a un compañero.</p>	<p>Las actividades que realizan los docentes en clases son... a veces ponen el titulo y comienzan a dictar;(C) algunos ponen talleres individual o en grupo, (C) también ponen actividades lúdicas como sopa de letras, dibujos libres, etc. Nos gustan más las actividades lúdicas-recreativas, con todas aprendemos, lo que pasa es que aprendemos diferentes unos aprenden mas con una y otros aprenden con otras. Algunos ponen una pregunta para que nosotros la (DD), socialicemos con los demás. En naturales el profesor <u>pone el titulo y dicta</u>, en cambio la profesora de ética y de artística nos pone actividades recreativas, los demás muy poco (DD), la seño de inglés nos da el tema y luego nos hace taller y ganamos puntos. No hacemos las mismas cosas en todas las áreas-- (C)</p>	<p>(asienta con la cabeza) Los docentes se ponen atentos y hacen lo posible y la manera de que captemos y aprendamos de lo que va a tratar la clase, ya sea que comiencen explicando con un titulo o ya sea dictando, y Todos no hacen las mismas clases de la misma manera. (C) En el área de inglés ponen actividades y el que la lleve primero correctamente ese tiene un punto que se le suma al final del periodo y luego dejamos que otros tengan la oportunidad de ganárselos. En castellano trabajamos chévere, empezamos con un dialogo,(D) la seño elige un relator de la clase, realizamos lectura y siempre tienen una actitud positiva, luego socializamos y nos ponen un taller.</p>

Pregunta N°1	ESTUD 9	ESTUD 10	ESTUD 11	ESTUD 12	ESTUD 13	ESTUD 14
<p>¿Qué actividades realizan los docentes en el aula durante la clase? Cuales les gustan? con cuales aprenden? ¿y con esas actividades sienten que aprenden mucho? Cuáles actividades no les gusta? Por qué no les gusta? Todos los docentes las realizan? en qué áreas?</p>	<p>Eh, haciendo exposiciones , talleres, (C) que hay veces que los profesores explican algún taller, trabajo para ver si uno responde.</p>	<p>El profe llega explica, (C) nos explica que es lo que vamos a hacer y lo que no entendimos él nos pregunta, nos da ejemplos y ahí nosotros nos guiamos. Me aburre que <u>el profe dicte toda la clase, no me gusta el dictado y todo</u> es como muy monótono y se vuelve aburrido (C) y ahí es donde el profe empieza a hablar del tema.</p>	<p>Pues en clases algunos docentes nos reúnen en grupos (C) y nos prestan un libro(C) y otros dan la clase por medio de preguntas y otros dan las clases por sí solos(C). La que más me gusta es cuando estamos en grupo; <u>aprendo más cuando el docente realiza preguntas</u>, algunos las emplean para retar nuestro conocimiento en las áreas de castellano, física e informática.</p>	<p>(C) Si, la verdad es que cada docente es diferente, hay docentes que ponen a trabajar en el libro toda la clase (C) y <u>hay otros que explican y evalúan</u>. Unos crean grupos de trabajo y al finalizar la actividad <u>preguntan a cada grupo lo entendido del tema</u>. (C) <u>La que más me gusta es en donde explican el tema y luego hacen un examen</u> y con esta misma estrategia siento que aprendo más; y no todos los docentes la realizan. El docente de matemática la realiza.</p>	<p>(C) Me gusta cuando el profe es quien explica. Otros estudiantes aprenden cuando los profesores les dictan o cuando los ponen a leer.</p>	<p>(C) Cada docente hace su clase utilizando una metodología diferente, <u>el docente del área de química, te da la explicación y luego se realizan talleres y seguidamente se realiza una evaluación, en el área de inglés, se dan diferentes actividades, luego de que ella explica, en el área de castellano también, los estudiantes demuestran lo que aprenden en la forma como se desarrolla la clase. (DD)</u></p>

Pregunta N°2	ESTUD 1	ESTUD 2	ESTUD 3	ESTUD. 4	ESTUD. 5	ESTUD. 6	ESTUD. 7	ESTUD. 8
<p>Describan cómo llega un docente al aula? Todos llegan de la misma manera? Describe uno que si te guste y otro que no te guste? Describan a un docente que a ustedes les guste como llega al aula de clases? Describan un profesor que no les guste como llega al aula de clases.</p>	<p>(DE)Ellos llegan, dicen buenos días, nosotros le contestamos con lo que nos enseñó la profesora de ética, también cuando ellos se sientan llaman por lista y después dan la clase. ¡Ya!</p>	<p>A mí no me encanta el profesor de naturales porque el apenas que llega no nos dice ni buenos días, si no va (DD) dictando y poniendo tema en el tablero. (C)</p>	<p>(C)Llegan decentemente, vienen y dicen buenas nos saluda, después llaman a lista y hacen el proceso estudiantil. <u>A mí me encanta como llega la señora de castellano porque ella viene nos saluda, ósea siempre nos pregunta que como estamos, que si tenemos algún problema podemos confiar en ella, por eso me encanta como llega ella (C)</u>.</p>	<p>(se sonríe)</p>	<p>NA</p>	<p><u>Los docentes casi todos llegan de la misma manera,(C) saludan, dan la clase y luego se marchan. Exceptuando a una que realiza una oración si nos toca las primeras horas de clase.</u> En lo personal me gusta la forma del docente que llega, nos saluda y hace una oración. No me gusta otro docente que la mayoría de las veces llega y sólo dice “buenas” y cuando se marcha no dice nada.</p>	<p>Algunos (C) <u>Llegan alegres y comienzan con una oración, todos no oran.</u> Otros llegan y dan la clase, una señora llega con una frase y nos pone a reflexionar o nos cuentan que está pasando en la sociedad. (Mira hacia arriba) todos no llegan de la misma manera, me gustan algunos cuando llegan contentos, hay otros que dan el título y comienzan la clase.</p>	<p>Algunos docentes llegan con una sonrisa y comienzan con oraciones y canciones alabando al Señor. Me gustan cuando llegan con juegos, cantando (C)Pero no me gusta cuando llegan enseguida a dar la clase.</p>

Pregunta N°2	ESTUD 9	ESTUD 10	ESTUD 11	ESTUD 12	ESTUD 13	ESTUD 14
<p>Describan cómo llega un docente al aula? Todos llegan de la misma manera? Describe uno que si te guste y otro que no te guste?</p> <p>Describan a un docente que a ustedes les guste como llega al aula de clases?</p> <p>Describan un profesor que no les guste como llega al aula de clases.</p>	<p>(C)Hay unos docentes que llegan y saludan alegres y hay otros que no, simplemente saludan y enseguida se van para el tablero.</p>	<p>Todos llegan con una actitud positiva, con ganas de dar la clase, la que más me gusta es la del área de lengua castellana. Llega con buena actitud y hace una oración.</p>	<p>Ummm...</p> <p>(DE)El docente entra al aula, saluda, da el tema o inicia la clase. <u>No todos llegan con el mismo mecanismo, pues unos llegan realizan una oración o una dinámica. Me gusta cómo llega la profesora de artística, ella llega, ora y hace una dinámica.</u></p> <p>Y <u>el que no me gusta, es como llega el profesor de filosofía, el llega, saluda e inicia de una la clase. (DD)</u></p>	<p>jajaajajajajaja</p>	<p>(DE)Bueno cada docente es diferente, algunos como el de matemáticas saluda, pasa lista y luego explica en el tablero, pone ejemplos y luego unos ejercicios para practicar. <u>Pero el caso del profe de física es diferente, el también llega y saluda pero primero nos coloca los ejercicios, nos pide resolverlos y si tenemos dudas le podemos preguntar.</u></p>	<p><u>Así es.</u></p>

Pregunta N°3	ESTUD 1	ESTUD 2	ESTUD 3	ESTUD. 4	ESTUD. 5	ESTUD. 6	ESTUD. 7	ESTUD. 8
<p>Qué estrategias metodológicas emplea el docente? Son acordes con las finalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje? Todos los docentes las emplean?</p>	<p><u>El profe de matemáticas nos pone a pensar. (DD)</u> Nos pone un problema o un ejercicio para que le encontremos solución.</p>	<p>Jajajajaja, si, si, a veces es difícil, pero aprendemos. <u>Todos los profesores no hacen eso. (C – DD)</u></p>	<p>(DE)Sí, también la seño de castellano <u>nos pone que argumentemos las tareas y los trabajos sin leer el cuaderno, con nuestras propias palabras. Nos hace preguntas críticas para reflexionar.</u></p>	<p>Bueno unos profesores <u>nos ponen a contestar un cuestionario, nosotros lo estudiamos</u> y después nos hacen un examen.</p>	<p><u>Algunos profesores nos ponen a pensar a nosotros primero,</u> hacemos comentarios y luego ellos nos dan más orientaciones.</p>	<p>(sonríe) ajá</p>	<p><u>Unos llegan ellos mismos a dar la clase,</u> otros ponen exposiciones, otros ponen talleres en grupo o individuales, otros hacen debates. Las estrategias con <u>las que más aprendo son las actividades en grupo. La mayoría la emplean.</u></p>	<p>Ajá, hacen <u>debates</u> también actividades recreativas. Casi todos los docentes las emplean. Me gustan las actividades de grupo.</p>

Pregunta N°3	ESTUD 9	ESTUD 10	ESTUD 11	ESTUD 12	ESTUD 13	ESTUD 14
Qué estrategias metodológicas emplea el docente? Todos los docentes las emplean?	(C) <u>Casi todos los profesores hacen actividades en grupo, para que cada grupo debata sus ideas. Con algunas aprendemos, no todos la emplean ya que se les hace más fácil calificar el cuaderno.</u>	Bueno sí, <u>algunos docentes hacen preguntas, exposiciones (C),</u> Algunos mapas conceptuales y mesa redonda (D). Otros realizan la clase ellos mismos. Las que más realizan son exposiciones(C)	Algunos docentes dan el tema y le preguntan a los estudiantes que saben sobre el tema, otros ponen exposiciones (C) algunos ponen una investigación, otros realizan mesas redondas, pero <u>la que sobresale es cuando el docente da la clase normal. (C)</u>	<u>Sí la mayoría dan la clase normal, por ejemplo ellos mismos la dan. (DE)</u> No todos aprendemos así.	Sí, eso es verdad lo que dicen mis <u>compañeros.</u> (sonríe como apenado)	Las estrategias que utilizan los docentes varían de acuerdo al área. Ummm.... Por ejemplo un docente pone una lectura para que sea comentada en clase y así muchos pierdan la timidez. No todos los docentes la emplean.

Pregunta N°4	ESTUD 1	ESTUD 2	ESTUD 3	ESTUD. 4	ESTUD. 5	ESTUD. 6	ESTUD. 7	ESTUD. 8
Qué recursos educativos emplean los docentes para el desarrollo de las clases? (digital, análogos y otros) todos los docentes los emplean?	Unos profesores usan los libros de la biblioteca (C) y nos ponen a leer. Algunos.	Unos profesores usan el video beam. Ponen diapositivas, películas (D). Pero los que más lo ponen son el de ética, castellano, informática.	Ajá, el profesor de sociales no las usa.	(C)Lo que pasa es que hay un solo video beam.	(C)Si, nada más hay uno solo (video beam) para un poco de salón. A veces no hay donde enchufarlo. Jajajajaja.	(C)Lo que dijeron mis compañeros es verdad.	Usan los libros (C) y nos ponen en grupo.	Algunos ponen el video beam, diapositivas, pero otros nunca lo han hecho, (D)porque utilizan otros mecanismos de aprendizajes.

