

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						 ISO 9001 SC 7384-1	 GP 205-1	 CERTIFIED MANAGEMENT SYSTEM CO-SC 7384-1
	CARTA DE AUTORIZACIÓN								
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 1		

Neiva, diciembre 2019

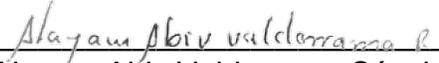
Señores
CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
Ciudad

Los suscritos: Alayam Abiv Valderrama Rodríguez, con C.C. No. 12.128.120 y María Evita Dussán Calderón, con C.C. No. 55.154.014 autores de la tesis y/o trabajo de grado titulado Autoevaluación institucional y gestión de aula: una apuesta por su resignificación; presentado y aprobado en el año 2019 como requisito para optar al título de Magister en Educación, con profundización en Evaluación y Gestión Educativa; autorizamos al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.
- De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

LOS AUTORES/ESTUDIANTE:

Firma:



Alayam Abiv Valderrama Sánchez
c.c.# 12.128.120



María Evita Dussán Calderón
c.c # 55.154.014

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS				  		
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 4

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Valderrama Rodríguez	Alayam Abiv
Dussán Calderón	María Evita

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Carvajal Salcedo	María Elvira

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en Educación, área de profundización en Evaluación y Gestión Educativa.

FACULTAD: Educación.

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación área de profundización en Evaluación y Gestión Educativa.

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2019

NÚMERO DE PÁGINAS: Ochenta (80)

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___
 Grabados___ Láminas___ Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___
 Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros___

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS				   		
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 4

MATERIAL ANEXO:

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

Inglés

- | | |
|---------------------------------|-------------------------------|
| 1. Autoevaluación institucional | Institutional self-assessment |
| 2. Gestión académica | Academic management |
| 3. Resignificación | Resignification |
| 4. Voces de los sujetos. | Voices of the subjects. |

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

¿Qué está sucediendo con la Autoevaluación Institucional en las Establecimientos educativos del sector oficial? ¿Existe una cultura de la Autoevaluación en las instituciones educativas? ¿Es hora de resignificar la Autoevaluación Institucional? La Autoevaluación Institucional hace parte del ritual de actividades que año tras año realizan los docentes en los Establecimientos Educativos, apoyados en la denominada Guía 34 expedida por el MEN en 2008. Este documento propone una visión desde la planeación estratégica; plantea tres etapas que incluyen la Autoevaluación, el Plan de Mejoramiento y el seguimiento al Plan de Mejoramiento; asimismo parcela la realidad escolar en cuatro gestiones, diecinueve procesos y noventa y cuatro componentes, soportado en la recolección y el uso de evidencias. Este trabajo explora la realidad del proceso de Autoevaluación que se lleva a cabo en algunos de los establecimientos educativos de la ciudad de Neiva, y centra su atención en una de las más representativas del contexto local. Utiliza las técnicas del análisis documental y la observación del grupo focal para indagar las voces de los sujetos, recabar sus visiones sobre el proceso, analizar las tensiones entre lo normado y lo que realmente sucede en el territorio de la escuela, que

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						  
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	3 de 4

conlleva a nuevas visiones construidas a partir del diálogo de saberes entre los sujetos tradicionalmente involucrados; reconoce la presencia de nuevos actores que reclaman participación e inclusión. Merecen toda la atención y el reconocimiento la participación de los niños y las niñas como sujetos capaces de pensar “fuera de la caja” y proponer soluciones innovadoras para los problemas de su contexto, contribuyendo a la resignificación del proceso de Autoevaluación.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

What is happening to the institutional self-assessment in the educative establishments of the public sector? Is there a culture of self-evaluation in the educative establishments? Is time to give a new meaning to the institutional self-assessment? The institutional self-assessment is part of the ritual that year after year the teachers do in the educative establishments supported by the so-called Guia 34 issued by the government in 2008. This document proposes a vision from the strategic planning, and raises three steps that include the self-assessment, improvement plan, and follow up to the improvement plan, parcel the school reality in four managements, nineteen processes and ninety-four components, based on the collecting and use of evidences.

This paper explores the reality of self-assessment process done in some educative establishments of the city of Neiva, and focuses its attention on one of the most representative of the local context. It uses techniques of documental analysis and focal groups to inquire on the voices of the subjects. It collects their perceptions of the process, the tensions between the normed and what is really happening in the territory of the school,



GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS

DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO



CÓDIGO

AP-BIB-FO-07

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

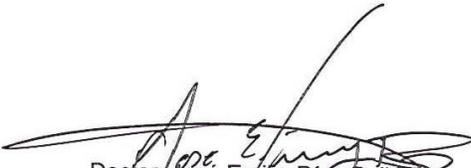
PÁGINA

4 de 4

and leads to new visions made up from the dialogue of knowledge among the subjects who are traditionally involved, with the presence of new parts that claims participation and inclusion.

The participation of boys and girls deserve all the attention and recognition as subjects who are able to think “outside of the box” and proposes innovative solutions for the problems of their contexts, contributing to the resignification of the self-assessment process.

APROBACION DE LA TESIS



Doctor José Emilio Díez Ballén
Profesor e Investigador
Universidad Pedagógica Nacional
jdiaz@pedagogica.edu.co
jedballen2011@gmail.co



Fabio de Jesús Jurado Valencia

Autoevaluación institucional y gestión de aula: una apuesta por su resignificación

Alayam Abiv Valderrama Rodríguez

María Evita Dussán Calderón

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación, énfasis en evaluación y gestión educativa

Neiva

2019

Autoevaluación institucional y gestión de aula: una apuesta por su resignificación
Línea de investigación: evaluación y gestión educativa

Alayam Abiv Valderrama Rodríguez
María Evita Dussán Calderón

Tesis elaborada para optar por el título de Magister en Educación, con profundización en
Evaluación y Gestión Educativa
Asesora: María Elvira Carvajal Salcedo

Universidad Surcolombiana
Facultad de Educación
Maestría en Educación, énfasis en evaluación y gestión educativa
Neiva
2019

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Dedicatoria

María Evita:

A mi esposo Nelson, por ser como es y saber comprender mi ser, a mi hija María Isabel por animar mi saber, a mi hijo Julián Camilo por ser parte vital del trabajo de campo y ver lo que mis ojos no alcanzaron a profundizar y a mi reina Abigail, mi madre, por creer, confiar y apoyar mis luchas.

Alayam Abiv:

A mi querida madre, quien desde lo alto me mira, gracias por tu infinito amor y tus enseñanzas, a mi querida esposa Claudia, gracias por su paciencia durante mis largas ausencias, a mis hijos Maximilen y Daniel, gracias por su apoyo incondicional y por el tiempo que me brindaron para culminar este reto.

A nuestra querida y aliada asesora María Elvira, por su voto de confianza y su constante acompañamiento en el caminar por los senderos de la investigación.

Agradecimientos

A los niños, niñas y jóvenes de la Institución Educativa Gabriel García Márquez -GABO- por enseñarnos el verdadero sentido de la gratitud por las personas que los acompañan en su proceso de formación, por su capacidad de ver la problemática educativa y buscar soluciones tan tangibles, incluyentes y de transformación social.

A las madres de familia –GABO-, por amar ser madres a pesar de empezar esa hermosa labor tan jóvenes, por creer en los maestros y maestras, por ver en la educación la mejor estrategia para fortalecer el capital cultural propio y de sus hijos y desde la adversidad encontrar motivación para formar una comunidad sólida que logra sus ideales y el bienestar para las nuevas generaciones.

A los maestros y maestras del GABO, por repensar su quehacer pedagógico y apostarles a nuevas alternativas de transformación de la autoevaluación a partir del estudio de su contexto, para reinventar la misionalidad institucional.

Al personal administrativo y de servicio generales –GABO- por ser visible en lo invisible, por servir y ser apoyo fundamental, y por levantar su voz, reclamando ser parte en el sistema educativo.

A cada uno de nuestros maestros y maestras que orientaron los seminarios de la Maestría, por recordarnos que la labor del directivo docente no es simplemente ejecutiva sino de ser el motor que dinamiza los procesos educativos y genera nuevas dinámicas sociales, culturales, políticas y educativa.

A la universidad Surcolombiana por apropiarse de su espacio de ser el nicho académico que cada día cualifica a los docentes y directivos docentes en la gran responsabilidad de ser gestores de las nuevas dinámicas de la educación en un mundo enmarcado por la globalización.

A la alcaldía de Neiva, por reconocer que todos los docentes y directivos docentes somos una unidad que no se fracciona, sino que se consolida para asumir retos de la nueva sociedad líquida.

Al Grupo PACA, por su organización, logística y efectividad en las dinámicas que enmarca un proceso de formación de Alta Calidad, para una comunidad neivana que necesita de la academia para fortalecer su profesión y defender la educación de un pueblo que busca la paz en un mundo tan adverso y materialista.

Resumen

¿Qué está sucediendo con la Autoevaluación Institucional en los Establecimientos educativos del sector oficial? ¿Existe una cultura de la Autoevaluación en las instituciones educativas? ¿Es hora de resignificar la Autoevaluación Institucional? La Autoevaluación Institucional hace parte del ritual de actividades que año tras año realizan los docentes en los Establecimientos Educativos, apoyados en la denominada Guía 34 expedida por el MEN en 2008. Este documento propone una visión desde la planeación estratégica; plantea tres etapas que incluyen la Autoevaluación, el Plan de Mejoramiento y el seguimiento al Plan de Mejoramiento; asimismo parcela la realidad escolar en cuatro gestiones, diecinueve procesos y noventa y cuatro componentes, soportado en la recolección y el uso de evidencias. Este trabajo explora la realidad del proceso de Autoevaluación que se lleva a cabo en algunos de los establecimientos educativos de la ciudad de Neiva, y centra su atención en una de las más representativas del contexto local. Utiliza las técnicas del análisis documental y la observación del grupo focal para indagar las voces de los sujetos, recabar sus visiones sobre el proceso, analizar las tensiones entre lo normado y lo que realmente sucede en el territorio de la escuela, que conlleva a nuevas visiones construidas a partir del diálogo de saberes entre los sujetos tradicionalmente involucrados; reconoce la presencia de nuevos actores que reclaman participación e inclusión. Merecen toda la atención y el reconocimiento la participación de los niños y las niñas como sujetos capaces de pensar “fuera de la caja” y proponer soluciones innovadoras para los problemas de su contexto, contribuyendo a la resignificación del proceso de Autoevaluación.

Palabra claves: Autoevaluación institucional, gestión académica, resignificación y voces de los sujetos.

Abstract

What is happening to the institutional self-assessment in the educative establishments of the public sector? Is there a culture of self-evaluation in the educative establishments? Is time to give a new meaning to the institutional self-assessment? The institutional self-assessment is part of the ritual that year after year the teachers do in the educative establishments supported by the so-called Guia 34 issued by the government in 2008. This document proposes a vision from the strategic planning, and raises three steps that include the self-assessment, improvement plan, and follow up to the improvement plan, parcel the school reality in four managements, nineteen processes and ninety-four components, based on the collecting and use of evidences.

This paper explores the reality of self-assessment process done in some educative establishments of the city of Neiva, and focuses its attention on one of the most representative of the local context. It uses techniques of documental analysis and focal groups to inquire on the voices of the subjects. It collects their perceptions of the process, the tensions between the normed and what is really happening in the territory of the school, and leads to new visions made up from the dialogue of knowledge among the subjects who are traditionally involved, with the presence of new parts that claims participation and inclusion.

The participation of boys and girls deserve all the attention and recognition as subjects who are able to think “outside of the box” and proposes innovative solutions for the problems of their contexts, contributing to the resignification of the self-assessment process.

Keywords: Institutional self-assessment, academic management, resignification, voices of the subjects.

Tabla de Contenido

	Pág.
Presentación	3
1 La resignificación de la gestión institucional.....	4
2 Propósito de la investigación	6
3 La autoevaluación de la gestión académica	8
• En el ámbito internacional	9
• En el ámbito nacional.....	15
4 Perspectiva de la Autoevaluación Institucional -AEI-.....	20
• Escuela de calidad.....	21
• La Autoevaluación: ¿un instrumento administrativo o un proceso de transformación?... 24	
• Cultura auto-evaluativa	26
5 La gestión académica, desde el aula escolar	28
• El aula escolar y los múltiples escenarios del acto de enseñar y aprender	29
• La gestión académica, líder en los procesos de aula.....	30
6 Resignificación, construcción colegiada desde las voces de los sujetos	31
• Nuevas visiones: Participación, autogestión, colaboración	33
7 Metodología: Enfoque y tipo de investigación	36
• Audiencia Foco.	37
• Técnicas e instrumentos de investigación.	38

8 Análisis de la información	39
9 Resultados	53
Categoría: Perspectivas de la Autoevaluación Institucional	54
Categoría: La gestión académica desde el aula escolar	56
Categoría: Resignificación, construcción colegiada desde las voces de los sujetos	60
Conclusiones	62
Recomendaciones	65
Referencias	67

Presentación

La propuesta de investigación titulada “Autoevaluación institucional y gestión de aula: una apuesta por su resignificación”, de la línea de investigación: evaluación y gestión educativa, es presentada para su estudio y retroalimentación. Se realizó un proceso de indagación acerca de cómo resignificar la autoevaluación institucional en el área de gestión académica, con la intención de plantear alternativas al actual proceso que se identifica como burocrático, además de proponer opciones diferentes a la repetición de los mismos niveles de valoración por años consecutivos con subsecuentes planes de mejoramiento que no se corresponden con la realidad, las necesidades e intereses de la comunidad ni con los de la propuesta pedagógica.

Se presenta aquí entonces el tema y su título, la línea de investigación en la que se inscribe el proyecto, la descripción del problema que es objeto de la investigación y la pregunta correspondiente, así como los objetivos que orientan el marco conceptual y de referencia y el diseño metodológico.

La línea de investigación en Evaluación y Gestión Educativa, seleccionada para la propuesta “Autoevaluación institucional y gestión de aula: una apuesta por su resignificación”, que se desarrollará en la Institución Educativa Gabriel García Márquez, de la ciudad de Neiva, presupone indagaciones acerca del qué, el por qué, el cómo, el para qué, el quién y el dónde de los procesos de autoevaluación que se llevan a cabo al interior de la institución educativa, con el fin de propiciar una reflexión colectiva en la perspectiva de plantear formas innovadoras de construir la evaluación desde los contextos propios de las instituciones educativas y sus entornos socio-culturales.

1 La resignificación de la gestión institucional

La Guía para el Mejoramiento Institucional del Ministerio de Educación Nacional –MEN- Guía 34 (2008), plantea la Autoevaluación institucional como “El momento en el que el establecimiento educativo recoge, recopila, sistematiza, analiza y valora toda la información relacionada con el desarrollo de sus acciones y sus resultados en cada una de las cuatro áreas de gestión” (pág. 38) y luego hace énfasis en el principio de veracidad de la información recogida como requisito “para que el proceso de autoevaluación sea fructífero y sus resultados sean realmente útiles para la toma de decisiones” (pág. 38); se añade que “la honestidad, la coherencia y la responsabilidad en la recopilación, manejo y análisis de la información son fundamentales para garantizar la calidad de los resultados de la autoevaluación. Por ello, es necesario contar con evidencias –documentos, informes, actas, resultados de encuestas y entrevistas, datos estadísticos e indicadores– que permitan examinar y sustentar los juicios relativos al estado en que se encuentra el establecimiento y las decisiones que determinarán su rumbo en los años siguientes” (p. 38)

Es importante resaltar que entre las cuatro áreas de gestión mencionadas en la Guía 34: Gestión Directiva, Académica, Administrativa y Financiera, y Comunitaria, el Área de Gestión Académica ocupa un lugar preponderante dentro del proceso de Autoevaluación Institucional, dado que está directamente ligada con la misión de la institución, que es gestionar los procesos académicos, los cuales se materializan en la gestión de los procesos pedagógicos en el aula; las demás áreas tributan a la Misionalidad Institucional.

En el proceso de investigación, se realizó por los maestrantes, un ejercicio exploratorio preliminar, a directivos docentes de 13 Instituciones Educativas de Neiva, sobre las dinámicas cotidianas del proceso de autoevaluación institucional; los resultados muestran escasa participación de los actores educativos, ausencia de un proceso sistemático basado en evidencias,

primacía de la subjetividad, falta de tiempo, ausencia de expectativas, además de ausencia de cultura autoevaluativa; esto confirma que los directivos perciben la autoevaluación institucional como un mero ejercicio burocrático.

El sentir de algunos de los directivos entrevistados acerca de la manera como conciben el proceso de autoevaluación Institucional, se resume muy bien en afirmaciones tales como: Es una especie de mirada interna que realizan directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, administrativos en torno a los procesos que se desarrollan a todo nivel, especialmente alrededor de lo pedagógico, por su carácter fundamental, además de los procesos administrativos y de contratación que se les ha recargado a los rectores, sin que cuenten con el apoyo y asesoría suficiente, lo que los distrae de los asuntos pedagógicos que debieran ser lo fundamental.

En lo relacionado con la implementación del proceso mencionado en la guía 34: “Es necesario mirar con un sano escepticismo esta y cada una de las iniciativas que provengan desde el MEN, así como las que provengan de la Secretaria de Educación Municipal, tal como lo plantea el Código Contencioso Administrativo y tomar lo que sea pertinente” y “mientras una reforma no emerja del maestro, no emerja de la comunidad educativa, jamás tendrá éxito”. (MEN, 2008)

Todo lo anterior permite concluir que la implementación de la Autoevaluación Institucional en general y la autoevaluación del área de gestión académica en particular distan mucho del modelo teórico sugerido por el Ministerio de Educación Nacional, lo cual nos conduce a la pregunta:

¿De qué modo y con qué enfoque resignificar la Autoevaluación Institucional del proceso de gestión de aula del Área de Gestión Académica, para que sirva al pleno cumplimiento de la misionalidad institucional?

2 Propósito de la investigación

La investigación busca cambiar la concepción de Autoevaluación Institucional en la comunidad educativa, percibida como mera tarea burocrática, para reorientarla hacia una oportunidad de autoanálisis y reflexión sobre el quehacer diario de la colectividad. Igualmente, indagar sobre ese quehacer diario y el que se refiere a las dinámicas pedagógicas, metodológicas, sociológicas y epistemológicas que materializan el Proyecto Educativo Institucional PEI

Se trata de repensar la Autoevaluación Institucional como un proceso con un alto impacto en los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación en los establecimientos educativos, desde una percepción de la realidad social que la beneficie y propicie diálogos frente a la pertinencia de los currículos, una mayor permanencia y promoción de los estudiantes, coadyuvar en la construcción de su proyecto de vida, la convivencia, la participación de los padres, el gobierno escolar y la gestión de los recursos. Este proceso implica unas etapas de empoderamiento teórico, de trabajo en campo, de construcción de una propuesta de investigación que aporte al desarrollo de la autoevaluación, en la gestión académica, y que permita ver este proceso no desde el cumplimiento de políticas ajenas a las reales dinámicas institucionales. Se trata de propiciar espacios de reflexión colectiva que faciliten el diálogo de saberes para hacer deconstrucciones y construcciones y de esta manera facilitar la creación de un nuevo saber colectivo sobre la Autoevaluación Institucional.

Desde el 2008, las instituciones educativas de Colombia han venido realizando el proceso de autoevaluación institucional según las orientaciones establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, con el instrumento “Guía para el mejoramiento institucional: De la autoevaluación al plan de mejoramiento” o “Guía 34”, que fija las características de un establecimiento educativo en proceso de mejoramiento continuo, establece cuatro áreas de

gestión: Directiva, Académica, Administrativa y Financiera, y Comunitaria, constituidas por diecinueve procesos y noventa y tres componentes y crea la ruta para el mejoramiento institucional en tres etapas: autoevaluación institucional, elaboración del plan de mejoramiento y seguimiento y evaluación de los resultados del plan de mejoramiento, proceso que debe ser llevado a cabo en cada establecimiento educativo durante el transcurso del año lectivo, consolidado en un documento para ser entregado al ente territorial.

Este proceso constituye la mejor oportunidad para investigar, recopilar información, reflexionar y tomar decisiones frente a los profundos cambios que requiere el sistema educativo y es propicio para asegurar la planeación estratégica de la Institución Educativa. La observación empírica y la indagación muestran que este proceso no ha generado un impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación al interior de las instituciones educativas, mejoramiento que, de otro modo, debiera reflejarse en la pertinencia de los currículos, los resultados de las pruebas internas y externas, la permanencia y promoción de los estudiantes, el proyecto de vida, la convivencia, la participación de los padres, la funcionalidad del gobierno escolar y la gestión de los recursos.

Esta situación tiene su origen en aspectos tales como la carencia de una cultura auto evaluativa, la escasa participación de algunos de los actores educativos, la ausencia de un proceso sistemático debidamente sustentado, primacía de la subjetividad, falta de tiempo y ausencia de expectativas, entre otros. Estas fisuras impactan negativamente la comunidad educativa en su conjunto, pero también a las comunidades de la zona de influencia de las escuelas, afectando los procesos vitales del desarrollo humano. De continuar esta problemática, se podría llegar a un estado de estancamiento en los procesos de mejora de la calidad de la educación, sobre todo cuando se trata de planes de mejoramiento descontextualizados y sin

metas explícitas, que conllevan a la dilapidación de tiempo y recursos humanos, produciendo desmotivación y falta de compromiso en la comunidad educativa.

En consecuencia, la investigación se propuso resignificar la Autoevaluación Institucional del proceso de gestión de aula, del Área de Gestión Académica, para que sirva al pleno cumplimiento de la misionalidad institucional. Asimismo, caracterizó el proceso de autoevaluación institucional en la gestión académica del Establecimiento Educativo Gabriel García Márquez, a la vez que analizó las concepciones de Autoevaluación Institucional que tienen los docentes de la Institución Educativa Gabriel García Márquez, así como la valoración que hacen del trámite de la Guía 34. Esto condujo a comprender el universo de significados, relacionados con la Autoevaluación Institucional desde las voces de los sujetos, y a fortalecer el proceso de la autoevaluación en la gestión de aula, desde las voces de los sujetos.