Pregunta N°4	ESTUD 9	ESTUD 10	ESTUD 11	ESTUD 12	ESTUD 13	ESTUD 14
Qué recursos educativos emplean los docentes para el desarrollo de las clases? (digital, analógicos y otros) todos los docentes los emplean?	Algunos profesores utilizan el video beam para que entendamos bien la clase. No todos lo emplean porque se les hace más fácil dictar (C).	Algunos docentes para las actividades emplean el video beam, otros utilizan carteleras, casi todos las realizan en el tablero. (C)	Algunos docentes se apoyan en investigaciones, carteleras, videos para realizar su clase, a veces con el mismo entendimiento de los estudiantes.	Los recursos educativos que utilizan algunos docentes el video beam, proyectan diapositivas, colocan videos, los que más lo usan son los profes de ética, naturales y castellano.	Ajá, el profesor de sociales nunca las usa (C). El profe de informática también lo usa.	Casi todos usan el tablero y los libros que mandan a buscar a la biblioteca (C)

Pregunta N°5	ESTUD 1	ESTUD 2	ESTUD 3	ESTUD. 4	ESTUD. 5	ESTUD. 6	ESTUD. 7	ESTUD. 8
Describe cómo se desarrolla una clase. La clase cuenta con un inicio, un desarrollo y un cierre?	Primero ellos (docentes) explican, preguntan si entendimos y luego nos hacen un quiz.	<u>Asintió con la cabeza</u>	<u>Opino lo mismo. (C)</u>	<u>Otros nos ponen a trabajar en grupo, nos llevamos casi toda la clase. (C)</u>	<u>Asintió con la cabeza (C)</u>	(NA) No respondió	<u>Unos inician con la explicación del tema (C),</u> ponen algunos ejercicios de libros, para tener más expectativas nos ponen talleres o nos pasan al tablero y terminan con un debate con sus diferentes puntos de vistas.	<u>Algunos hacen una mesa redonda y debatimos la clase (D),</u> la desarrollamos con libros, lecturas, y se cierra con ejercicios o con sustentación o mandan al tablero.

Pregunta N°5	ESTUD 9	ESTUD 10	ESTUD 11	ESTUD 12	ESTUD 13	ESTUD 14
<p>Describe cómo se desarrolla una clase. La clase cuenta con un inicio, un desarrollo y un cierre?</p>	<p><u>Algunos profesores inician la clase poniéndonos en grupo.</u> (D) en el desarrollo de la clase nos ponen por grupo al frente para dar a conocer nuestras ideas sobre el tema y al final nos preguntan. Otros nos preguntan al inicio de la clase, en el desarrollo nos escuchan y al final ponen ejercicios.</p>	<p><u>La mayoría de las clases cuentan con un inicio en donde el docente explica el tema a tratar,</u> <u>después realiza ejercicios y por último nos pregunta que aprendimos</u> (C). lo aplicamos en el tablero en el área de matemáticas y física.</p>	<p>Algunos inician dando el tema y explicándolo. Otros la inician con preguntas y realizan un resumen con las respuestas y para dar fin a su clase ponen una investigación.</p>	<p>La mayoría de las clases cuenta con un <u>inicio, un desarrollo y un cierre</u>, en ocasiones, por cuestiones de tiempo no se llega hasta el cierre, pero se da la continuación en la siguiente.</p>	<p><u>Exacto, a veces dependiendo de la actividad, no se desarrollan los tres momentos.</u> Sino a penas una sola, casi siempre el desarrollo. (C) Por ejemplo a veces ponen talleres que duran toda la clase.</p>	<p><u>Si, es así como lo dijeron mis compañeros.</u> Al final si alguien no entendió algunos profes nos explican.</p>

Pregunta N°6	ESTUD 1	ESTUD 2	ESTUD 3	ESTUD. 4	ESTUD. 5	ESTUD. 6	ESTUD. 7	ESTUD. 8
<p>Se les permite participar en los cambios de las clases?</p> <p>Cómo participan?</p>	<p><u>Pero es que a veces nosotros nos quedamos callados y no proponemos nada. (D)</u> Nos enseñan a todos por igual.</p>	<p><u>A veces si permiten, pero no todas las veces (C).</u></p>	<p><u>El profe de naturales si estamos en exposición se acaba y él quiere dictar y si uno queremos hacer un taller, no lo acepta (DE) porque él es el profesor, ósea, digo yo que eso sería injusto, porque a veces uno no quiere hacer eso.</u></p>	<p><u>Hay algunos docentes que no tienen en cuenta cómo aprendemos porque piensan que como ellos llevan el trabajo que vamos a hacer en el día está bien y como nunca la mayoría nunca se ha dirigido a decirle que lo cambie o que ella aprende diferente , o que el aprende diferente, no lo cambian .</u></p>	<p><u>.Bueno hay veces que cuando hacen actividades de aprendizaje, hay estudiantes que no participan, porque no les gusta, pero el profesor, no lo cambia si no que lo deja así, (C) porque la mayoría de los estudiantes quieren hacer eso, pero si deberían que todos se integren, participaran porque de igual salón.</u></p>	<p>Es que a veces nos da pena o miedo. Pero hay profesores que si nos preguntan (C).</p>	<p>Algunos sí y otros no (C). Cuando participamos Sugerimos ideas para tener otras expectativas. Otros no, porque tienen su clase hecha.</p>	<p>Algunos sí y otros no tanto que digamos (C). Participamos dando ideas y experiencias de cómo pueden realizar las clases.</p>

Pregunta N°6	ESTUD 9	ESTUD 10	ESTUD 11	ESTUD 12	ESTUD 13	ESTUD 14

<p>Se les permite participar en los cambios de las clases? Cómo participan?</p>	<p><u>Algunos profesores aceptan que uno les sugiera cambios, pero hay otros que no, (C) porque les es mejor su modo de clase.</u></p>	<p><u>Algunos docentes permiten que los alumnos cambien la metodología de la clase, pero otros no, lo que ellos digan así es. (C)</u></p>	<p><u>Algunos docentes reciben las ideas de los estudiantes y las ponen en práctica en sus clases, otros son radicales (C).</u></p>	<p><u>Algunos permiten hacer cambios, hacen consenso con los estudiantes. Pero otros, sólo implementan lo que quieren hacer sin preguntar al estudiante (C).</u></p>	<p><u>Ajá hay unos que aceptan y otros que no para no perder tiempo. (C)</u></p>	<p>Casi siempre les sugerimos que las clases sean más lúdicas. (D)</p>
--	--	---	---	--	--	--

PreguntaN°7	ESTUD 1	ESTUD 2	ESTUD 3	ESTUD 4	ESTUD 5	ESTUD 6	ESTUD 7	ESTUD 8
<p>Qué pasa cuando hay estudiantes que no entienden un tema?</p>	<p>Me gusta la seño de sociales porque <u>siempre nos explica y cuando uno no entiende siempre vuelve a explicar (C)</u> y cuando uno quiere cambiar un tema ella lo cambia.</p>	<p>A mí me encanta la seño de castellano y el profesor de matemática porque <u>explica y los que bien ya ellos saben que ellos van bien que ayudan a los que van mal. , (C)</u> pero el profesor de naturales no él se queda con los que van bien, y los que van mal si ellos no recupera ellos mismos no le hacen nada. (DD) ... Yo también soy una persona, que a mí me gusta que si yo no</p>	<p>La seño de inglés, ósea, cuando uno <u>entiende el tema ella, nos refuerza más para que uno entienda más;</u> (C) pero el profesor de naturales no, como él dice que él es profesor y se hace lo que él se haga y no <u>deja que uno cambie</u> la clase es el único profesor que yo me quejo porque los demás profesores si yo tengo algo, ósea, si yo quiero cambiar. (DD) Para mí, ósea, la seño de castellano tiene en cuenta cuando uno aprende más, y cuando uno <u>aprende menos viene entonces y los que aprendemos más para que uno le valla explicando a ellos</u></p>	<p>El profesor de matemática también tiene un mecanismo para que uno aprenda más y <u>hay veces que también ellos nos piden el apoyo a nosotros para explicarles a los compañeros. (C)</u></p>	<p>Yo digo que es que a veces no es que no les quieren dar la oportunidad, si no que los estudiantes son muy indisciplinado y no se saben ganar al profesor uno tiene que ser respetuosos, y hay estudiantes que se sobrepasan y como el profesor de castellano cada vez que sale del salón aplauden porque no lo quieren tener en el salón, eso es una falta de respeto, pero si ellos fueran respetuosos los podrían ayudar</p>	<p>La mayoría si explican nuevamente (C). Algunos con otros métodos. Otros usando las mismas actividades.</p>	<p><u>Algunos explican otra vez poniendo ejemplos (C).</u> de otros métodos para que el estudiante capte lo que tiene que captar.</p>	<p><u>Ellos buscan maneras. Hacen diferentes métodos hasta que el estudiante entienda. (C)</u></p>

		<p>entiendo, me explique, pero el profesor de naturales, a la gente que entiende, que no entiende, no le quiere explicar, porque ya el dicto, entonces uno quiere aprender más y él no quiere.</p>	<p><u>este y ella le va explicando al otro uno de esos es la seño de castellano, la seño de informática y el profesor de matemática. (DE)</u> <u>No me gusta el profesor de naturales el a veces se para a los que aprenden más y a los que aprenden menos, a veces hasta los saca del salón, (DD) y a los que prenden más nos deja hay ósea para explicarnos o través. Y eso es injusto porque ellos quieren aprender y no les da la oportunidad.</u></p>		<p>hasta regalarle un punto pero ellos no se lo saben ganar</p>			
--	--	--	---	--	---	--	--	--

<p>Cómo realizan los docentes el acompañamiento a los estudiantes con bajo desempeño? Todas las áreas lo hacen de la misma manera?</p>	<p><u>El de naturales no explica y si no gana bien, y si no también.</u> (C)</p>	<p>A mí no me encanta la seño de inglés porque la seño de inglés, nosotros podemos llevar notas bien, pero no nos las explica, para ver si uno se esfuerza o si disminuyen las notas, ósea, que ella no nos dice ustedes van bien o van mal, <u>en el periodo es que se ve si uno la gana o la pierde.</u> ... (C)</p>	<p>Para mí siempre la seño de castellano, <u>si yo no entiendo algo, me explica, me refuerza,</u> pero el profesor de naturales no, aún más el profesor de matemática, también me explica si yo no entiendo algo a veces me da clases privadas, en otros salones para explicarme mejor cuando se acaba la hora (DE), pero el profesor de naturales, no deja ni que uno se le acerque cuando está en otro salón.</p>	<p>(después que escucha al 8) <u>Ajá, pero algunos ponen un taller y después el examen o la sustentación.</u> (DE)</p>	<p>(después de escuchar al 4) <u>Sí, así como dice mi compañero</u> (C)</p>	<p>No dice nada, sino que <u>asienta con su cabeza todo lo que sus compañeros dicen.</u> (C)</p>	<p><u>Algunos realizan talleres o quiz, pero otros no. La mayoría hace un examen.</u> (DE)</p>	<p><u>Hacen quiz, exposiciones, talleres. Algunos ganan o otros tienen mala suerte.</u> (DE)</p>
---	--	---	---	---	--	---	---	---