- ❖ ¿Cuál es el proceso de autoevaluación institucional en la gestión académica del Establecimiento Educativo Gabriel García Márquez, actualmente?
- ❖ ¿Cómo conciben la actual Autoevaluación Institucional los docentes de la Institución Educativa Gabriel García Márquez? ¿Cómo valoran el trámite de la Guía 34?
- ❖ ¿Por qué es importante el análisis y la resignificación de los diferentes componentes de la gestión académica?
- ❖ ¿Cuáles son las alternativas de fortalecimiento en el proceso de la autoevaluación en la gestión de aula, desde las voces de los gestores?

3 La autoevaluación de la gestión académica

En este capítulo, se profundizará en la problemática de la autoevaluación institucional, a partir de un recorrido teórico por otras investigaciones que abordan problemas de investigación

similares; con el fin de recopilar referentes teóricos que sirvan de soporte al proceso investigativo en curso. En este proceso, se parte de una primera visión de la autoevaluación institucional estableciendo una dicotomía entre un requisito de cumplimiento legal o una evaluación que se constituye en una oportunidad de transformar los entornos y ambientes escolares en pro de la razón de ser de la educación. Igualmente, incluir nuevos factores que emergen de esta dinámica de indagación. Luego, se estructuran los fundamentos teóricos desde las categorías conceptuales: Autoevaluación, gestión académica y resignificación apropiadas para abordar ese sentir de la autoevaluación desde las voces de los sujetos: directivos, docentes encargados de la gestión académica, consejo de padres de familia, el consejo estudiantil y el personal administrativo.

- **En el ámbito internacional**

En el año 2008, Murillo presenta su artículo “La autoevaluación institucional: un camino importante para la mejora de los centros educativos”, donde reconoce la autoevaluación institucional como la vía para la mejora de los centros. Se señala que la institución educativa como sistema abierto y subsistema de la sociedad se ve afectada por los constantes e imprevisibles cambios culturales, económicos y sociales que se generan fuera de sus fronteras. Así, la organización educativa se enfrenta a nuevas situaciones y se convierte en escenario en el que se busca respuestas a los nuevos problemas, en las que se concretan y desarrollan acciones que posibiliten su mejora. La capacidad de decisión de los centros educativos se convierte en pieza clave del proceso. La aceptación de la autonomía supone un desafío, dado que conlleva una mayor responsabilidad institucional, que requiere la puesta en marcha de procedimientos

adecuados de evaluación; den cuenta de los resultados y se integra a la propia cultura de los centros.

Si los cambios quieren tener una incidencia real en la vida de los centros educativos, han de generarse dentro de los mismos. Y ellos, han de capacitarse para el desarrollo de su propia cultura innovadora, con el fin de implicar al profesorado en el análisis reflexivo de su labor; esto significa reconocer que la construcción del cambio requiere la puesta en juego del potencial de la organización, de sus propios recursos humanos y materiales y que se ve condicionado por todo el conjunto de reglas, procedimientos, convenciones, etc., que regulan la conducta humana en el marco de la institución. Lo importante es crear las condiciones para que esa mejora pueda ser realidad y para que esa calidad se pueda conseguir.

Por otro lado, en el año 2009, Luis Ahumada Figueroa, Sergio Galdámez Poblete, Álvaro González Torres y Paula Herrera Caballero, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en su artículo “El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional en el marco de políticas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en Chile”, proponen desarrollar una cultura de la autoevaluación que garantice el mejoramiento continuo de la calidad de la educación, lo cual se manifestaría en más y mejores aprendizajes para los alumnos. Para el logro de este objetivo se plantea como necesaria la existencia de un equipo directivo capaz de generar un clima que favorezca el aprendizaje de los individuos y de los equipos, así como el aprendizaje organizacional. Por lo tanto, al iniciar la primera fase al interior de cada establecimiento educativo para determinar la calidad de las prácticas de gestión que la escuela realiza cotidianamente e identificando aquellos ámbitos que pudieran ser mejorados, usando los instrumentos diseñados por el ministerio de educación. Luego, en la

segunda fase un equipo de profesionales, que no pertenece a la organización escolar, valida la información anterior.

Para finalizar el proceso se continúa con la elaboración e implementación de un plan de mejoramiento que tiene por objetivo la planificación, ejecución y evaluación de las acciones que permitirán implementar cambios en la gestión escolar del propio establecimiento educacional o mejorar las prácticas que ya se realizan y se comunica de manera pública en un medio de información y transferencia a la comunidad educativa de los avances y desafíos del establecimiento en materia de mejoramiento educativo.

De otro lado, María Inés Vázquez Clavera presenta en el 2010 la tesis “La promoción del cambio organizacional a partir de la autoevaluación”, cuyo propósito es identificar los factores que condicionan las prácticas de autoevaluación organizacional en centros educativos que se encuentran transitando por procesos de cambio, con estudio de casos múltiples, entre ellos: el sentido que los implicados en estos procesos les asignan a los procesos de autoevaluación y de cambio; las condiciones que el centro habilita para generar procesos de construcción colectiva; y el manejo que se hace de la información obtenida a partir de la autoevaluación.

Menciona que estos resultados ponen en evidencia la necesidad de desarrollar y fortalecer en las organizaciones educativas capacidades para autogestionar procesos de cambio. En tal sentido, se identifican tres componentes que los asociamos con los estadios de desarrollo como “plataforma del cambio”, con ciertas capacidades organizacionales como “motor del cambio” y los modelos de gestión presentes, como “timón del cambio”. Por otra parte, se identifican ciertas inconsistencias en las prácticas institucionales que llevan a que los procesos de cambio representen una “puesta en escena” más que una sucesión de prácticas profesionales para alcanzar la mejora educativa.

La anterior situación descrita por Vázquez Clavera permite que en la nueva investigación se indague sobre la capacidad de autogestión en los procesos de cambio identificando componentes que lo asocien y reflejen las dinámicas organizacionales y metodológicas que tienen las instituciones educativas de la ciudad de Neiva para llevar a cabo su proceso de evaluación por medio de una guía ministerial o del mismo ejercicio de la autonomía escolar.

En una perspectiva similar, Landi y Palacios (2010), presentan un documento elaborado a partir de los aportes del Foro sobre Autoevaluación, desarrollado en el marco del Curso en línea de evaluación educativa del CAEU (Centro de Altos Estudios Universitarios) – OEI (Organización de Estados Iberoamericanos). Plantea que la autoevaluación se incorpora al trabajo habitual en los distintos ámbitos y se fortalece con su ejercicio, ampliando la capacidad de resolución de problemas puntuales. Los criterios comunes de evaluación favorecen los niveles de especificidad de los informes, que sirvan para una adecuada toma de decisiones. Esta se enmarca en una concepción democrática y formativa del proceso en el que deben participar todos los actores educativos. Se refieren a la evaluación que del aprendizaje hacen los alumnos y, asimismo, a los factores que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como a otros aspectos que influyen en la micropolítica escolar y en la formación de los sujetos.

En las experiencias relatadas en el foro dan cuenta de que se avanza, si bien no en la dimensión deseada, pero alcanzando un logro significativo en la instalación de la autoevaluación como una herramienta clave para apuntar hacia la calidad de los servicios en el centro educativo. Estos aportes, retomados del foro sobre autoevaluación, dan una mirada a los investigadores desde una perspectiva colectiva que está rodeada de dificultades y beneficios, con múltiples enfoques, directrices metodológicas, que requieren de una cultura participativa desde dinámicas

dialécticas, hermenéuticas y etnográficas que permitan replantear nuevas estrategias frente a la temática planteada.

Otro antecedente es la investigación titulada “A review of (elementary) school selfassessment processes: Ontario and beyond”, de Thomas G. Ryan, de la Universidad de Nipissing, Canadá Leslie, en el año 2011. Es un intento por comprender el proceso de autoevaluación de las escuelas primarias de Ontario, a partir de la investigación fundamental de la efectividad educativa tanto a nivel local como internacional para responder a la pregunta: ¿Cuáles son los fundamentos de la autoevaluación escolar? Este proceso se desarrolló durante tres décadas desde la concepción efectiva en escuelas, a través de los metanálisis realizados por Kyriakides, Creemers, Antoniou y Demetriou en el año 2010.

En los estudios, los autores identifican los factores (género, origen étnico, la fluidez en el inglés, las comidas escolares gratuitas y la tasa de movilidad) que pueden influir en los niveles generales de logro escolar, así como los componentes (liderazgo del director, el clima, la organización, el enfoque educativo y el comportamiento de los docentes) y los correlatos (voz de sus diferentes miembros y del compromiso de políticas), que proporcionan la estructura fundamental de las escuelas que se consideran altamente efectivas para mejorar el rendimiento estudiantil; se considera también la colaboración con los estudiantes, el personal y los padres de familia para identificar los objetivos específicos relacionados con las áreas que requieren mejoras en una escuela. Lo pertinente de este artículo, son sus aportes en relación con la definición, propósito, fundamentos, modelos, componentes y desafíos de la autoevaluación institucional en el nivel elemental de las escuelas de Ontario desde un estudio teórico fundamentado en la responsabilidad profesional y pedagógica de los líderes educativos y la jerarquía administrativa dentro del Ministerio de Educación de Ontario, para cumplir y velar por un buen servicio del

sistema educativo financiado con fondos públicos, con el fin de mejorar el rendimiento de todos los estudiantes.

Otro antecedente es el presentado en el año 2012 por Lindsay Fryer y Amy Johnson, titulada “A Coherent Approach to High School Improvement: A District and School SelfAssessment Too”; consiste en crear una herramienta que identifique las fortalezas y limitaciones de las actuales políticas y prácticas educativas a partir de la implementación de iniciativas desde la misma escuela, siendo la autoevaluación el instrumento sistemático y sostenible de la mejora educativa.

El Departamento de Educación de los Estados Unidos identifica seis áreas prioritarias: Estudiantes preparados para la universidad y la carrera; grandes maestros y grandes líderes; satisfacer las necesidades de Aprendices Diversos; enseñanza y aprendizaje efectivos para una educación completa; estudiantes exitosos, seguros y saludables y el fomento de la Innovación y la Excelencia. Cada una de ellas presentan características que garantizan los planes de mejora de las escuelas de una manera coherente con los aprendizajes de los estudiantes.

Esta herramienta de autoevaluación aportará algunas bases desde un proceso cualitativo para integrar las políticas y las prácticas educativas y analizar las brechas de la eficiencia y la calidad educativa desde los ocho elementos de la mejora de la escuela secundaria: efectividad docente y crecimiento profesional; participación de los interesados; organización y estructura; evaluación y responsabilidad; participación de estudiantes y familias; liderazgo efectivo; y sostenibilidad.

En Australia, en 2016, se publicó el artículo: “Leadership for Primary Schools: An Examination of Innovation within an Austrian Educational Context”, por Petra Heißenberger de University College of Teacher Education in Lower Austria; la autora plantea la necesidad de una

mayor educación y capacitación que pueda apoyar a los directores en su rol de diseñadores de sus escuelas y quienes asumen desafíos sociales para los cuales es necesario el compromiso personal.

Este planteamiento apunta a trabajar para fortalecer la conciencia y la competencia de los directores como líderes que influyen en los procesos de innovación en sus escuelas. El diseño y la planificación del soporte se basa en la gestión escolar e innovación de la enseñanza; la innovación de las escuelas en general; y la actitud del directivo en las innovaciones de la enseñanza.

A partir de estos aportes, la investigación indagará sobre el papel de los directivos docentes y los docentes en el fortalecimiento de los procesos del mejoramiento de la autoevaluación institucional tomando como referentes las habilidades para la motivación y organización, el desarrollo e implementación de innovaciones educativas; así, las políticas que fomentan el liderazgo ascendente pueden ser tan efectivas como el liderazgo descendente.

- **En el ámbito nacional**

En cuanto a los antecedentes nacionales, se referencian aquí tres tesis de maestría y una de especialización. La primera, de 2013, presentada por Johnny Vargas Zuluaga, se busca profundizar en la manera como se desarrolla el proceso de autoevaluación en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario de Caldas (Colombia) a partir de la tendencia política, pedagógica y participativa. Igualmente, analizan el proceso, las técnicas e instrumentos que se emplean en cada área, proceso y criterios de la guía de autoevaluación institucional con la participación de los actores involucrados en el sentido de la educación: “hacer crecer integralmente a los educandos” (pág. 6). El estudio se realiza desde un enfoque cualitativo

basados en principios teóricos, tales como la fenomenología, la hermenéutica y la interacción social.

De esta investigación, se describirá la incidencia de la autoevaluación institucional en las prácticas pedagógicas, que construye una cultura participativa desde la superación de las resistencias construida en la comunidad. Se considerará la importancia de incorporar la sistematización y coherencia en bien de los procesos de formación; la organización de los actores educativos en la dinámica institucional que posibilita desarrollar prácticas de articulación y dinámicas de procesos en apertura, innovación y cambio para nuevas formas y maneras de desarrollar la cultura institucional; la investigación es reconocida como un proceso fundamental y trascendente en la gestión institucional, porque propicia la comprensión de asuntos cruciales de formación desde la perspectiva académica, pedagógica, curricular y comunitaria, y centra las potencialidades hacia los desempeños para una formación con énfasis en capacidades, habilidades y destrezas hacia la vida.

La segunda investigación es de German Alonso Osorio Álvarez (2016), quien realiza un análisis crítico del proceso de Evaluación Institucional y sus actores centrado particularmente en las Instituciones de carácter oficial que brindan los niveles de Educación Básica y Media del municipio de Ibagué. Se desarrolló con análisis cualitativos, a partir de cuestionarios a una muestra de Rectores de las Instituciones educativas, identificados como gestores primordiales de los procesos. Los aportes de esta investigación sustentan algunas perspectivas empíricas y teóricas respecto a las instituciones educativas, en la ciudad de Ibagué; se analiza la evaluación institucional según los requerimientos de la Secretaría de Educación Municipal, siguiendo las directrices establecidas por el MEN, específicamente en la Guía N° 34. Se considera en esta tesis que los procesos son similares en todas las instituciones educativas, incluso en los planes de

mejoramiento. Igualmente, se sustenta que esta guía es estática y restringida, pues demanda identificar elementos comunes en todas las instituciones, pero no permite visualizar elementos propios de las instituciones y su comunidad. Se plantea que debería dar mayor valoración a los procesos misionales y no tanto a la gestión administrativa y gerencial.

La tesis muestra que, en la participación en la evaluación institucional, están presentes los directivos docentes, así como docentes, administrativos, estudiantes, comité de convivencia, consejo de política evaluativa y consejo directivo; de manera menos comprometida padres y madres de familia, consejo de padres y sector productivo. En particular, los resultados de un ejercicio de indagación preliminar, realizado por los maestrantes-investigadores, a directivos docentes de 13 Instituciones Educativas Oficiales de Neiva, muestran una marcada diferencia en la escasa participación de los administrativos, los estudiantes y el comité de convivencia.

Y en la tercera tesis, titulada “Modelo de autoevaluación institucional como estrategia de mejoramiento y uso de los resultados en la gestión por parte del equipo directivo de una institución educativa: colegio Miguel Antonio Caro IED”, de Gladys Liliana Ayala Escobar (2017), se destaca la importancia de instaurar y generar un clima de confianza hacia el proceso de autoevaluación Institucional como estrategia para el mejoramiento a partir de la visibilización y participación de todos los actores de la escuela. El producto de este trabajo es una cartilla registrada con el nombre: “Modelo de un proceso de autoevaluación para el uso adecuado de los resultados y mejoramiento de la gestión en instituciones educativas”, para implementar el modelo SIMAC (Sensible, Integrador, motivador, activo y continuo) liderado por el equipo Directivo, proceso que promovió la consolidación del equipo de docentes, la participación de padres de familia y estudiantes y el planteamiento del plan Operativo Anual y su respectivo plan de mejoramiento.

De este proceso, es importante resaltar la visibilización de los diferentes agentes educativos implementando un proceso a partir de etapas: Fundamentos del modelo de autoevaluación; sensibilización; diseño de factores, componentes y actores en la autoevaluación; convalidación de la estructura de la autoevaluación; definición de ponderación en la matriz de dominios de evaluación institucionales, aplicación del instrumento de autoevaluación institucional; formulación del plan de mejora a través del modelo de gestión: planear, hacer, verificar, actuar y presentación del modelo de gestión directiva para el uso de los resultados de la autoevaluación institucional como estrategia para el mejoramiento institucional. Esto se tendrá en cuenta en los procesos metodológicos que cubra la nueva investigación.

Y finalmente, la tesis de María Cristina Martínez, Sandra Ramírez, Sonia Ruth Rodríguez Camargo y Gloria Patricia Henao Guatavita (2014), quienes hacen una investigación documental, de tipo cualitativo, de la visión en torno a la autoevaluación de las instituciones de educación básica y media en Colombia, presente en las políticas de la calidad educativa del Ministerio de Educación Nacional, en el período comprendido entre 1994 y 2014. Se concluye en este trabajo que la autoevaluación institucional en Colombia es un ejercicio que pretende mejorar la calidad educativa desde la gestión eficiente, liderada por el rector en cada institución, con lo que se traslada el enfoque empresarial a la escuela para hacerla “competitiva”. Las orientaciones metodológicas para implementarla son emanadas del Ministerio de Educación Nacional, a través de las Guías 5, 11 y 34. Sin embargo, hay un desconocimiento sobre las mismas y los verdaderos alcances de su aplicación.

Este recorrido histórico, destaca una visión legal, teórica, metodológica y administrativa de los procesos de evaluación durante una década; estas dimensiones son vitales para

confrontarlas con las realidades que se viven en las instituciones educativas de la ciudad de Neiva. Y entre ellas tenemos:

Que las políticas de calidad centran en la vida de la institución escolar las posibilidades de transformación cualitativa, porque es allí donde se interrelacionan los diversos elementos como: cualificación docente, infraestructura, recursos, clima escolar, rendimiento académico, plan de estudios y evaluación entre otros, que logran impactar los aprendizajes de los estudiantes.

La evaluación institucional aparece como una estrategia que permite valorar los resultados de las instituciones en relación con la calidad, convirtiéndose en el eje de la política pública para el mejoramiento de la calidad educativa, pero aún falta establecer la incidencia de ella en este proceso, pues no existe un referente documental que lo evidencie.

El análisis se sustentará en la descripción del fenómeno y en la hermenéutica; esto implica, trascender la mirada institucional de la guía ministerial y apuntar a la construcción de una cultura de la evaluación permanente, como factor de mejora con la efectiva participación de los actores, escuchando sus voces para el análisis de la problemática y la transformación de la vida cotidiana de la institución educativa.

Paralelamente se considerarán autores que han abordado el problema que es objeto de la investigación: las perspectivas de la Autoevaluación Institucional, la gestión académica, considerando el aula escolar, la Autoevaluación institucional y su resignificación, hacia la construcción colegiada y las voces de los sujetos.

4 Perspectiva de la Autoevaluación Institucional -AEI-

En el rastreo histórico del sistema educativo se registra que a partir de 1980 cuando se inicia el proceso de descentralización con la figura de la autonomía y el aprovechamiento de los recursos; es decir, la escuela o unidad básica o colegio o institución educativa de educación media (como los INEM) pasa de “ser agente receptor pasivo” a establecimiento educativo integrado, autónomo, participativo, democrático, de calidad y eficiencia. La finalidad, es aprovechar los recursos económicos, garantizar la permanencia escolar, optimizar el recurso humano, y dar apertura al liderazgo y la gestión educativa. Con la descentralización, aparece la Ley de Competencias y Recursos en 1993, la Ley 115/94 y la Ley 715/2001, entre otras leyes, decretos reglamentos y resoluciones (Guía 34, 2008).

En estas décadas, se dan los procesos de acomodación, apropiación, consolidación y construcción de proyectos educativos institucionales con la perspectiva legal, contextual, pedagógica, administrativa y extensión comunitaria. Esto, bajo una nueva utopía, como lo plantea Toranzos (1996) de brindar una educación de calidad constituida desde principios de autonomía, equidad y justicia social, para generar una utopía que podría constituirse en la idea-fuerza aglutinadora de los consensos sociales y políticos indispensables para el desarrollo de las nuevas generaciones; pero, esto enmarcado desde referentes pedagógicos y disposiciones legales emanadas por el Ministerio Educación Nacional -MEN- que son los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias, desde los contextos de la diversidad, vulnerabilidad y marginalidad.

Por lo tanto, la vida escolar da un giro a partir de la consolidación de los establecimientos educativos integrados con sus varias sedes donde se establecen nuevas dinámicas a nivel laboral y escolar; eso implica choques en las apuestas teórico-prácticas para consolidar una propuesta

pedagógica desde la distribución de recursos, reorganización de las sedes por niveles educativos, distribución del personal y los nuevos órganos que surgen de la participación democrática y la concertación frente a los conflictos para la construcción del PEI con sus planes de estudio, programas curriculares pertinentes y transformadores, la dialéctica entre escuela y familia, el mejoramiento académico y las pruebas estandarizadas con enfoque de competencias y aprender para la vida.

Con este ejercicio de ajustes, desajustes y reajustes, se toman elementos de la planificación para crear un modelo de autoevaluación y mejoramiento en los establecimientos educativos. Dicho modelo está dividido en tres etapas: 1) autoevaluación Institucional, 2) elaboración del plan de mejoramiento y 3) seguimiento y evaluación de los resultados del plan de mejoramiento con el propósito de brindar mejor calidad educativa desde las escuelas (Guía 34, 2008). Ante este nuevo mecanismo de control aparecen términos como calidad educativa, rendición de cuentas, gestores educativos, y los nuevos vocablos del sistema económico en la vida institucional.

- **Escuela de calidad**

Al hablar de escuela y especialmente de escuela de calidad, surgen diferentes tendencias o visiones que definen dicho término. Por ejemplo, Toranzos (1996) le asigna tres atributos: Eficacia, que se centra en los resultados de los aprendizajes efectivamente alcanzados por la acción educativa, la cual se complementa con la segunda, que es la revelación, donde el contenido le permite al estudiante desarrollar sus dimensiones para actuar adecuadamente en un determinado sistema; y, finalmente los procesos, que cuenta con unos ambientes y recursos escolares óptimos para esa dinámica de enseñar y aprender. Sin embargo, esta triada es un

sistema desarticulado que quiere que todo fluya desde lo descentralizado pero, a la vez, sea el mismo sistema educativo el que maneje las dinámicas de una escuela desde el imaginario de la “normalidad”, sin tener en cuenta los escasos presupuestos, el personal docente, directivo y administrativo insuficiente para las acciones pedagógicas, con medios y recursos didácticos poco pertinentes para una sociedad que requiere a diario de las tecnologías y las ciencias para que se llegue al ideal de la calidad educativa.