Pregunta N°8	ESTUD 9	ESTUD 10	ESTUD 11	ESTUD 12	ESTUD 13	ESTUD 14
Cómo realizan los docentes el acompañamiento a los estudiantes con bajo desempeño? Todas las áreas lo hacen de la misma manera?	<u>Algunos profesores realizan la recuperación mediante un quiz. Otros a través de un taller. (C)</u> <u>Algunos nos piden que los sustentemos, otros no. (D)</u>	<u>Algunos docentes le hacen seguimiento, los ayudan. A veces los ponen con un compañero que tenga un buen desempeño. (C)</u>	<u>Muchos docentes realizan un quiz. Sin embargo, algunos no aprueban el quiz y el docente ya no puede hacer nada por el estudiante. (DE)</u> <u>Algunos le permiten a los estudiantes que corrijan el quiz y lo sustenten, pero no todos hacen eso. (DE)</u>	Los docentes realizan su acompañamiento a los estudiantes con bajo rendimiento de diferentes formas: <u>algunos dan la oportunidad por medio de quiz, talleres, exposiciones. (C)</u> Otros sólo lo dejan así. <u>No todos recuperan de la misma manera.</u>	<u>Algunos realizan el quiz. El quiz define si pierde o gana. (DE)</u>	<u>Unos profesores piden que le sustentemos el examen que perdimos. Algunos profesores nos ponen a estudiar muchos ejercicios y de allí escogen para hacernos un examen escrito. (DE)</u>

Pregunta N°9	ESTUD 1	ESTUD 2	ESTUD 3	ESTUD 4	ESTUD 5	ESTUD 6	ESTUD 7	ESTUD 8
Cómo los evalúan a ustedes? Los docentes utilizan estrategias de evaluación formativa en el proceso enseñanza-aprendizaje? Utilizan estrategias y fuentes (tareas, ejercicios en	(después que escucha al 4) pero no todos hacen eso (C)	Bueno el profesor de matemática , nos hace quiz , o talleres en grupo, examen ,.(C) pero igual forma el ya no los ha explicado. Siempre los profesores nos explican	A mí la seño de castellano evalúa a todo el salón con exposiciones , con trabajos escritos , con trabajos orales (C) y por ultimo por el comportamiento de nosotros. Cuando nos va mal en las	Me gusta cuando el profesor de castellano nos evalúa con talleres , con trabajos escritos , nos hace tres pregunta (C) de muchas,	También nos hacen oral , pero ya nosotros sabemos porque ya antes de eso nos pone talleres el profesor de castellano pone talleres y nos podemos defender cuando nos haga alguna pregunta.(C)	Algunos con examen escrito y lo que le salga.(C)	Nos evalúan de distintas maneras, unos con talleres , (C) actividades en grupo. Otros con quiz , exposiciones . Algunos con ejercicios en clases, . (C)	Todos no nos evalúan de la misma manera. Unos con sustentaciones de trabajo o exámenes , (C) otros con ejercicios. Después nos dicen donde nos fue bien y donde tuvimos dificultades y nos explican.

<p>clase, evaluaciones escritas, exposiciones, entre otros.) para evaluar a sus estudiantes. Qué pasa antes, durante y después de la evaluación? Comparte o discute lo criterios de evaluación con sus estudiantes. Retroalimenta a sus estudiantes sobre su proceso de enseñanza y aprendizaje?</p>		<p>que es lo que tenemos que hacer.</p>	<p>evaluaciones, la seño de castellano y algunos profesores nos aconsejan que si yo falle en alguna pregunta o si fallaste en el examen, dicen que tenemos que estudiar más, o si ganamos nos felicitan y nos dicen que tenemos que estudiar en esto y en lo otro. Para mí, mi profesor, ósea, mi profesor de naturales si perdimos, perdimos, no nos refuerza. A demás con la seño de castellano, la seño nos pone quiz talleres y nos, (C) y a veces nos llama cuando ella está en otra clase nos llama para</p>	<p>no las dice antes de revisarnos el taller y cuando él ya nos revisa, (C) ya uno tiene tiempo de practicar y el examen nos lo hace por, por oral.(C) A veces los profesores también ponen más notas para ver si nos pueden ayudar, explicando y haciendo más quizes, (C) para que suba más la nota y poder tener mejores nota</p>	<p>(C) Por ejemplo el profesor de castellano siempre que nos pone algún trabajo o algún taller ya nosotros sabemos porque ya nos ha dado las preguntas o los puntos porque a veces nos pone el contexto literario, contexto histórico pero ya de igual forma nosotros sabemos que es porque ya nos ha dicho. El profesor de matemática usualmente si nos ve mal nos hace un refuerzo para que las notas no nos vaya a quedar bajita o vallamos a perder la materia.</p>		<p>evaluaciones orales. La mayoría antes de hacer el quiz (C) nos explican lo que se va a evaluar. Durante la evaluación algunos nos acompañan por si tenemos dudas. Otros no.</p>	<p>No todos hacen así. Muy pocos.</p>
---	--	---	--	--	---	--	---	---------------------------------------

			explicarnos el taller , nos manda a hacer un examen sea escrito, sea oral. (C)		Algunos profesores nos ponen talleres ,. (C) si nos fue mal a los estudiantes que casi siempre va mal pero les colaboran para que puedan pasar la metería Haciéndoles talleres y exámenes , (C) pero siempre les dicen que es lo que van a hacer.			
--	--	--	---	--	---	--	--	--

Pregunta N°9	ESTUD 9	ESTUD 10	ESTUD 11	ESTUD 12	ESTUD 13	ESTUD 14
---------------------	----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

<p>Cómo los evalúan a ustedes? Los docentes utilizan estrategias de evaluación formativa en el proceso enseñanza-aprendizaje? Utilizan estrategias y fuentes (tareas, ejercicios en clase, evaluaciones escritas, exposiciones, entre otros.) para evaluar a sus estudiantes. Qué pasa antes, durante y después de la evaluación? Comparte o discute lo criterios de evaluación con sus estudiantes. Retroalimenta a sus estudiantes sobre su proceso de enseñanza y aprendizaje</p>	<p>Bueno, hay docentes como el (DE)de matemáticas que sólo nos ponen exámenes y nos pasan al tablero, pero la profesora de inglés nos pone talleres, trabajos individuales y en grupo, Quiz, exámenes, nos califica el cuaderno, etc. (C)</p>	<p>Algunos nos evalúan haciendo exámenes, otros con exposiciones y hay veces con trabajos escritos. (C) La mayoría es un examen escrito. O el profesor de matemáticas un “tableraso” . Después de haber realizado el trabajo, el docente nos pide que hablemos sobre el taller.</p>	<p>Los profesores hacen . (C)exámenes, ponen otras actividades para realizar en casa y cuando está evaluando escucha al estudiante y si hay algún error, le ayuda a corregirlo. Y le da unas recomendaciones para que a la próxima no tenga dificultades.</p>	<p>Lo hacen de diferentes formas: algunos le dan oportunidades por medio de un quiz, talleres, sustentaciones. . (C) Unos son más exigentes que otros. Otros tan sólo lo dejan así. (D)</p>	<p>Si, la verdad es que hay unos profes que ponen diferente actividades y otros que no, por ejemplo el de filosofía (DE)solo toma dos notas y son una participando y el examen.</p>	<p>Algunos nos recuperan a través de un taller, pero la mayoría lo hace con un examen. . (C) Antes del examen nos explican y durante nos ponen ejemplos de cómo se deben realizar las respuestas. Después nos dicen en que respuestas fallamos y nos explican. Otros no nos dicen en qué hemos fallado.</p>
---	---	---	---	--	---	--

<p>Describan cómo llega un docente al aula? Todos llegan de la misma manera? Describe uno que si te guste y otro que no te guste? Describan a un docente que a ustedes les guste como llega al aula de clases? Describan un profesor que no les guste como llega al aula de clases.</p>	<p>(DE)Ellos llegan, dicen buenos días, nosotros le contestamos con lo que nos enseñó la profesora de ética, también cuando ellos se sientan llaman por lista y después dan la clase. ¡Ya!</p>	<p>A mí no me encanta el profesor de naturales porque el llega no nos dice ni buenos días, si no va (D) D) dictando y poniendo tema en el tablero. (C)</p>	<p>(C)Llegan decentemente, vienen y dicen buenas nos saluda, después llaman a lista y hacen el proceso estudiantil. <u>A mí me encanta como llega la seño de castellano porque ella viene nos saluda, ósea siempre nos pregunta que como estamos, que si tenemos algún problema podemos confiar en ella, por eso me encanta como llega ella (C).</u></p>	<p>(se sonrío)</p>	<p>NA</p>	<p><u>Los docentes casi todos llegan de la misma manera,(C) saludan, dan la clase y luego se marchan. Exceptuando a una que realiza una oración si nos toca las primeras horas de clase.</u> En lo personal me gusta la forma del docente que llega, nos saluda y hace una oración. No me gusta otro docente que la mayoría de las veces llega y sólo dice “buenas” y cuando se marcha no dice nada.</p>	<p>Algunos (C) <u>Llegan alegres y comienzan con una oración, todos no oran.</u> Otros llegan y dan la clase, una seño llega con una frase y nos pone a reflexionar o nos cuentan que está pasando en la sociedad. (Mira hacia arriba) todos no llegan de la misma manera, me gustan algunos cuando llegan contentos, hay otros que dan el título y comienzan la clase.</p>	<p>Algunos docentes llegan con una sonrisa y comienzan con oraciones y canciones alabando al Señor. Me gustan cuando llegan con juegos, cantando (C)Pero no me gusta cuando llegan enseguida a dar la clase.</p>
--	--	--	---	--------------------	------------------	--	--	---

Anexo 9. Análisis de los Resultados de la Encuesta Estilo de Liderazgo por Indicadores 2

	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR	AS	AT	AU	AV	AW	AX	AY	AZ	BA	BB	BC	BD
1	RESPOI	RESPOI	RESPOI	RESPOI	RESPOI	RESPOI	RESPOI	RESPOI	RESPOI	RESPOI	RESPOI	RESPOI	RESPOI	RESPOI	RESPOI	RESPOI	RESPOI	RESPOI	Prom. Encuest	Autoc	Democ
39	5	5	4	7	4	3	4	8	2	5	7	7	8	3	6	5	8	3			
40	15	1	0	1	0	1	8	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0			
41																					
42																			prom general		
43	3,933333	2,433333	1,933333	2,6	1,9	1,966666	3,1	2,566666	2,133333	2,233333	2,333333	2,266666	2,766666	1,966666	2,066666	2,033333	2,3	1,766666	2,550641026		
44	TIENDE	NO	NO	TIENDE	NO	NO	TIENDE	TIENDE	NO	NO	NO	NO	TIENDE	NO	NO	NO	NO	NO			
45	Autoritar	Democra	distri	Autoritar	Democra	distri	Autoritar	distri	distri	distri	Democra	distri	distri	Democra	distri	Democra	distri	Democra			
46	Sistema	Sistema	Sistema	Sistema	planifica	comunic	comunic	Relacion	Relacion	Relacion	comunic	planifica	planifica	Relacion	comunic	comunic	planifica	Sistema	de recompensas y castigo		
47	1,38269	-0,11730	-0,61730	0,04935	-0,65064	-0,58397	0,54935	0,01602	-0,41730	-0,31730	-0,21730	-0,28397	0,21602	-0,58397	-0,48397	-0,51730	-0,25064	-0,78397	Desviacion estandar		
48	1,91183	0,01376	0,38106	0,00243	0,42333	0,34102	0,30179	0,00025	0,17414	0,10068	0,04722	0,08064	0,04666	0,34102	0,23423	0,26760	0,06282	0,61461	0,6013959935		
49	PREDOMI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO			
50	PREDOMI	NO TIEN	NO TIEN	TIENDE	NO TIEN	NO TIEN	TIENDE	TIENDE	NO TIEN	NO TIEN	NO TIEN	NO TIEN	TIENDE	NO TIEN	NO TIEN	NO TIEN	NO TIEN	NO TIENDE			