Hay que mencionar, además, nuevas miradas en la construcción de la calidad o la “excelencia educativa”, porque a nivel nacional se estableció un día en el año para que todos los miembros de la comunidad educativa se reúnan a reflexionar sobre la educación, revisando la herramienta que apoya el seguimiento del avance de un establecimiento educativo, desde cuatro componentes: 1) progreso, que es lo que se mejora de un año a otro, con relación a los resultados de las pruebas Saber; 2) desempeño, relacionando dichos resultados con los de los otros establecimientos a nivel regional y nacional; 3) eficiencia, la promoción total de los estudiantes anualmente; y 4) ambiente escolar, que implica la indagación sobre el acompañamiento educativo en los procesos de la convivencia escolar (MEN, 2015). Esto, demarcado por una tabla de mejoramiento mínimo anual que estipula cuánto tiene que avanzar cada establecimiento cuando no tiene en cuenta las condiciones y particularidades de cada una de ellas

De lo anterior, es importante reconocer la afirmación de Toranzos:

“los sistemas educativos se constituyeron originalmente sobre la base de un modelo de organización fuertemente centralizado, con una importante concentración de las decisiones de todo tipo en las instancias centrales de conducción y con una propuesta curricular homogénea y poco diversificada”. (1996, p. 6)

Pero con un discurso hacia la descentralización con autonomía y equidad para cerrar la brecha educativa; sin embargo se desconoce a los actores importantes de este proceso, como son las familias con su diversidad y sueños de ver la escuela como un lugar de beneficios y protección de sus hijos e hijas y su función como padres sería la de cuidadores; el colectivo docente, con múltiples pedagogías de transformación, pero enfrentados en el dilema de formar integralmente o entrenar para unas pruebas que pretenden medir la calidad educativa; y unos directivos docentes enfrentados a la disyuntiva de ser gerentes administradores y gestores de recursos financieros (cada vez más escasos) o la de convertirse en líderes de procesos pedagógicos y comunitarios.

De estas reflexiones, surge la inquietud de volver a mirar la escuela como el lugar donde convergen diferentes culturas, discursos pedagógicos, didácticos, expectativas de los maestros, los padres, estudiantes y la sociedad, no siempre convergentes y ahora, administrativos, controladores financieros. Un espacio de interacciones desde la palabra que halaga hasta la que golpea el alma, la que abraza y da fortaleza hasta la que lastima y deja cicatrices, de la mirada que anima el alma y transforma el espíritu como aquella que destruye y anula; en fin, ese juego de la dinámica del poder marcada por un sistema que aliena a la competencia que brinda la seguridad de estar en los primeros puestos y esos son los que certifican que es de “calidad”. Ante esta realidad, el colectivo docente y los directivos se enfrentan a qué hacer ante esas realidades y exigencias gubernamentales; es importante volver a replantear un discurso desde la praxis para atraer a las familias y formar el equipo que va por el mismo sendero de buscar nuevas soluciones, desde analizar la problemática, identificar las potencialidades y los recursos y fundamentar una apuesta educativa pertinente y convergente que encamine al niño, niña y joven

por nuevos senderos de la reconciliación consigo mismo, con el otro y con la sociedad en su conjunto.

Es mirar la escuela y la familia como dispositivos de poder vitales (Foucault, 1998) y agentes socializadores (De León, 2011) en los procesos de formación de los individuos; pero, inmersas en unos sistemas que rigen el aspecto educativo desde lo legal-jurídico, pedagógico-didáctico, de las dinámicas económicas sociales, culturales y políticas asociado con el término calidad en los procesos de formar a la niñez y la juventud; ahí debe estar la mirada introspectiva de estos dispositivos hacia una visión global de educación.

Estos dos agentes se complementan desde otras dimensiones. La concepción de familia en el presente siglo varía notablemente y por tanto los roles y las funciones; aunque legalmente, la familia se considera la primera responsable de la formación de los hijos, la que brinda protección y seguridad, y vela por darle una calidad de vida (Sarramona, 2002). Ante esto, la escuela ha de orientar sus nuevas propuestas hacia el fortalecimiento de las familias desde los estudiantes como eje transformador de la sociedad. Tarea no fácil, pero se pueden ir dando los primeros pasos conjugando anhelos, saberes y disposiciones administrativas, buscando los canales de comunicación para esa articulación desde la cooperación y la colaboración (De León, 2011).

- **La Autoevaluación: ¿un instrumento administrativo o un proceso de transformación?**

El proceso de la globalización ha cambiado las dinámicas sociales, políticas, culturales y educativas: la apertura a los tratados de libre comercio que abren el espacio a las nuevas concepciones de calidad de vida, solidaridad, convivencia, cohesión social; la libre competencia

y el individualismo que se fortalece mediante estrategias tendientes a determinar la mejor empresa, la mejor región, la mejor familia, el mejor gobernante; y la virtualidad, que establece nuevas formas de comercializar, de hacer amigos, de estudiar, de avanzar. En fin, ese acelere de la vida, síndrome de la impaciencia (Bauman, 2008) implica revisar las políticas de calidad educativa y los mecanismos de seguimiento, control y evaluación de los quehaceres que implican la formación del nuevo ciudadano del siglo XXI.

Por eso, Murillo (2008) plantea que el ritmo del cambio es tan elevado que una institución estática y orientada hacia la certidumbre no puede sobrevivir en un contexto de modificaciones rápidas y no planificadas, de ahí que tengan que optar por su propia renovación de forma continuada. Ante esto, es la comunidad educativa la que se debe sentar a repensar la escuela como “sistema abierto, y subsistema de la sociedad”, donde convergen la diversidad, la inclusión, las pedagogías alternativas y la interdisciplinaridad no sólo entre los profesionales de la educación, sino con todo lo que ofrece la comunidad educativa para la dinamización de la cognición con todas las demás dimensiones individuales, colectivas y virtuales.

En Colombia, a una década de la aparición de la Guía 34 se estableció la Ruta Pedagógica Integral de la Dirección de Calidad, enfocada en la gestión académica, construida para los años 2017 y 2018, como una estrategia de formación y acompañamiento pedagógico, a partir de un trabajo articulado con los distintos actores del sistema: docentes, directivos docentes y equipos de calidad de las Secretarías de Educación con el propósito de mejorar las prácticas de aula y los procesos de desarrollo curricular; y, por ende los aprendizajes de los estudiantes.

Este proceso surge luego de una sucesión de trabajos que se inician desde el 2012 con proyectos como el Programa Todos a Aprender, Jornada Única, Día E, Supérate con el Saber y Aprendamos; que se presentan como acompañamiento a los Establecimientos Educativos con un

Índice Sintético de Calidad Educativa Mínimo y requieren de una atención e intervención inmediata y operativa para lograr la Meta de “Colombia la más educada en el 2025”, lema del Plan Nacional de Desarrollo del presidente Santos. Para ello, se inicia la intervención en el Ciclo de Primaria, en las áreas de Lenguaje, centrada en el desarrollo de los procesos en de Lectura y Escritura para llegar a la comprensión y producción de diferentes textos; y en Matemáticas para lograr resolver problemas sencillos. (Dirección de Calidad, 2017).

Por todo lo anterior, la autoevaluación institucional debe superar el estado de instrumento de rendición de cuentas, con unas rutas que exigen dejar un registro cuantitativo, expresado en un lenguaje de proceso. Es necesario empezar a convocar a los miembros de la comunidad educativa para dar una mirada retrospectiva, donde se define cuáles son esas problemáticas que se solucionarán con un cambio de actitud y cuáles realmente implican un análisis profundo, donde se integran todos los saberes y estrategias para buscar ese cambio no solo con un ideal de eficacia y mejora; sino de una transformación del sentido de la escuela y su incidencia en la sociedad. Es dejar de ver la autoevaluación como un instrumento de control gubernamental, que da posición al establecimiento educativo para pasar a verla como una oportunidad de construir una cultura de la autoevaluación participativa, colaborativa y alternativa.

- **Cultura auto-evaluativa**

Hablar de cultura auto-evaluativa en un contexto tan marcados por estructuras de poder económico, social y político donde la expectativa de rentabilidad y rendición de cuentas, de fórmulas basada en la cantidad de estudiantes por metros cuadrados y por cantidades de maestros, administrativos y de servicios para su atención meramente administrativa; no es fácil. Porque, la autoevaluación implica analizar modos de subjetividad (Foucault, 1998), salir de los

esquemas de una escuela encerrada en una infraestructura y modelos tradicionales cuyo fin último es cumplir con una programación ajena a las vivencias cotidianas en que se desenvuelven los niños, niñas y jóvenes que asisten a diario a la escuela, y volver a los conversatorios que impliquen repensar la escuela como el espacio donde convergen diferentes sueños, anhelos, aspiraciones que buscan trascender a la interacción de los múltiples saberes que generan discusiones frente a los nuevos retos a que se enfrentan tanto estudiantes, como maestros, las familias, el personal administrativo y de servicio general y los directivos docentes.

Es enfocar la autoevaluación como un proceso, sujeto de indagación; es decir, el sujeto que son los actores educativos pasan a ser objetos de estudio desde su propia mirada con fundamentos teóricos a partir de la pedagogía, didáctica, sociología, antropología, psicología, gestión educativa y la formación del profesorado; como lo plantean Landi y Palacios (2010) “El desafío es promover una reflexión colectiva para producir cambios que impulsen un constante proceso de mejora” (p. 5), habilidad que debe demostrar el equipo de gestión para tomar decisiones pertinentes en pro de una vida institucional que aporte al ciudadano que confía en esa oferta, llamada cultura de la autoevaluación.

En estos nuevos contextos de complejidad, están llamados los directivos docentes a convocar a los diferentes actores escolares a participar en las dinámicas del proceso de mejora institucional a partir de la voluntad política institucional, basada en su autonomía; en la implementación de mecanismos de autorregulación institucional a partir de estrategias sugeridas por los diferentes miembros del gobierno escolar; estableciendo espacios de diálogo para la construcción de esa mirada introspectiva institucional, con instrumentos pertinentes para recoger la información, analizarla y colectivamente marcar un derrotero.

5 La gestión académica, desde el aula escolar

La Guía 34 (MEN, 2008) define la gestión académica como la esencia de un establecimiento educativo, en ella se establecen los enfoques que deben apoyar a los estudiantes para que aprendan y desarrollen las competencias necesarias, para su desempeño personal, social y profesional. En esta área se establecen los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico.

Cada proceso definido y establecido con sus respectivos componentes: El primero, es el Diseño pedagógico que se centra en lo curricular, en qué deben aprender los estudiantes en cada grado teniendo en cuenta sus áreas y sus respectivas asignaturas y los proyectos transversales; en qué momento lo deben aprender; qué recursos se van a emplear y cómo se va a evaluar el proceso de aprendizaje. Entre sus 5 componentes están: Plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, jornada escolar, evaluación.