Anexo 10. Análisis de los Resultados de la Encuesta Estilo de liderazgo por Indicadores 3

Prom. Encuest	Autoc	Democ	Dist	PREFERENCIA	PREDOMINIO			
2,461538462	4	1,722222	1,833333	AUTOCRATICO	PREDOMINA			
2,346153846	3,3125	1,833333	2	AUTOCRATICO	PREDOMINA			
2,826923077	2,5	3	2,944444	DEMOCRATICO	NO PREDOMINA			
2,846153846	2,3125	2,888888	3,277777	DISTRIBUIDO	PREDOMINA			
2,980769231	3,0625	3	2,888888	AUTOCRATICO	NO PREDOMINA			
3,038461538	2,75	3,055555	3,277777	DISTRIBUIDO	PREDOMINA			
2,326923077	3,1875	2,055555	1,833333	AUTOCRATICO	PREDOMINA			
1,788461538	2,4375	1,611111	1,388888	AUTOCRATICO	NO PREDOMINA			
1,711538462	2,5	1,444444	1,277777	AUTOCRATICO	NO PREDOMINA			
2,596153846	2,6875	2,555555	2,555555	AUTOCRATICO	NO PREDOMINA			
3,576923077	2,75	4	3,888888	DEMOCRATICO	PREDOMINA			
3,538461538	2,625	3,888888	4	DISTRIBUIDO	PREDOMINA			
2,115384615	3,6875	1,388888	1,444444	AUTOCRATICO	PREDOMINA			
3,326923077	2,8125	3,666666	3,444444	DEMOCRATICO	PREDOMINA			
2,576923077	3,125	2,444444	2,222222	AUTOCRATICO	NO PREDOMINA			
2,423076923	3,5	1,833333	2,055555	AUTOCRATICO	PREDOMINA			
2,923076923	2,375	3,222222	3,111111	DEMOCRATICO	PREDOMINA			
2,038461538	2,875	1,777777	1,555555	AUTOCRATICO	NO PREDOMINA			
1,519230769	2	1,333333	1,277777	AUTOCRATICO	NO PREDOMINA			
2,615384615	2,125	2,777777	2,888888	DISTRIBUIDO	NO PREDOMINA			
2,615384615	2,625	2,888888	2,333333	DEMOCRATICO	NO PREDOMINA			

Anexo 12. Ejercicio de Triangulación

TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS					
La triangulación es un elemento importante en esta investigación educativa, pues permitió analizar la misma realidad desde puntos de vistas diferentes de ahí el nombre <i>triangulación tres</i> , en este caso. <i>La triangulación tres</i> puede incluir tres perspectivas , tres sujetos , tres tipos de momentos o tres tipos de estrategias y técnicas de recolección de datos diversas , y triangulación indefinida . Todo, con el fin de darle validez a los resultados. Para efectos de esta investigación, se utilizó la triangulación de tres tipos de técnicas de recolección de datos diversos, a saber: Taller investigativo (DOFA), dirigido a docentes y directivos, GRUPO FOCAL con estudiantes y una ENCUESTA a docentes, con el fin de cumplir con el primer objetivo que orienta esta investigación, el cual consiste en describir la situación de actual de la gestión académica de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento. Para ello, se empleó una matriz o cuadro de triple entrada, el cual da cuenta del tema de investigación, de las preguntas de investigación y de los objetivos. En este cuadro, fue importante tener visibles las categorías, los indicadores, las fuentes y los instrumentos.					
EJERCICIO DE TRIANGULACION					
TEMA DE INVESTIGACION: LA GESTION ACADEMICA – ESTILO DE LIDERAZGO					
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN: ¿Qué sucede con la gestión académica de las instituciones educativas, en este caso, de Luis Carlos Galán Sarmiento? ¿A qué desafíos se enfrenta la institución para desarrollar procesos de calidad educativa? ¿Qué acciones de mejora se deben implementar para que la gestión académica movilice la misión de la institución? Y por último, ¿Qué tipo de liderazgo deben asumir los docentes y directivos de la institución?					
OBJETIVO DE RECOLECCION DE DATOS: Describir el estado actual de la gestión académica de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento.					
FUENTES E INSTRUMENTOS		DOCENTES Y DIRECTIVOS	ESTUDIANTES	DOCENTES	SOPORTE TEORICO O ANALISIS DE LITERATURA
CATEGORIAS		TALLER INVESTIGATIVO: DOFA	GRUPO FOCAL: ENTREVISTA	ENCUESTA Estilo de liderazgo	
DISEÑO CURRICULAR CATEGORIAS: Plan de estudio, enfoque metodológico, recursos, evaluación.		En la institución existe un plan de estudios que cuenta con proyectos pedagógicos, sin embargo, sus contenidos no son transversales, es un agregado de planes de área elaborados de forma aislada e individual y para su elaboración no se tiene en cuenta las características del entorno, la diversidad de la población, el PEI, los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias establecidos por el MEN. La mayoría de los docentes afirman, “ <i>La Planificación del área no se hace por competencias.</i> ” M: “ <i>No tenemos un currículo por competencias que permita el desarrollo de habilidades. Lo que evalúan las Pruebas del Estado son competencias, seguimos anclados en los temas.</i> ” Autores confirman la necesidad de que, el diseño y la ejecución de un currículo sea por competencias; en aras de dar respuesta a una sociedad que exige ciudadanos competentes, capaces de proponer soluciones a problemas de distinta índole, de adaptarse al cambio y saber desempeñarse en cualquier contexto.	NO EXPERTO	<i>Planificación</i> Haciendo una lectura un poco más rigurosa, hay unos elementos que se destacan en cada indicador. En el caso de la planificación, a pesar que hay un fuerte grado de tendencia por un liderazgo distribuido según lo afirmado por los docentes al marcar los ítems (5) “ <i>En la institución se consideran innecesarias las asambleas para comunicar decisiones importantes.</i> ” También existe la percepción de que (8) “ <i>Los directivos planifican las actividades de manera unilateral sin consenso alguno.</i> ” siendo esta última una característica del liderazgo autoritario. (47) “ <i>Los docentes planifican y revisan su trabajo junto con sus colegas y superiores de la institución educativa.</i> ”, (25) “ <i>La institución aprovecha el talento y la especialización de los docentes para una mejor distribución del trabajo.</i> ” Lo anterior denota que los docentes y sus talentos son tenidos en cuenta para distribuir trabajo entre los encargados del proceso educativo, demuestra que sí hay un trabajo en equipo a la hora realizar actividades de tipo curricular y extra curricular pero queda claro también, que estas actividades son planeadas de forma unilateral.	GUIA 34 DEL MEN Para Gagné y para Taba (diseño curricular) Beauchamp (1977) Díaz Barriga (1996) Arredondo (1881) (Tovar & Sarmiento, 2011) Sacristán (2005) citado en Badilla, 2009 estilos de liderazgo Palomo (2000) (Morín, 2001) Tobón (2007)
DISEÑO CURRICULAR CATEGORIAS: Plan de estudio, enfoque metodológico, recursos, evaluación.		No se percibe la integración curricular. Algunos coinciden en que “ <i>No se sigue el modelo pedagógico.</i> ” “ <i>Cada docente realiza una adecuación según sus criterios.</i> ”	NO EXPERTO		GUIA 34 DEL MEN

FUENTES E INSTRUMENTOS CATEGORIAS	DOCENTES Y DIRECTIVOS	ESTUDIANTES	DOCENTES	SOPORTE TEORICO O ANALISIS DE LITERATURA
DISEÑO CURRICULAR CATEGORIAS: Plan de estudio, enfoque metodológico, recursos, evaluación.	<p>Con respecto al uso de los recursos, la percepción de los docentes es que la adquisición de los suministros se realiza en el momento en que se presentan las necesidades. Casi todos coinciden que “No existe mantenimiento ni renovación de los recursos”. “Las condiciones técnicas no responden.”</p>	NO EXPERTO		GUIA 34 DEL MEN
DISEÑO CURRICULAR CATEGORIAS: Plan de estudio, enfoque metodológico, recursos, evaluación.	<p>De acuerdo con la categoría evaluación, la mayoría de los participantes afirmaron que en la institución se adolece de una política de evaluación que esté fundamentada en los lineamientos curriculares y en los estándares básicos de competencias. “La evaluación en ocasiones no es coherente con lo establecido por el Ministerio”. “No existe una evaluación con criterios unificados.” Tampoco existe concertación con los estudiantes sobre el proceso de evaluación, cada docente desarrolla los procesos evaluativos de forma aislada. Por otro lado, algunos docentes coinciden en que “no hay un registro histórico de procesos académicos”, lo que lleva a concluir que el estudiante cierra un ciclo y abre otro sin que quede constancia en la institución de que el estudiante presentó dificultades en algunos aspectos que valen la pena fortalecer. De todo lo anterior, se puede concluir que la evaluación del desempeño académico de los estudiantes aplicada bajo criterios individuales de los docentes y la ausencia de mecanismos que controlen y ajusten la evaluación por parte de los docentes no permiten evaluar los efectos de éstas en los estudiantes.</p>	NO EXPERTO		GUIA 34 DEL MEN Autores
PRACTICAS PEDAGOGICAS CATEGORIAS: Estrategias de enseñanza, recursos, articulación de los recursos y tiempos para el aprendizaje.	<p>Algunos docentes manifiestan que la institución ha definido parcialmente las opciones didácticas, poca articulación en el quehacer pedagógico Grupo 2 “Poca articulación entre el quehacer pedagógico, la planeación y metas propuestas” El trabajo de las áreas es aislado, no se percibe la integración curricular para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias; la mayoría afirma que “No existe una interdisciplinariedad entre las áreas para adelantar los proyectos institucionales. Estos se trabajan de manera aislada y con estrategias muy diferentes.” Todo lo anterior permite concluir que no se articulan los procesos internos (integración curricular) y por lo tanto, no se concentran esfuerzos para la consolidación del Proyecto Educativo Institucional, que haga posible alcanzar el desempeño esperado en los estudiantes.</p>	<p>En cuanto a las estrategias de enseñanza, los estudiantes coinciden en que no todos los docentes hacen las clases de la misma manera “Cada docente hace su clase utilizando una metodología diferente” También afirma la mayoría que las actividades que realizan los docentes en el aula son exposiciones y trabajos en grupo. “Exposiciones, talleres”; “También exposiciones y trabajos escritos.”</p>	<p><i>Sistema de recompensa y castigo</i> <i>La percepción de los docentes apunta a que existe tendencia y predominancia del liderazgo autoritario según lo expresado en los ítems (26) “Sancionar el incumplimiento a los reglamentos es una de las formas más eficientes para mantener la disciplina”, (35) “Los directivos muestran preferencias por aquellos que están de acuerdo con sus decisiones” y (38) “En la institución, se rechaza el derecho a la libre expresión de los docentes”. Lo anterior muestra que la mayoría de los docentes afirman no poder contradecir las decisiones de la dirección y que no pueden ser libres al expresar sus opiniones si estas van en contravía de los lineamientos establecidos por los líderes de la escuela.</i></p>	
FUENTES E INSTRUMENTOS				