En el segundo proceso están las prácticas pedagógicas, que orientan las actividades de la institución educativa, para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias. La integran 4 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.

El tercero es la Gestión de aula, en ella se concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase. Sus 4 componentes: Relación y estilo pedagógico, planeación de clases y evaluación en el aula. Y el cuarto proceso es el Seguimiento académico, en el que se definen los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje. Entre sus 6 componentes están: Seguimiento a los resultados académicos, uso pedagógico de las

evaluaciones externas, seguimiento a la asistencia de los estudiantes y a los egresados, actividades de recuperación y apoyos pedagógicos adicionales para estudiantes con necesidades educativas especiales.

Al revisar los fundamentos de la Guía para el Mejoramiento Institucional -Guía 34- (MEN, 2008), se deduce que las áreas directivas, administrativa y financiera y de la comunidad se centran en apoyar el área de gestión académica; es decir, ésta se puede concebir como la columna vertebral del quehacer pedagógico, el arte de enseñar es la razón de ser de una institución educativa y la finalidad de la educación; por lo tanto, la función de las demás es enfilar todos sus componentes para lograr la misionalidad educativa. Como maestrantes investigadores, queremos profundizar en los procesos de autoevaluación institucional de dicha área de gestión académica, escuchando la voz de los sujetos y con ellos encontrar el significado que otorgan a la autoevaluación, para resignificar desde la teórica y la práctica en la institución (GABO).

- **El aula escolar y los múltiples escenarios del acto de enseñar y aprender**

En el año 2015, el Ministerio de Educación Nacional, entrega la Guía N. 4 Ruta de reflexión y mejoramiento pedagógico “Siempre Día E”, con el propósito de ofrecer una herramienta pedagógica y didáctica para el mejoramiento del ambiente escolar, por medio de las prácticas de aula. Esta ruta es sustentada a partir de lo planteado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO- en el 2013 y del Segundo Estudio Regional Comparativo y Evaluativo en América Latina y el Caribe en el 2006, quienes afirman que para promover el aprendizaje de los estudiantes y la obtención de altos logros en las pruebas externas, es importante ofrecer un ambiente escolar acogedor, respetuoso y

positivo; igualmente en el interior del aula se genera un punto de equilibrio para la disminución de las desigualdades de aprendizaje asociadas a las disparidades económicas y sociales de ellos.

Por lo tanto, la concepción de aula debe trascender su razón de ser y convertirse en un escenario que sirva de pretexto para convocar a los miembros de la comunidad para entretrejer relaciones, compartir y crear un saber colectivo, desarrollar habilidades, apostarles a nuevas acciones pedagógicas y generar proyectos de vida. De ahí la importancia del diálogo, la confianza y el apoyo entre los docentes, docentes directivos con los docentes, con los padres de familia y el personal asistencial, administrativo y profesional para materializar esa vida misional de la institución educativa Gabriel García Márquez que es “en camino hacia una convivencia pacífica y solidaria” (PEI, 2014)

- **La gestión académica, líder en los procesos de aula**

La gestión académica –gestión de aula- debe asumir el liderazgo desde enfoques pedagógicos y didácticos que contribuyan al desarrollo de un aprendizaje desde y para la vida y le dé herramientas al estudiante para que puedan enfrentar los retos y desafíos de ese mundo global sin dejarse absorber por un entorno que lo minimiza, lo objetiva y lo lleva al punto de perder su esencia humana. En ella, se deben establecer elementos fundamentales del proceso de aprendizaje que tiene que ver con su estructura, objetivos formativos, proceso metodológico, estilos y ritmos de aprendizaje, ambientes de aprendizaje, recursos y medios, como las relaciones en el entorno escolar.

En este liderazgo, es importante la interacción pedagógica y el saber cultural (Casassus, 2.000 y Duarte (s.f), que se visualiza en la gestión del aula donde se “involucran acciones, experiencias y vivencias de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas,

múltiples relaciones con el entorno y los espacios necesarios para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa” (Duarte, s.f. p. 6), y se concrete en una interacción mágica que se dé desde la comunicación efectiva- afectiva y generacional entre el maestro, el estudiante y la familia; el repensar las diferencias individuales desde asumir términos como autoconcepto y autoestima para el conocimiento de sí mismo y el respeto por el otro, para generar ambientes de aprendizaje desde el entorno escolar basados en relaciones sólidas de convivencia y la concertación.

6 Resignificación, construcción colegiada desde las voces de los sujetos

El término resignificación es frecuentemente utilizado de manera genérica en el ámbito investigativo y pedagógico, dando por sentado que su connotación es clara para el lector, sin embargo, sorprende ver como muchas investigaciones cuyo objetivo conlleva resignificar no se toman el trabajo de definir el término.

Según Rengifo Tobías (s.f.) etimológicamente la palabra significación está compuesta por el sustantivo signa “señal, marca”, por el verbo facere, “hacer” y el sufijo tion “accion y efecto”. En latín, significatio es la acción y efecto de significar algo, de manifestar su importancia, de distinguirse por alguna cualidad o circunstancia, de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Algo significa algo cuando ese algo tiene sentido para alguien; cuando para alguien es muy importante algo, y por eso se dice que es significativo

Ahora, si a la significación, a lo significativo, se le agrega el prefijo “Re”, que tiene varias acepciones, y aplicado a significación indica intensificar el sentido de algo; es decir, re-significar denota dar sentido con mayor acentuación, dar mayor importancia a algo.

Entre significación y re-significación hay algo más que una relación de contigüidad: no es posible dar un nuevo sentido a algo, o un sentido más significativo, más profundo sin antes haber tenido un sentido previo. Se resignifica lo que antes se ha significado. Se le da un nuevo sentido a algo que previamente ha tenido sentido. La resignificación involucra a la significación y la trasciende; es decir, reconoce el sentido anterior; la importancia que tenía subsistirá, pero con una nueva dimensión. La resignificación reconoce la significación previa, parte de ella, se construye a partir de ella, es una suerte de acto reflejo de la conciencia de lo significado, porque demanda reflexión sobre lo que ya hay.

Con Rengifo Tobías(s.f.) El factor más importante que influye en la resignificación del PEI, y en nuestro caso de la Autoevaluación Institucional, es la significación que ya tiene, es decir, lo que significa actualmente para la Institución Educativa. Otra condición importante a tener en cuenta es que re-significar lleva implícito un proceso de reflexión que debe tomar en cuenta las voces de los actores, en este caso los miembros de la comunidad educativa y por tanto la construcción colectiva de nuevos significados, así como nuevas maneras de hacer las cosas.

En nuestro caso particular la Institución Educativa Gabriel García Márquez ha venido implementando de manera anual el proceso de Autoevaluación Institucional siguiendo para ello los lineamientos establecidos en la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional, y se cuenta con un plan de mejoramiento anual. Lo que se pretende indagar a través de este proyecto de investigación, es acerca de que tan significativa es para la comunidad educativa la Autoevaluación Institucional, las reflexiones que este proceso genera, las cuales servirían de base para su eventual resignificación. Resignificar es hacer ver otra realidad, una realidad contradictoria, desde las concepciones de los miembros de la comunidad, la experiencia y el reconocimiento del individuo que aprende como sujetos.

- **Nuevas visiones: Participación, autogestión, colaboración**

Como lo afirma Mejía (2011) “La educación y la escuela de este comienzo de siglo han sido reconfiguradas. Han aparecido otros dispositivos de comunicación, formación, y aprendizaje. Muchos de los nuevos fenómenos tecnológicos y sociales cumplen el papel de mediación que antes estaba ubicado en el maestro, la maestra, la escuela y sus dispositivos de saber. La autoridad del conocimiento se ha irrigado a múltiples escenarios, los universos simbólicos de los sujetos del acto educativo se han transformado, el cuerpo y la imagen cumplen nuevas funciones sociales y lexicales, el tiempo y el espacio se han reconfigurado; las paredes de la escuela se rompieron con lo digital, y muchas de las mediaciones comunicativas de este tiempo realizan procesos de saber y conocimiento nunca antes vistos, a la vez que se da una dinámica de masificación de estas tecnologías”. (p. 190)

Dentro de este contexto la Educación Popular, también conocida como Educación Liberadora, Pedagogía del Oprimido, Educación emancipadora, Pedagogías crítico-sociales, Pedagogías comunitarias, surgen como alternativa a la pedagogía tradicional o “Pedagogía de las clases dominantes”; como Mejía bien lo dice, la Educación Popular: “sostenida en principios como el respeto radical a la vida, la solidaridad, la generosidad, el amor; el propósito por la construcción real y permanente de una democracia integral que sea de todos y todas y para ellos; el esfuerzo por conjurar el poder excluyente y opresor en todas sus formas y en cualquier espacio en el que éste exista; y el compromiso de no convertir al ser humano en un medio para ningún fin” (p. 7).

Es necesario revisar y transformar las dinámicas cotidianas del trabajo en la escuela y más concretamente en el aula buscando contraponer la monocultura del conocimiento y del rigor

científico por una Ecología de Saberes, así como establecer un diálogo de saberes en un contexto de injusticia y discriminación a los sectores populares.

Como investigadores comprometidos con las transformaciones sociales en nuestras comunidades educativas, inmersas en contextos de carácter urbano marginal, adherimos a esta propuesta conceptual pues consideramos que contribuye a humanizar la escuela, empoderar las comunidades y permitirles que se conviertan en los artífices de su propia transformación y emancipación.

Para quienes trabajamos en educación, asumir ese horizonte en la práctica cotidiana es beber de las fuentes históricas de las pedagogías críticas liberadoras, pero ante las nuevas realidades esto requiere recrear el carácter emancipador de ellas en los escenarios de aprendizaje concretos, más allá del discurso, en la esfera cotidiana del quehacer educativo, recreando desde la pedagogía el proyecto emancipador, donde en el día a día emerge esa democracia radical como gobierno del pueblo y de la gente, lo cual materializa las nuevas alianzas que nos muestran esos otros métodos donde se permite la unidad en la diversidad, en donde la meta se construye en el camino, dando lugar a nuevas rutas prácticas de lucha y conceptuales de teoría crítica. Así, se van creando otros tipos de imágenes y acciones que van poblando los nuevos quehaceres de la pedagogía crítica y creadora (Mejía, 2011, p. 208)

Es innegable la necesidad de desarrollar en los docentes un pensamiento crítico con miras al posicionamiento social, político y educativo de su voz y sus acciones, en tanto posibilitadoras de reflexión, creación y transformación, incluso para comprender problemas de su misma profesión tanto en marcos amplios como específicos (Páez, 2018)

¿Cuál es el papel que debe desempeñar el docente en su actuar educativo, desde nuestros contextos complejos de desigualdad, violencia e injusticia? (Páez, 2018). Como lo expresa Freire

en la Pedagogía del Oprimido, la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes, Los docentes son entrenados por el sistema para ejercer la formación desde patrones impositivos, con una violencia simbólica normalizada por la tradición. Ello comprende, ante todo, enseñanza de contenidos impuestos sin lugar a la comprensión y construcción de significados compartidos. El mito del poder del profesorado disminuye las posibilidades de diálogo pedagógico y de la práctica de una “ecología de saberes” desde una perspectiva intercultural decolonial; la evaluación del aprendizaje, no se interesa por procesos autoconscientes del docente y del estudiante, regidos por la actividad metacognitiva y autorreguladora. Por el contrario, apunta a clasificar socialmente según los resultados obtenidos. El sistema educativo desempeña el rol de inculcar un arbitrario cultural -el currículum- (Ávila, 2005), que es definido por los grupos dominantes de la sociedad, y opera a través de la también arbitraria autoridad pedagógica.