CATEGORIAS	DOCENTES Y DIRECTIVOS	ESTUDIANTES	DOCENTES	SOPORTE TEORICO O ANALISIS DE LITERATURA
	<p>No obstante, para hacer realidad el sueño de convertirse en una oferta educativa de calidad, desde la gestión académica debe promover una "visión compartida" la articulación de los procesos académicos internos desde el equipo directivo hasta el trabajo mancomunado, transversal, interdisciplinario de los docentes.</p> <p>Ahora bien estas acciones deben centrarse en las necesidades de los estudiantes y lineamientos de calidad, para que se propicien aprendizajes significativos y se potencialicen las habilidades.</p> <p>No puede visualizarse el desempeño esperado en los estudiantes siempre y cuando no existan acciones planeadas, con propósitos, sistemáticas y compartidas.</p>	<p>Muy pocos docentes utilizan estrategias para fortalecer las habilidades de pensamiento a pesar como afirma varios de los miembros del grupo que de esta manera aprende más. "Aprendo más cuando el docente realiza preguntas, algunos las emplean para retar nuestro conocimiento en las áreas de castellano, física e informática."</p>		
<p>PRACTICAS PEDAGOGICAS</p> <p>CATEGORIAS: Estrategias de enseñanza, recursos, articulación de los recursos y tiempos para el aprendizaje.</p>	<p>La institución no cuenta con una política sobre el uso de los recursos para el aprendizaje.</p> <p>Existe un trabajo aislado de los recursos con la propuesta pedagógica</p> <p>La institución no cuenta con procesos administrativos para dotar, usar y mantener los recursos para el aprendizaje</p> <p><i>"No contamos con recursos técnicos suficientes para el apoyo de las clases (computadores, video beam, etc.) por falta de mantenimiento".</i></p> <p>Lo anterior lleva a la conclusión que ante la no existencia de recursos técnicos el apoyo del trabajo académico de docentes y estudiantes se hace insuficiente.</p>	<p>Con respecto a los recursos para el aprendizaje, la mayoría de los estudiantes afirman entre los recursos mayormente usados por sus docentes en clases son los analógicos, especialmente "el libro" y el tablero; sólo unos pocos utilizan recursos digitales como video beam, Páginas webs, por lo tanto, los estudiantes observan pocas posibilidades de trabajar con otras estrategias alternativas a la clase magistral, se puede deducir que el apoyo de estos, es insuficiente al trabajo académico de los docentes y estudiantes.</p> <p>Expresiones como las siguientes son recurrentes en las percepciones de casi todos los estudiantes:</p> <p><i>"Casi todos usan el tablero y los libros que mandan a buscar a la biblioteca."</i></p> <p><i>"Algunos ponen el video beam, diapositivas, pero otros nunca lo han hecho,"</i></p> <p><i>"Unos profesores usan el video beam."</i></p>	<p>Con respecto al indicador de <i>sistema de información y comunicación</i> existe una tendencia de opinión, de que las características del liderazgo ejercido en la escuela, es de tipo autoritario. Lo anterior se determinó debido al consenso de los docentes en los ítems (2) <i>"En la institución se consideran innecesarias las asambleas para comunicar decisiones importantes", (17) "La dirección mantiene los mínimos contactos y comunicaciones personales con sus subordinados", (31) "Existe dificultad en la comunicación entre docentes y directivos" Y (41) "El reglamento docente es aplicado con severidad"</i>.</p> <p>Claramente, los docentes perciben una crisis en la comunicación entre los actores del proceso educativo, esto podría causar dificultades de tipo laboral y personal afectando de manera negativa el clima escolar y los procesos académicos. La gráfica muestra dicha tendencia.</p>	<p>GUIA 34 DEL MEN</p>
<p>FUENTES E INSTRUMENTOS</p>				

CATEGORIAS	DOCENTES Y DIRECTIVOS	ESTUDIANTES	DOCENTES	SOPORTE TEORICO O ANALISIS DE LITERATURA
		<p><i>Ponen diapositivas, películas. Pero los que más lo ponen son el de ética, castellano, informática</i></p> <p><i>“Si, nada más hay uno solo (video beam) para un poco de salón”... “A veces no hay donde enchufarlo. Jajajajaja”</i></p> <p>Entre las razones que dan los estudiantes por las que no se utilizan recursos digitales en el aula de clases resaltan la escasez de estos medios. <i>“Ajá, el profesor de sociales no las usa”</i></p> <p><i>“No todos lo emplean porque se les hace más fácil dictar.”</i></p>		
<p>PRACTICAS PEDAGOGICAS CATEGORIAS: Estrategias de enseñanza, recursos, articulación de los recursos y tiempos para el aprendizaje.</p>	<p>Sobre el uso apropiado de los tiempos para el aprendizaje no existe una política institucional que oriente la organización y la división del tiempo. Se recurre a decisiones improvisadas. Lo único que se garantiza es la presencia del docente del salón, la cual es vigilada con Pero no se tiene en cuenta si la práctica de aula la organización ni el uso adecuado de los tiempos para el aprendizaje.</p>	<p>Según la percepción de los estudiantes, muy pocos docentes realizan actividades de motivación, la falta de este elemento podría estar incidiendo de manera muy importante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; pues casi todos los estudiantes afirman que nos les gusta que el docente llegue, los salude e inicie la clase de inmediato, o que no les salude.</p> <p><i>“Los docentes casi todos llegan de la misma manera”</i> <i>Saludan, dan la clase y luego se marchan”</i>...</p> <p><i>“Exceptuando a una que realiza una oración si nos toca las primeras horas de clase. En lo personal me gusta la forma del docente que llega, nos saluda y hace una oración”</i></p> <p><i>“Algunos llegan alegres y comienzan con una oración, todos no oran. Otros llegan</i></p>	<p>Finalmente, haciendo referencia a las relaciones interpersonales, se tiende a la percepción de un liderazgo autoritario debido a lo consignado en los siguientes ítems, (6)<i>“En la institución se percibe un ambiente de presión para superar los estándares de calidad educativa alcanzados”, (14)“Los directivos consideran vital la lealtad a su persona”, (29)“Los directivos, no toleran indecisiones y retrasos en la ejecución de los trabajos” y (32)“Las discusiones en la toma de decisiones entre docentes y superiores, trascienden al plano personal”</i>. Estos resultados, dejan ver las debilidades de una dirección que no es capaz de diferenciar los desacuerdos de tipo laboral de las relaciones entre compañeros de trabajo, además, existe mucha presión por lograr las metas sin prestar interés a la buenas relaciones y el buen trato.</p>	<p>GUIA 34 DEL MEN</p>
<p>FUENTES E INSTRUMENTOS</p>	<p>DOCENTES Y DIRECTIVOS</p>	<p>ESTUDIANTES</p>	<p>DOCENTES</p>	<p>SOPORTE TEORICO O ANALISIS DE</p>

CATEGORIAS			LITERATURA
		<p>y dan la clase, una seño llega con una frase y nos pone a reflexionar o nos cuentan que está pasando en la sociedad²²</p> <p>Además, se percibe que los docentes organizan y dividen el tiempo de la enseñanza y del aprendizaje, casi todos, con criterios individuales. Todos los participantes del grupo focal tuvieron esta experiencia:</p> <p>“El docente del área de química, te da la explicación y luego se realizan talleres y seguidamente se realiza una evaluación, en el área de inglés, se dan diferentes actividades, luego de que ella explica, en el área de castellano también, los estudiantes demuestran lo que aprenden en la forma como se desarrolla la clase.”</p> <p>“Unos inician con la explicación del tema, ponen algunos ejercicios de libros, para tener más expectativas nos ponen talleres o nos pasan al tablero y terminan con un debate con sus diferentes puntos de vistas.”</p> <p>Algo que llama la atención es que pocos, desarrollan una secuencia didáctica, no todas cumplen con un inicio, un desarrollo y un cierre.</p> <p>“Otros nos ponen a trabajar en grupo, nos llevamos casi toda la clase.”</p> <p>“a veces ponen talleres que duran toda la clase”</p> <p>También se puede observar que la minoría tiende a realizar actividades lúdicas.</p> <p>“En cambio la profesora de ética y la de artística nos ponen actividades recreativas. Los demás muy poco.”</p>	

FUENTES E INSTRUMENTOS CATEGORIAS	DOCENTES Y DIRECTIVOS	ESTUDIANTES	DOCENTES	SOPORTE TEORICO O ANALISIS DE LITERATURA
FUENTES E INSTRUMENTOS CATEGORIAS	DOCENTES Y DIRECTIVOS	ESTUDIANTES	DOCENTES	SOPORTE TEORICO O ANALISIS DE LITERATURA
GESTIÓN DE AULA CATEGORIAS: Estrategias de enseñanza, relación y estilo pedagógico, Evaluación en el aula	"No hay planeación articulada y el docente se organiza según las necesidades."		(47) "Los docentes planifican y revisan su trabajo junto con sus colegas y superiores de la institución"	GUIA 34 DEL MEN
GESTIÓN DE AULA CATEGORIAS: Estrategias de enseñanza, relación y estilo pedagógico, Evaluación en el aula	<p>Las opciones didácticas para las áreas y las estrategias para que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias se encuentran definidas parcialmente, dejando evidente la fragmentación de los contenidos de enseñanza y la desarticulación entre las áreas, así como los medianos esfuerzos por trabajar con estrategias de enseñanza alternativas a la clase magistral como el trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje contextualizado, etc. por supuesto, esto afecta la meta de disminuir los índices de bajo desempeño en los resultados internos y externos que la institución se fija en sus metas.</p> <p>Puesto que las pruebas externas no evalúan contenidos sino que miden las competencias de los estudiantes.</p> <p><i>"No existen los acuerdos básicos relativos a métodos de enseñanza, relación pedagógica y uso de recursos."</i></p> <p><i>J: "una vez un docente ingresa a la escuela, no se hace una inducción donde se presentan el enfoque metodológico y esas cosas"</i></p> <p>Tal vez sea esta la razón por la que en la clase se privilegia la exposición magistral de la disciplina.</p>	<p>El estilo pedagógico más marcado es la clase magistral. Según la apreciación de casi todos los estudiantes algunos de los docentes recurren a la explicación, al dictado y la mayor parte del tiempo de la enseñanza se centra en la exposición del profesor, mientras que los estudiantes toman notas. Es evidente, los medianos esfuerzos por trabajar con estrategias de enseñanza alternativas a la clase magistral.</p> <p><i>"...el profe dicte toda la clase, no me gusta el dictado y todo es como muy monótono y se vuelve aburrido y ahí es donde el profe empieza a hablar del tema."</i></p> <p><i>"Si, la mayoría dan la clase normal, por ejemplo ellos mismos la dan. No todos aprendemos así."</i></p> <p><i>"Unos profesores nos ponen a contestar un cuestionario, nosotros lo estudiamos y después nos hacen un examen."</i></p> <p>Por otra parte, se puede percibir por la mayoría de los miembros del grupo focal que la organización del trabajo en el aula privilegia la relación unilateral con el docente. La minoría de los docentes tiene en cuenta los intereses, ideas y experiencias de los estudiantes para estructurar las actividades pedagógicas. Es poca la negociación.</p> <p><i>"Hay algunos docentes que no tienen en cuenta cómo aprendemos porque piensan que como ellos llevan el trabajo que vamos a hacer en el día está bien y como nunca la mayoría nunca se ha dirigido a decirle que lo cambie o que ella aprende diferente, o que el aprende diferente, no lo cambian"</i></p>		GUIA 34 DEL MEN

FUENTES E INSTRUMENTOS CATEGORIAS	DOCENTES Y DIRECTIVOS	ESTUDIANTES	DOCENTES	SOPORTE TEORICO O ANALISIS DE LITERATURA
		<p><i>“Algunos profesores aceptan que uno les sugiera cambios, pero hay otros que no, porque les es mejor su modo de clase.”</i></p> <p><i>“Algunos docentes reciben las ideas de los estudiantes y las ponen en práctica en sus clases, otros son radicales.”</i></p> <p><i>“Algunos permiten hacer cambios, hacen consenso con los estudiantes.”</i></p> <p>Unos pocos según un estudiante, no le dan el valor, pues consideran que es perder el tiempo. <i>“Ajá hay unos que aceptan y otros que no para no perder tiempo.”</i></p>		
<p>GESTIÓN DE AULA</p> <p>CATEGORIAS: Estrategias de enseñanza, relación y estilo pedagógico, Evaluación en el aula</p>	<p>De acuerdo con la categoría <i>evaluación</i>, la mayoría de los participantes afirmaron que en la institución se adolece de una política de evaluación que esté fundamentada en los lineamientos curriculares y en los estándares básicos de competencias. <i>“La evaluación en ocasiones no es coherente con lo establecido por el Ministerio.”</i> <i>“No existe una evaluación con criterios unificados.”</i></p> <p>Tampoco existe concertación con los estudiantes sobre el proceso de evaluación, cada docente desarrolla los procesos evaluativos de forma aislada. Por otro lado, algunos docentes coinciden en que “no hay un registro histórico de procesos académicos”, lo que lleva a concluir que el estudiante cierra un ciclo y abre otro sin que quede constancia en la institución de que el estudiante presentó dificultades en algunos aspectos que valen la pena fortalecer.</p> <p>De todo lo anterior, se puede concluir que la evaluación del desempeño académico de los estudiantes aplicada bajo criterios individuales de los docentes y la ausencia de mecanismos que controlen y ajusten la evaluación por parte de los docentes no permiten evaluar los efectos de éstas en los estudiantes.</p>	<p>En cuanto a esta categoría, casi todos los estudiantes coinciden que las formas más comunes de evaluar son los quizzes, examen, talleres, exposiciones, sustentaciones los cuales responden a criterios individuales. No existe un acompañamiento o un proceso con criterios definidos. El método más empleado es el examen y el que define la situación académica. No son constantes y las que se aplican en su mayoría no permiten el desarrollo de las competencias.</p> <p><i>“Nos hace quiz, o talleres en grupo, examen”</i></p> <p><i>“Talleres, actividades en grupo. Otros con quiz, exposiciones. Algunos con ejercicios en clases, evaluaciones orales. La mayoría antes de hacer el quiz”</i></p> <p><i>“Nos evalúan de distintas maneras”</i></p> <p><i>“Todos no nos evalúan de la misma manera”</i></p> <p><i>“Unos son más exigentes que otros.”</i></p> <p><i>“Otros tan sólo lo dejan así”</i></p> <p><i>“Algunos nos recuperan a través de un taller, pero la mayoría lo hace con un examen. Antes del examen nos explican y durante nos ponen ejemplos de cómo se deben realizar las respuestas.”</i></p> <p><i>“Después nos dicen en que respuestas fallamos y nos explican. Otros no nos dicen en qué hemos fallado.”</i></p>	<p>Sistema de recompensa y castigo la percepción de los docentes apunta a que existe tendencia y predominancia del liderazgo autoritario según lo expresado en los ítems (26) <i>“Sancionar el incumplimiento a los reglamentos es una de las formas más eficientes para mantener la disciplina”</i>, (35) <i>“Los directivos muestran preferencias por aquellos que están de acuerdo con sus decisiones”</i> y (38) <i>“En la institución, se rechaza el derecho a la libre expresión de los docentes”</i>. Lo anterior muestra que la mayoría de los docentes afirman no poder contradecir las decisiones de la dirección y que no pueden ser libres al expresar sus opiniones si estas van en contravía de los lineamientos establecidos por los líderes de la escuela.</p>	<p>GUIA 34 DEL MEN</p>

FUENTES E INSTRUMENTOS CATEGORIAS	DOCENTES Y DIRECTIVOS	ESTUDIANTES	DOCENTES	SOPORTE TEORICO O ANALISIS DE LITERATURA
<p>SEGUIMIENTO ACADEMICO</p> <p>CATEGORIA: SEGUIMIENTO ACADEMICO Actividades de recuperación, apoyo pedagógico para estudiantes con necesidades.</p>	<p>En cuanto <i>al seguimiento</i> que se hace a los resultados académicos de los estudiantes es aislado, individual y ocasional, es decir; obedece a una práctica individual, los docentes se ocupan de los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje de sus alumnos, pero no existe un proceso institucional para atender estos casos; y en muchas ocasiones no se generan acciones conjuntas para el logro de los objetivos. Los grupos coinciden en que <i>“No se hace seguimiento, evaluación y reflexión sobre las estrategias que los docentes utilizan en el aula”, “No se cuenta con un programa para recuperar a los estudiantes con bajo rendimiento académico. El ejercicio es individual”, “Las áreas no trabajan en conjunto para la elaboración de planes de recuperación.” P: “Persiste la falta de profesionales de apoyo para tratar los problemas de aprendizaje”</i>. Dentro de las apreciaciones, los docentes también expresan falta de seguimiento en el ausentismo, reconocen que cada docente lleva un control de asistencia en un registro dotado por la institución pero que a estas se le presta el menor cuidado. Entre algunas de las opiniones, están: <i>“No existe política institucional que permita hacer seguimiento y control del ausentismo.”, “B: No existe un mecanismo oficial para realizar seguimiento a la inasistencia del estudiante, y las faltas no se reflejan en los boletines informativos a los padres.”</i> Se puede concluir que esta dinámica del seguimiento académico en la institución educativa puede estar incidiendo en los resultados de las pruebas internas y externas, los cuales son bajos y no se alcanza la calidad que se promete en la visión institucional.</p>	<p>La mayoría de los estudiantes del grupo focal manifiestan que generalmente los docentes los atienden cuando se presentan dificultades en la clase. Sin embargo, no todos lo hacen, y quienes lo hacen, no aplican las mismas estrategias. Algunos docentes se acercan y ellos mismos se encargan de aclarar las dudas. <i>“La mayoría si explican nuevamente” “Ellos buscan maneras. Hacen diferentes métodos hasta que el estudiante entienda.”</i> Sin embargo, un estudiante del grupo reafirma que no todos se detienen a aplicar estrategias para superar las dificultades de los estudiantes, simplemente asumen que todos comprenden la clase. Por otro lado, manifiestan que los docentes no tienen en cuenta las limitaciones de algunos estudiantes. <i>“Otros a veces no preguntan, sino que continúan, a menos que un estudiante les pida explicación.” “No, algunos docentes, no planean sus clases teniendo en cuenta las limitaciones que presentan los estudiantes, si tratan de ser justos y les enseñen a todos de igual forma pero no tienen que ver las diferentes formas de aprender de los estudiantes”</i> Ahora bien, sólo unos pocos docentes dedican tiempos extraclases para atender las dificultades. Sin embargo, son ocasionales. <i>“El profesor de matemática, también me explica si yo no entiendo algo a veces me da elases privadas, en otros salones para explicarme mejor cuando se acaba la hora”</i></p> <p>Casi todos afirman que los docentes se apoyan en los estudiantes que entienden para que les expliquen a sus compañeros. <i>“La señora de castellano tiene en cuenta que uno aprende más, que uno aprende menos viene entonces...y los que aprendemos más para que uno le valla explicando a ellos este y ella le va explicando al otro uno de esos es la señora de castellano, la señora de informática y el profesor de matemática”</i> <i>“Gran parte de los docentes cuando un estudiante no entiende la clase, vuelve a explicar el tema y otros le piden a un estudiante que les explique”</i></p> <p>Las maneras o acciones más comunes de refuerzo son los quizzes, talleres, exposiciones, sustentaciones. Pero no existe un</p>	<p>Con respecto al indicador de <i>sistema de información y comunicación</i> existe una tendencia de opinión, de que las características del liderazgo ejercido en la escuela, es de tipo autoritario. Lo anterior se determinó debido al consenso de los docentes en los ítems (2) <i>“En la institución se consideran innecesarias las asambleas para comunicar decisiones importantes”, (17) “La dirección mantiene los mínimos contactos y comunicaciones personales con sus subordinados”, (31) “Existe dificultad en la comunicación entre docentes y directivos” Y (41) “El reglamento docente es aplicado con severidad”</i>.</p> <p>Claramente, los docentes perciben una crisis en la comunicación entre los actores del proceso educativo, esto podría causar dificultades de tipo laboral y personal afectando de manera negativa el clima escolar y los procesos académicos. La gráfica muestra dicha tendencia.</p>	<p>GUIA 34 DEL MEN</p>
<p>FUENTES E INSTRUMENTOS</p>				

CATEGORIAS	DOCENTES Y DIRECTIVOS	ESTUDIANTES	DOCENTES	SOPORTE TEORICO O ANALISIS DE LITERATURA
		<p>acompañamiento o un proceso con criterios definidos. El método más empleado es el examen y el que define la situación académica.</p> <p><i>“Algunos realizan talleres o quiz, pero otros no. La mayoría hace un examen”</i></p> <p><i>“Algunos le permiten a los estudiantes que corrijan el quiz y lo sustenten, pero no todos hacen eso”</i></p> <p>No todos recuperan de la misma manera.</p> <p><i>“Algunos realizan el quiz. El quiz define si pierde o gana.”</i></p> <p>Las percepciones de la mayoría de los estudiantes, permiten concluir que el seguimiento que se hace a los resultados académicos de los estudiantes es aislado, individual y ocasional. No se diseñan acciones conjuntas para el apoyo del desempeño académico de los estudiantes, y las que se aplican no se realizan de manera constante con criterios individuales.</p>		

Anexo 13. Elementos que Integran y Permiten la Operacionalidad de la Investigación

OBJETIVOS ESPECIFICOS	CATEGORIAS	INTENCIONALIDAD INVESTIGATIVA	INSTRUMENTOS PERTINENTES	FINALIDAD	ESTAMENTOS INFORMANTES
Objetivo N°2 Analizar las implicaciones que las exigencias de la educación actual, imponen a la gestión académica de las instituciones educativas con miras a dar respuesta a las necesidades de la sociedad.	Liderazgo Liderazgo Transformacional Liderazgo Distribuido Objetivos educativos del milenio al 2021 Normas vigentes	Explicativa	Revisión de literatura Fichas de registro	Con la revisión de literatura, de la normativa, políticas nacionales e internacionales se busca obtener información para reconocer las exigencias que la educación actual le impone a la gestión académica.	Artículos Normatividad vigente Estatutos Literatura en torno al tema
Objetivo N°1 Describir el estado actual de la gestión académica y el Liderazgo de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento.	Gestión académica: Diseño curricular, Prácticas Pedagógicas, Evaluación y seguimiento Normas vigentes Liderazgo	Descriptiva	Técnica: Taller investigativo Instrumentos: DOFA	Obtener información de primera mano con el fin de valorar cada proceso de la gestión académica.	Personal directivo, administrativo, docentes, representantes de estudiantes de la institución, los documentos institucionales (guía 34)
			Cuestionario a docentes	Identificar el estilo de liderazgo que caracterizan las prácticas de dirección.	Docentes
			Técnica: Grupo focal con estudiantes (Preguntas) Instrumento: entrevista semiestructurada	Recoger información y opiniones que tienen los estudiantes con relación a experiencias o situaciones que vivencian en el aula de clases en torno a las prácticas pedagógicas y así complementar y validar la información recolectada en el DOFA, para su posterior análisis.	Estudiantes
Objetivo N°3 Establecer los desafíos para una gestión académica de calidad.	Gestión académica: Diseño curricular, Prácticas Pedagógicas, Evaluación y seguimiento Normas vigentes Liderazgo	Precisar	Instrumentos: Resultados de Dofa Encuesta Grupo focal	Con la revisión de la literatura y de la normatividad vigente se busca obtener información para establecer los desafíos de la gestión académica de la educación actual en el marco de la normatividad vigente y la literatura y en torno a la calidad educativa.	Normatividad vigente Literatura Estatutos Información recogida en primeros objetivos