Precisamente Apple lo plantea con claridad meridiana: “Una sociedad precisa trabajadores dóciles; la escuela, a través de sus relaciones sociales y de enseñanza encubiertas, garantiza claramente la producción de tal docilidad” (1996, p. 80).

La renuncia a estilos y formas de pensar deshumanizantes del personal docente, del quehacer docente impositivo, disciplinador, no será fácil, pero no por eso dejará de ser necesaria. Frente al orden establecido y profundamente resistente al cambio, sólo equipos docentes visionarios, con sólido y coherente pensamiento crítico, comprometidos; con claridad y respeto profundo a la persona, formando y educando, podrán ser artífices del hombre nuevo (Gil y Cortez, 2018)

La formación docente demanda procesos sostenidos de reflexión crítica de la profesión, desde una perspectiva epistemológica alternativa, alentada por los dinamizadores estratégicos: actividad metacognitiva y autorreguladora, y procesos de Investigación Acción Participativa

(Lucio, 2001, 2017); Este futuro demanda un modelo de formación centrado en concertar, por vía del diálogo, la construcción del aprendizaje, única forma de no imponer conocimientos, sino de compartirlos.

La formación docente se libera de la violencia simbólica, a partir del uso de la palabra, de la libertad de expresión. La formación docente transformada y transformadora, requiere la libertad de palabra y de autonomía; y demanda la liberación de la expresión y de la investigación científica, acompañadas y alentadas por un espíritu crítico y ético, para construir sociedades del conocimiento (Luis & Espinosa, 2014); “ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, nos educamos en comunión” (Freire, 1972, p.61)

7 Metodología: Enfoque y tipo de investigación

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo investigación acción, ya que se concreta mediante procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización (Sandoval, 1996, p. 71); en ella, se explora las perspectivas de los participantes frente a las concepciones que tienen de la autoevaluación institucional, específicamente en la Gestión Académica en el proceso de Gestión de aula; ¿cómo realizan el proceso de autoevaluación a partir de una Guía Ministerial? si los resultados que se consolidan en planes de mejoramiento apuntan a la vida y Misión de la institución educativa y si las nuevas ideas permiten ir más allá de unos registros cuantitativo hacia la construcción de una cultura de la autoevaluación del quehacer docente en las áreas de gestión para realmente encontrar una resignificación en la gestión de aula.

Es así, que se pretende propiciar el cambio social, transformar la realidad (Educativo) y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación (McKernan, 1999). Esto implica la total colaboración de los participantes en: la detección de necesidades (ya que ellos conocen mejor que nadie la problemática a resolver), el involucramiento con la estructura a modificar, el proceso a mejorar, las prácticas que requieren cambiarse y la implementación de los resultados del estudio (Hernández S., Fernández C. & Baptista L. 2014, pp. 496-497).

- **Audiencia Foco.**

La audiencia foco de nuestro proyecto de investigación es la IE Gabriel García Márquez, ubicada en el municipio de Neiva, en la Comuna 9 y de su zona de influencia es el norte de la ciudad. La comuna limita: Norte: Vereda la Mata, al Sur: Barrio Eduardo Santos y Bomba de Gasolina, al Oriente: Quebrada el Venado y al Occidente: Barrio Darío Echandía.



Figura 1. Audiencia foco GABO

En el Proyecto Educativo Institucional (2014) se narra que a comienzos de los años 70 fue fundado en esta comunidad el barrio Alberto Galindo por invasión, en el cual se encuentra ubicada la institución educativa. Este barrio se convirtió en el epicentro para que de manera escalonada se fueran construyendo los demás barrios y asentamientos. En la década del 80 al 90,

mediante programas de interés social se fundaron los siguientes barrios: Carbonell, Luis Ignacio Andrade y La Riviera. Mejorar sus viviendas y condiciones de vida con mucho esfuerzo ha sido conquista de los mismos pobladores, por medio de sus luchas por los servicios públicos y obras sociales para mejorar su calidad de vida.

En la actualidad la institución educativa Gabriel García Márquez cuenta con cinco sedes donde en cuatro: el Humberto Tafur, Alberto Galindo, José María Carbonell y El Venado (Zona Rural), funcionan los niveles de Preescolar y Básica y en otra sede funciona la educación secundaria y media, cuenta con 2300 estudiantes en su jornada diurna y sabatina. El lema institucional: “en camino hacia una convivencia pacífica y solidaria; vivenciamos la tolerancia, la justicia, la solidaridad, la libertad, la honestidad, el respeto y la participación como valores que nos hacen crecer” (p. 1)

- **Técnicas e instrumentos de investigación.**

En el proceso de investigación se selecciona las técnicas: Análisis documental y grupo focal. El **Análisis Documental**, empleará instrumentos diseñados por los investigadores para poder registrar la información bibliográfica que contengan información vital para la sustentación del proyecto de investigación, en éste se registrarán: Datos generales: Título, autor, año, revista/tesis, número, volumen, páginas, y URL; Contenido del artículo/libro: Pregunta, Objetivo General, Metodología y conclusiones. Se le dará como nombre Pesquisa Lectora (Anexo N. 1), que permitirá tener los datos de los antecedentes y referentes teóricos de la investigación.

Para la sistematización del análisis del Proyecto Educativo de la IE GABO con los resultados del proceso de autoevaluación, se emplea el Tabla 1 titulado: Relación del proyecto educativo institucional con el proceso de autoevaluación, en este cuadro se consignarán las metas

de calidad establecida por la misma institución para el área de gestión académica y lo consignado en el instrumento de autoevaluación presentado por los grupos asignados por el equipo de gestión de la institución educativa foco.

La técnica de **Grupos Focales**, se conformado así: El primer grupo focal integrado por el equipo de docentes que conforman el grupo de autoevaluación de la gestión académica, quienes han sido seleccionados por el Comité de Gestión de la institución educativa y pertenecen a las diferentes sedes y jornadas; el segundo grupo focal conformado por miembros del consejo de padres, así como algunos padres de familia pertenecientes a la veeduría ciudadana; el tercer grupo foca conformado por los miembros del Consejo Estudiantil, Personero y Contralora estudiantil; y, el cuarto grupo focal conformado por el personal administrativo y de servicio general.

8 Análisis de la información

En el proceso de investigación, se realizará su análisis desde dos momentos importantes: El primero es presentar el informe que se obtienen en las técnicas de análisis de datos y en los grupos focales; el segundo, son los análisis que realizamos como investigadores teniendo en cuenta los objetivos específicos.

Para el primer momento de presentación de informes, de la técnica de análisis de documental, se inicia con la solicitud al señor rector de la institución educativa –audiencia foco- de los documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional GABO y los resultados de la autoevaluación institucional, desarrollada por el equipo de gestión de docentes que conforman el grupo de autoevaluación. Luego se hace la lectura de los documentos y se

decidió elaborar un cuadro de relación entre la misión, visión y las metas de calidad con los resultados de la autoevaluación institucional del año 2018, centrando la atención en la gestión académica de la autoevaluación del año 2018, que se presentó al ente territorial.

Y en el segundo momento, que es el análisis de los resultados, se desarrolla con la información anterior sistematizada y da respuesta al propósito del proceso de investigación:

Para caracterizar el actual proceso de autoevaluación institucional en la gestión académica del Establecimiento Educativo Gabriel García Márquez; se realizó con anterioridad un ejercicio de indagación con trece (13) rectores de instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Neiva, tanto de la zona urbana como rural y se comparó con el Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Gabriel García Márquez –GABO- y con los resultados de la autoevaluación del año 2018 a partir de la herramienta propuesta por el Ministerio de Educación que es la Guía 34.

Del proceso anterior, se determina las siguientes características que se presentan en el actual proceso de autoevaluación tanto a nivel de la ciudad de Neiva como en la audiencia foco de la Institución que se selecciona en éste proceso de investigación:

- Cumplimiento del lineamiento ministerial

La autoevaluación institucional, es una herramienta que propone el Ministerio de Educación llamada Guía para el Mejoramiento Institucional -Guía 34-, donde se realizan tres procesos: Autoevaluación institucional, los planes de mejoramiento y el proceso de seguimiento y evaluación de los resultados del plan de mejoramiento. En ella, identifican las fortalezas y debilidades administrativo, académicas, financieras y comunitarias, con el propósito de hacer un mejoramiento continuo. El proceso es un mecanismo para verificar el estado en que se encuentran las instituciones educativas, como se pueden ajustar de acuerdo con las nuevas

dinámicas sociales y finalmente dar cumplimiento a unas exigencias del Ministerio de Educación que se condensa en acciones de cuantificar las gestiones, presentar planes desarticulados, sin procesos de seguimiento y evaluación y subirlos a una plataforma establecida por la Secretaría de Educación Municipal, quien no realiza retroalimentación, sino verificación de cumplimiento.

A partir de lo anterior, la autoevaluación institucional se constituye sobre la base de un modelo de organización fuertemente centralizado, en conducir un proceso homogéneo y poco diversificado para todas las instituciones educativas; pero con un discurso de autonomía y equidad para cerrar la brecha educativa, y una rendición de cuenta de la calidad educativa dado por los gerentes educativos, desconociendo sujetos tan importantes como las familias, los estudiantes, personal administrativo y de servicio (Toranzos, 1996)

- Mirada desde los actores: 13 rectores de la IE de la ciudad de Neiva y el grupo focal de los docentes de la IE Gabriel García Márquez –GABO-

El proceso de autoevaluación se realiza distribuyendo a los docentes por grupos de gestión (Académico, directivo, comunitario y administrativo financiero) y estos a su vez se subdivida por procesos y componentes, para evaluar cada uno de ellos de acuerdo con los criterios cuantitativos establecidos en la guía ministerial; en cada grupo de gestión, se selecciona un líder con gran capacidad de convocar, participativo y habilidades tecnológicas, quien tiene la función de entregar el producto de su gestión al encargado de subir la información a la plataforma de la secretaria de educación municipal.

La dinámica consiste en que toman el instrumento de la Guía 34 y empiezan asignarle la valoración cuantitativa desde criterios subjetivos o intersubjetivos, debido a la premura de

tiempo y el afán de dar cumplimiento a las fechas establecidas de entrega del documento. No se acude a fuentes para verificar realmente si esa valoración es pertinente. Igualmente, cuando se realiza ese proceso no se tiene en cuenta la participación activa de los estudiantes, padres de familia, personal administrativos, de servicio y en ocasiones ni a los maestros por la subdivisión de los instrumentos en grupos y la limitación del tiempo, no hay diálogo entre docentes y se entrega el informe de una manera desarticulada.

Esa subjetividad de los pequeños grupos que valora cuantitativamente cada subproceso de cada gestión de la Guía 34 y el desconocimiento del PEI, cierra la interacción pedagógica y el saber cultural donde se “involucran acciones, experiencias y vivencias de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa” (Duarte, s.f.), desconociendo procesos que generen ambientes educativos que miren los contextos como la mejor estrategia comunicativa, de convivencia, de toma de decisiones ante las problemática a partir de razonamientos lógicos, de interacción de saberes y apuestas favorables para den cumplimiento a las necesidades y realidades de las comunidades más vulnerables.