Anexo 14. Cuadro Operativo: Taller Investigativo

ACTIVIDAD	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD.	META	METODOLOGÍA	CRONOGRAMA	TIEMPO	RECURSOS	RESPONSABLES
Etapa 1 ENCUADRE: Sensibilización	Propiciar un clima de confianza e integrar al grupo.	Estimular la motivación de los participantes con el fin de disminuir la ansiedad de la primera sesión y promover una actitud de compromiso con la propuesta de trabajo.	Actividades de sensibilización y reflexión. (VIDEO, DINAMICA) Socialización del plan de trabajo. Inducción Compromisos Video 1. Los videos propuestos invitan a la reflexión alrededor del sentido y el papel que tienen todos en el proceso de mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y en el logro de la excelencia educativa. Invita a alcanzar metas, aún en condiciones difíciles, lo cual requiere: un equipo de trabajo en que se pueda confiar, una ruta de trabajo y mucha creatividad. http://www.ayudaparamaestros.com/2013/07/panyee-fc-una-historia-de-superacion.html Video 2 El logro de las metas, tiene que ver con: la toma de decisiones, la superación de obstáculos, la conciencia sobre las creencias que no permiten avanzar, nuestra percepción del entorno, la actitud individual y colectiva, la apertura al cambio, trascender la zona de confort y el emprendimiento de nuevos caminos. https://www.youtube.com/watch?v=400nrmV9P6Q	-Presentación de los participantes -Presentación del programa -Inducción -Acuerdos y organización del taller	20 minutos	Fotocopias con plan de trabajo Videos Video beam Diapositivas	Facilitadoras del taller Directivos Docentes
Etapa 2 DIAGNÓSTICO DE LA GESTIÓN ACADÉMICA	Conocer el estado de cada uno de los componentes y procesos de la gestión académica de la Institución Luis Carlos Galán Sarmiento, para identificar las debilidades, fortalezas y oportunidades, lo que dará las bases	Describir el estado actual de la gestión académica de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Conformación de (6) los equipos para evaluar cada uno de los componentes y procesos de la Gestión académica. • Evaluación de cada una de los componentes y procesos de la gestión académica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conformación de equipos de trabajo. • Evaluación de los componentes de la gestión académica. 		Matriz DOFA (guía 34) Guía para la realización de la autoevaluación institucional en cada una de los componentes de la gestión académica. Fotocopias Guía de preguntas	Facilitadoras del taller Directivos Docentes

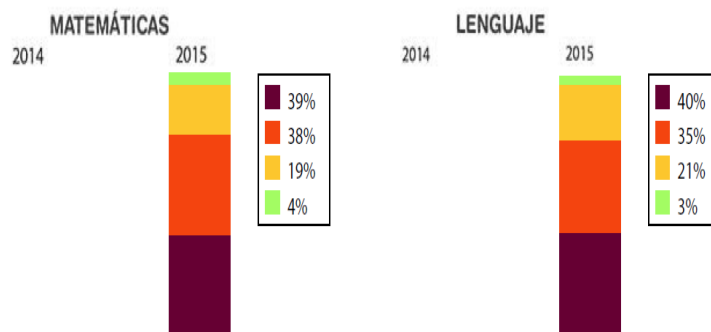
	para proponer lineamientos de mejoramiento.					en torno a cada componente de la gestión académica orientadas a reconocer el estado actual de cada uno.	
Etapa 3 SOCIALIZACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO	Socializar los resultados del diagnóstico de los componentes de la gestión académica	Conocer los resultados del diagnóstico de la gestión académica de la Institución educativa Luis Carlos Galán Sarmiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común de los resultados. Se realizará una lectura de los resultados del diagnóstico para extraer elementos de análisis que registren patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización de los resultados del diagnóstico de los componentes de la gestión académica elaborado por cada uno de los grupos. 		Matriz DOFA	Facilitadoras del taller Directivos Docentes
Etapa 4 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y LINEAMIENTOS DE MEJORAMIENTO	Identificar y analizar qué líneas de acción pueden transformar la situación presente en la gestión académica en una situación deseada de acuerdo con los objetivos y metas trazados	Formular lineamientos de mejoramiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Formulación lineamientos de mejoramiento para que la gestión académica oriente adecuadamente cada uno de sus procesos y componentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los resultados del diagnóstico. 		Matriz DOFA	Facilitadoras del taller Directivos Docentes

Anexo 15. Resultados Pruebas Externas

Convenciones

Nivel avanzado ■ Nivel satisfactorio ■ Nivel mínimo ■ Nivel insuficiente ■

SABER 3º

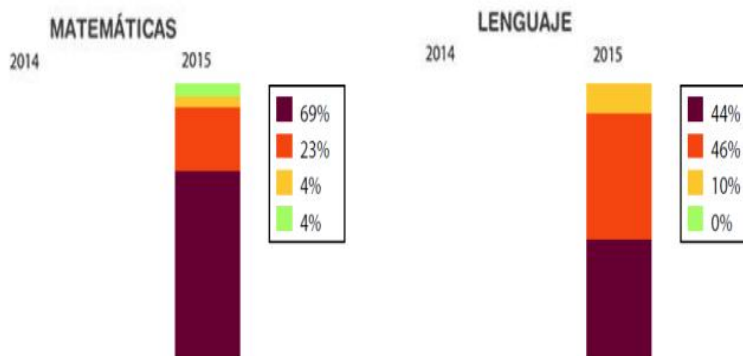


Fuente de los datos de las Pruebas Saber 3º: 2014 - 29 de septiembre de 2015, 2015 - 4 de marzo de 2016

Gráfica 1, fuente de los datos de las pruebas saber: 2014 – 29 de septiembre de 2015 – 4 de marzo de 2016

Fuente de los datos de las Pruebas Saber 5º: 2014 - 29 de septiembre de 2015, 2015 - 4 de marzo de 2016

SABER 5º



Fuente de los datos de las Pruebas Saber 5º: 2014 - 29 de septiembre de 2015, 2015 - 4 de marzo de 2016

* PARA PROGRESO Y DESEMPEÑO: Cuando en el reporte aparece NR o no existe barra en algún año, se debe a que el colegio no reportó la correspondiente información, a que los datos reportados no coinciden con la información de matrícula.

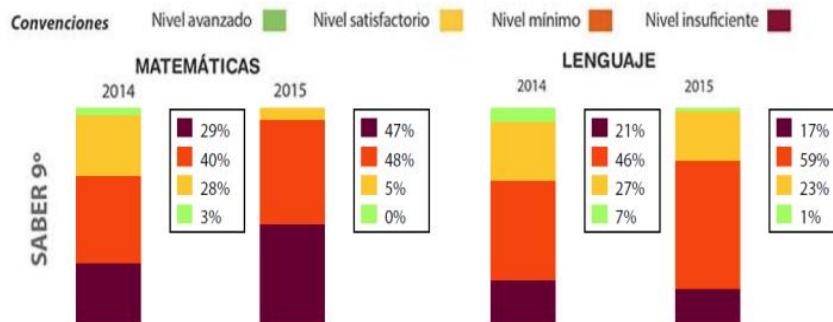
Gráfica 2, fuente de los datos de las pruebas saber: 2014 – 29 de septiembre de 2015 – 4 de marzo de 2016

Anexo 16. Componente De Progreso

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN NIVEL INSUFICIENTE

La escala de valores es de 0 a 100%.

Los valores específicos para el colegio se pueden encontrar en el recuadro a la derecha de cada barra.



Fuente de los datos de las Pruebas Saber 9°: 2014 - 29 de septiembre de 2015, 2015 - 4 de marzo de 2016

* PARA PROGRESO Y DESEMPEÑO: Cuando en el reporte aparece NR o no existe barra en algún año, se debe a que el colegio no reportó la correspondiente información, a que los datos reportados no coinciden con la información de matrícula.

Gráfica 3, fuente de los datos de las pruebas Saber: 2014 – 29 de septiembre 2015 – 4 de marzo 2016.

DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN RESULTADOS DE LA PRUEBA SABER 11

La escala de valores es de 0 a 100%.

Los valores específicos para el colegio se pueden encontrar en el recuadro a la derecha de cada barra.*

Convenciones

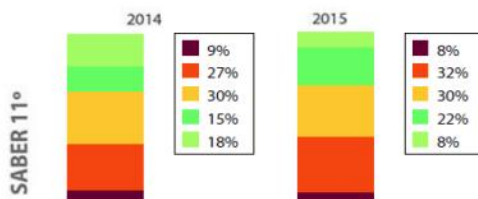
Quintil 5
Puestos 1 - 200

Quintil 4
Puestos 201 - 400

Quintil 3
Puestos 401 - 600

Quintil 2
Puestos 601 - 800

Quintil 1
Puestos 801 - 1000

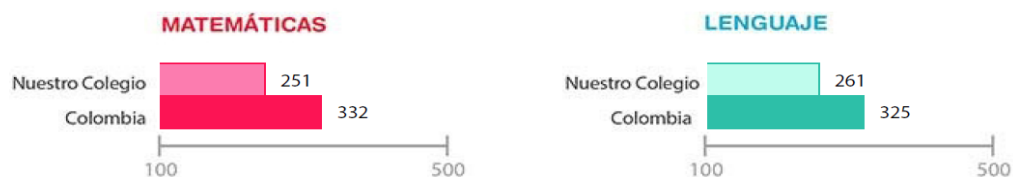


Gráfica 4, fuente de los datos de las pruebas Saber: 2014 – 29 de septiembre 2015 – 4 de marzo 2016.

Anexo 17. Componente Desempeño: Grado 3

La escala de valores es de 100 a 500, siendo 500 el puntaje promedio más alto posible.

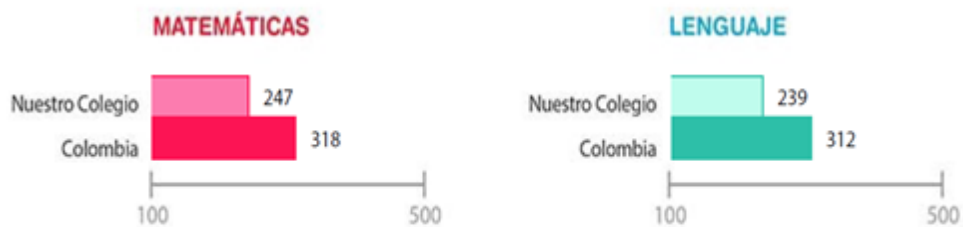
PUNTAJE PROMEDIO SABER 3° - 2015



Gráfica 5, fuente de los datos de las pruebas Saber: 2014 – 29 de septiembre 2015 – 4 de marzo 2016

GRADO 5

PUNTAJE PROMEDIO SABER 5° - 2015

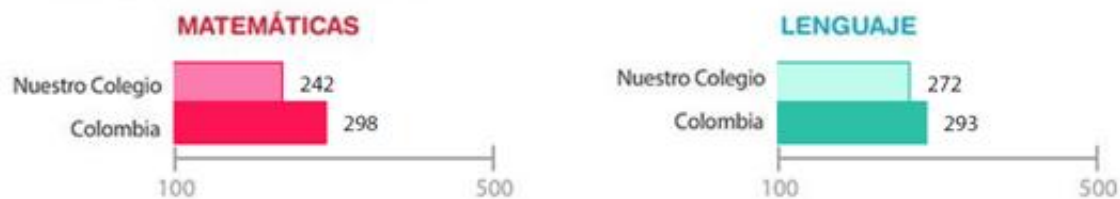


Gráfica 6, fuente de los datos de las pruebas Saber: 2014 – 29 de septiembre 2015 – 4 de marzo 2016

GRADO 9

La escala de valores es de 100 a 500, siendo 500 el promedio más alto posible.

PUNTAJE PROMEDIO SABER 9° - 2015

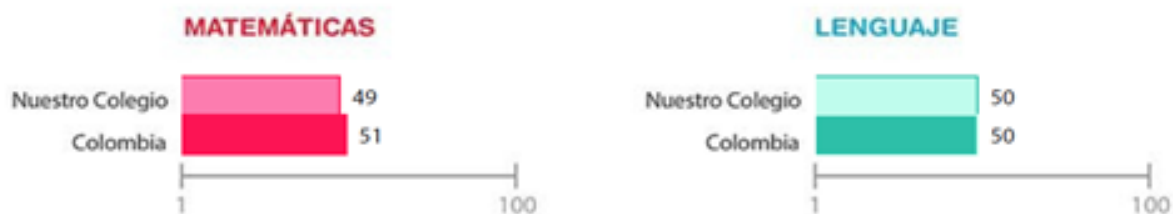


Gráfica 7, fuente de los datos de las pruebas Saber: 2014 – 29 de septiembre 2015 – 4 de marzo 2016.

GRADO 11°

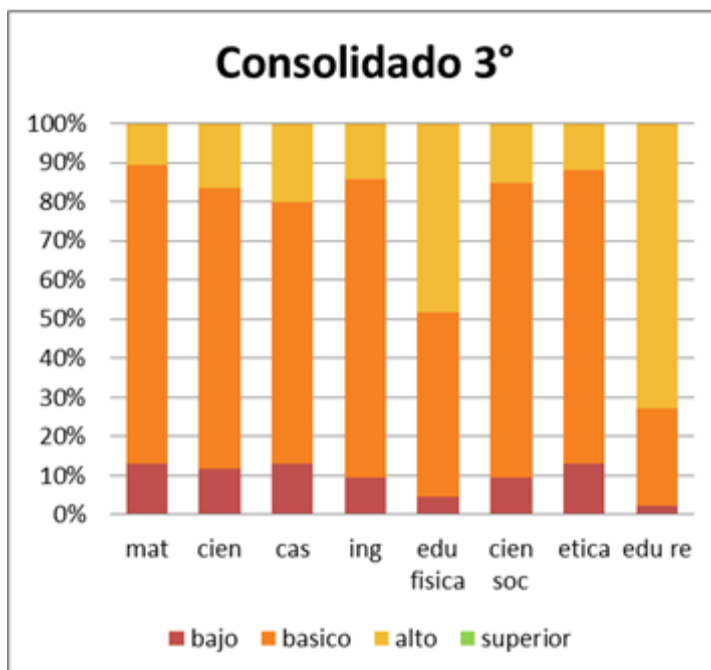
La escala de valores es de 1 a 100, siendo 100 el puntaje promedio más alto posible.

PUNTAJE PROMEDIO SABER 11° - 2015

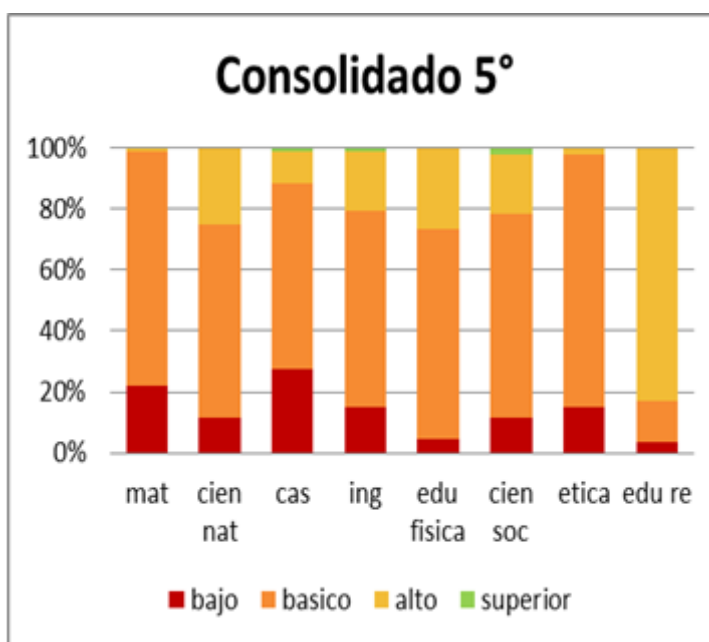


Gráfica 8, fuente de los datos de las pruebas Saber 11 2014 – mayo y octubre 2014-2015 – mayo y octubre de 2015.

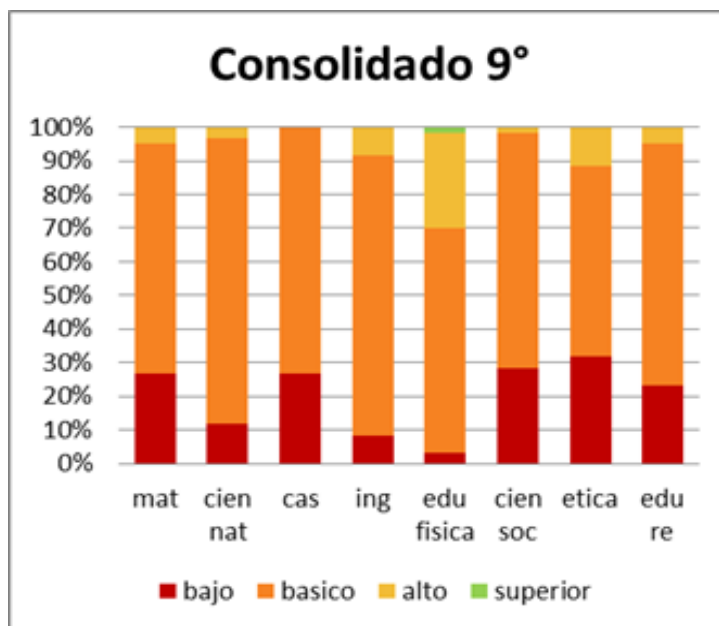
Anexo 18. Resultados Internos



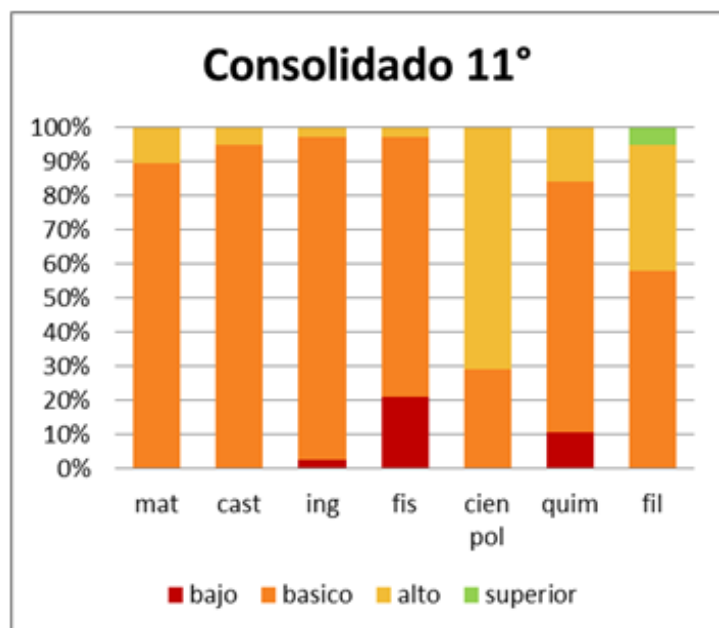
Gráfica 9. Fuente: datos archivos I.E Luis C. Galán consolidados 3° - 2015



Gráfica 10. Fuente: datos archivos I.E Luis C. Galán consolidados 5° - 2015




Grafica 11. Fuente: datos archivos I.E Luis C. Galán consolidados 9° - 2015



Gráfica 12. Fuente: datos archivos I.E Luis C. Galán consolidados 11° - 2015

Anexo 19. Índices de Reprobación

 ALCALDIA MAYOR DE CARTAGENA DE INDIAS Centro Turístico y Cultural	SECRETARIA DE EDUCACION DISTRITAL CARTAGENA DE INDIAS		
	GEDCO01. ORGANIZACION Y GESTION DE MATRICULA		
	INFORMACION DE APOYO PARA PROYECTAR		
	DE LA VIRGEN		
E.E	I.E LUIS C GALAN SARMIENTO		ID 198
Rector:	ROBINSON OROZCO QUEJADA	Dane:	

14. MATRÍCULA AÑO ACTUAL SEGÚN RESOLUCIÓN 166 (A) -- REPROBADOS 2014 y 2015

I.E LUIS C GALAN SARMIENTO							
Jornada MAÑANA							
Metodología	14. MATRÍCULA AÑO ACTUAL SEGÚN RESOLUCIÓN 166 (A)				No de Estudiantes que Re aprobaron		
	Grado	Alumnos	Grupos	A/G	2014	2015	
Edu. Tradicional	0	50	2	25,0	1	0	
Edu. Tradicional	6	113	3	37,7	20	25	
Edu. Tradicional	7	104	3	34,7	6	10	
Edu. Tradicional	8	85	2	42,5	9	16	
Edu. Tradicional	9	90	2	45,0	5	14	
Edu. Tradicional	10	60	2	30,0	15	18	
Edu. Tradicional	11	40	1	40,0	4	0	
Suma		542	15	36,1	60	83	

Gráfica 13. Índice de Reprobación Jornada AM, tomados de archivos de I.E. Luís C Galán Sarmiento

Jornada NOCTURNA							
Metodología	14. MATRÍCULA AÑO ACTUAL SEGÚN RESOLUCIÓN 166 (A)				No de Estudiantes que Re aprobaron		
	Grado	Alumnos	Grupos	A/G	2014	2015	
Extraedad y Adultos (3011)	22	14	1	14,0	5	0	
Extraedad y Adultos (3011)	23	31	1	31,0	1	0	
Extraedad y Adultos (3011)	24	39	2	19,5	1	0	
Extraedad y Adultos (3011)	25	46	2	23,0	0	0	
Suma		130	6	21,7	7	0	

Jornada TARDE							
Metodología	14. MATRÍCULA AÑO ACTUAL SEGÚN RESOLUCIÓN 166 (A)				No de Estudiantes que Re aprobaron		
	Grado	Alumnos	Grupos	A/G	2014	2015	
Edu. Tradicional	0	47	2	23,5	6	0	
Edu. Tradicional	1	114	3	38,0	8	10	
Edu. Tradicional	2	94	3	31,3	5	6	
Edu. Tradicional	3	110	3	36,7	8	10	
Edu. Tradicional	4	84	2	42,0	7	3	
Edu. Tradicional	5	84	2	42,0	6	14	
Suma		533	15	35,5	40	43	
Suma		1205	36	33,5	107	126	
Suma		1205	36	33,5	107	126	

Gráfica 14. Índice de Reprobación, jornadas tarde y nocturna tomados de archivos de I.E. Luís C Galán Sarmiento