- Desarticulación con el Proyecto Educativo Institucional -PEI-.

La mayoría de los rectores, que participaron del ejercicio de indagación, manifiestan que los PEI de sus instituciones están en una etapa de recontextualización y de conocimiento por la comunidad educativa; pero, a la hora de desarrollar la autoevaluación institucional, poco o nada se acude a ese documento; se centra es el instrumento del MEN. El PEI no prueba ser la brújula del viaje institucional

En la IE GABO, en su PEI en el capítulo III denominado “Componente teleológico” se registran las Metas de calidad de cada una de las gestiones (según la Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento -Guía 34-), éstas se proyectaron en el 2014 para verificar sus alcances en el 2020. En la gestión directiva, están seis metas que se relacionan con los procesos y componentes de la misma gestión; en la académica, son diecinueve metas que se relacionan con los procesos y componentes de las cuatro gestiones; en la comunitaria, están diez metas que tienen relación con los cuatro procesos de esa gestión; y en la administrativa financiera, son trece distribuidas en los ejes administrativos y financieros.

Igualmente, en el documento Proyecto Educativo Institucional PEI está sustentado en otros componentes como: El componente de la contextualización de la institución educativa desde características geográficas, históricas, económicas, sociales, educativa y culturales, realizada en el 2014. Actualmente, han hecho un estudio de contexto a partir de visita de la comuna, dejando registro fotográfico y quedando pendiente la sistematización de los datos. Otro componente, es el pedagógico y académico sustentado desde la Ley General de Educación (Ley 115/94), como planes de estudio de acuerdo con la oferta educativa de la institución que es la educación formal, educación para adulto, educación flexible, aceleración del aprendizaje y escuela nueva; los fundamentos y modelos pedagógicos desde el constructivismo, humanista desarrolladora, activa y crítica. Finalmente, está el componente organizacional, donde se establecen las funciones, procedimientos de los diferentes órganos y estamento institucional y los veintitrés anexos, que revisados no contienen la autoevaluación institucional pero sí los planes de mejoramiento institucional y operativos.

Por lo anterior, se deduce que en la columna vertebral de toda institución que son los PEI, se contemplan las metas de calidad según cada una de las gestiones establecidas en la Guía para el

mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento -Guía 34- pero no se establece la organización, los tiempos, el proceso ni el seguimiento a ésta. Y, la dinámica de la autoevaluación institucional en el GABO, se realiza sin tener en cuenta las metas establecidas en el PEI, sólo se cumple en tiempos limitados, en pequeños grupos y con la participación fraccionada de los docentes y directivos docente dejando un plan de mejoramiento desde la mirada de esos pequeños grupos y sin establecer seguimiento a dichos planes.

- Planes de mejoramiento sin seguimiento

El proceso de autoevaluación se socializa en tiempo limitado en la institución educativa GABO, como en las otras trece instituciones entrevistadas, de acuerdo con los resultados cuantitativos y se presenta unos planes de mejoramiento que permitan subir la escala de categorías establecidas en la Guía 34. Pero, no se surte desde un proceso cualitativo ni se establece el proceso de seguimiento; dejando a la deriva la misionalidad de la institución, porque cada docente continúa desarrollando sus programaciones y sus múltiples actividades establecidas en las áreas académicas sin volver a revisar lo realizado, lo planeado y socializado. La autoevaluación no modifica la cotidianidad, por tanto, puede afirmarse que no es útil a la mejora.

Estos planes de mejoramiento se realizan para dar cumplimiento al proceso de la Guía 34 y no son una actividad voluntaria de los sujetos del acto educativo, ni un compromiso de la institución consigo misma, de una actuación compartida, de procesos de coordinación fundamentada desde el PEI y desde las necesidades, intereses y perspectivas de una comunidad que se ha construido por medio de acciones comunitarias y organización social (Murillo 2018, p 8).

- Gestión Académica pensada desde el mejoramiento de las pruebas interna y externas.

Los resultados de la AIE en el área de gestión académica, especialmente en la gestión de aula presentan evidencias de estar trabajando a partir de las orientaciones dadas por el Programa Todos Aprender –PTA- y se han ajustado las programaciones a partir de lo orientado por el MEN como son los Derechos Básicos de Aprendizaje y mallas de aprendizajes, incluyendo las actividades extracurriculares de la IE y con los resultados y estrategias fruto de las Pruebas Saber 3°, 5°, 9° y 11°. En algunas áreas han incluido las salidas pedagógicas como estrategia metodológica con la finalidad de mostrarle a los estudiantes otros escenarios de aprendizaje y de proyección de vida.

Por lo tanto, los planes de mejoramiento centran las metas específicamente en revisar y analizar: los resultados de las pruebas con el fin de mejorar los indicadores de calidad; los planes de nivelación para determinar la pertinencia y eficacia del proceso; y, de implementar y ajustar los planes de estudio a la metodología de Escuela Nueva, Aceleración de aprendizaje, de educación inclusiva y de proceso secuencial desde el nivel de preescolar a media a partir de las nuevas disposiciones del MEN. Es una gestión de aula pensada desde el mejoramiento del Índice Sintético de Calidad Educativa, con una mirada muy débil ante el contexto.

Ante la característica anterior, es evidente la necesidad de desarrollar y fortalecer al equipo docente y directivo docente en los procesos de cambio, a partir de una “puesta en escena”-su aula- más que una sucesión de prácticas profesionales para alcanzar la mejora educativa a nivel nacional, es la interacción pedagógica y el saber cultural, donde se “involucran acciones, experiencias y vivencias de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la

concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa”

(Duarte, s.f)

Para analizar las concepciones de Autoevaluación Institucional que tienen los docentes de la Institución Educativa Gabriel García Márquez, así como la valoración que hacen del trámite de la Guía 34; se utilizó la técnica de grupo focal de docentes, donde participan siete hombres y trece mujeres; de las Sedes de Primaria participan: 2 de la sede Carbonell, 1 de El Venado, 3 de Alberto Galindo y 2 de Humberto Tafur Charry, y de la sede de Básica Secundaria y Media 12 docentes, para un total de 20 participantes; y ellos manifiestan:

- Autoevaluación Instrumental

Es un ejercicio que se realiza en pequeños grupos, que conforman las áreas de gestión establecida en la Guía 34; se le asigna a cada componente una valoración cuantitativa de uno (1) a 4 (cuatro), donde uno es “existencia”, dos “pertinencia”, tres “apropiación” y cuatro “mejoramiento continuo”; se desarrolla en unos tiempos mínimos (Semana de desarrollo institucional, se le asigna uno o dos días) que no permiten realmente la reflexión de los procesos realizados por la institución, de autocriticar y dar solución a la problemática; se presentan valoraciones iguales a los años anteriores y por tanto los planes de mejoramiento no responden a las necesidades reales; y finalmente, se debe consolidar en un solo documento para entregarlo a la Secretaría de Educación, para dar cumplimiento a una directrices ministerial, a este documento no se retroalimenta ni se le asigna recursos a los proyectos que se establecen en los planes de mejoramiento ni operativos.

En la autoevaluación como instrumento, no se refleja el clima de confianza hacia este proceso como estrategia para el mejoramiento a partir de la visibilización y participación de todo el actor de la escuela (Ayala, 2017)

- Autoevaluación como responsabilidad social.

Lo primero que los docentes, como motores del proceso educativo, deben hacer es una lectura del contexto de la institución educativa, luego una revisión de los documentos institucionales como el PEI con sus respectivos anexos, un estudio a profundidad de lo emanado por el Ministerio de Educación, como la Guía 34 entre otros; y así, poder liderar a la comunidad educativa en el ejercicio de la autorreflexión “no de ver cómo nos miran los demás, sino cómo nos miramos” y así asumir la responsabilidad de apropiación, profundización, evaluación, mejora y seguimiento de lo que se hace bien, de lo que se debe mejorar y de lo que no se está haciendo.

Es el desafío de la autoevaluación institucional, fundamentarse en la responsabilidad profesional y pedagógica de los líderes educativos y la jerarquía administrativa dentro del Ministerio de Educación en el caso de nuestra investigación desde la Secretaria de Educación Municipal, para cumplir y velar por un buen servicio del sistema educativo financiado con fondos públicos con el fin de mejorar el rendimiento de todos los estudiantes (Ryan, 2017).

- Autoevaluación desde una política educativa institucional.

La institución educativa debe establecer en su plan operativo acciones pertinentes, efectivas, autónomas y de cumplimiento, frente al proceso de autoevaluación; sin modificarlas ni minimizar los tiempos y espacios. Por eso, es importante iniciar con una formación en los procesos de autoevaluación a todos los miembros de la comunicación, con personal docente que

domine teóricamente la temática, con personal de la secretaría de educación y vinculación de profesionales de la universidad. Un segundo paso, sería organizar pequeños grupos donde se revise el PEI y se empiece a mirar cómo realizar ajustarlo de manera que corresponda con las necesidades identificadas aquí y ahora en la comuna. Tercero, empoderar al Consejo Académico para que organice talleres de autoevaluación con delegados de las sedes, tanto padre de familia, estudiantes, docentes, personal administrativos, de servicio y directivo, a partir de las acciones que se adelantan en la institución, de las potencialidades, de sus problemáticas y nuevas proyecciones. Así, se establecerá la política institucional de la autoevaluación institucional donde se evalúa, se planifican acciones de mejora, se hace seguimiento y se vuelve a evaluar. Estableciendo una cultura de la evaluación, dentro del espíritu institucional y no como el cumplimiento de un requisito burocrático que no transforma la realidad.

Es un reto promover una reflexión colectiva para producir cambios que impulsen un constante proceso de mejora, habilidad que debe demostrar el equipo de gestión para tomar decisiones pertinentes en pro de una propuesta pedagógica que aporte al ciudadano que confía en esa oferta educativa (Landi y Palacios 2010). Están llamados los directivos docentes a organizar a los diferentes actores escolares en las dinámicas del proceso de la mejora institucional a partir de la voluntad política institucional basada en su autonomía de direccionar y administrar; en la implementación de mecanismos de autorregulación institucional a partir de estrategias sugeridas por los diferentes miembros de la comunidad educativa en establecer espacios de diálogo para la construcción del proceso de esa mirada introspectiva con rutas establecidas que optimicen las necesidades con su respectivo seguimiento y que aporten al continuo mejoramiento desde un contexto inmerso en un sistema económico-político.

- Autoevaluación que responde Índice Sintético de Calidad Educativa -ISCE-

El área de gestión académica, especialmente en el proceso de gestión de aula es organizada desde los estándares de calidad, los derechos básicos de aprendizaje, la malla curricular y un proceso metodológico orientado por el PTA; su diagnóstico se centra en los resultados cuantitativos que arroja los resultados de las Pruebas Saber de 3°, 5°, 9° y 11° con sugerencias dadas por el evaluar frente a las debilidades en las competencias y componentes evaluados; desconociendo el contexto en que está inmersa la IE y pensada en darle respuesta al mejoramiento continuo establecido por el MEN en el ISCE.

Aunque los docentes reconocen la importancia de conocer el contexto para lograr potenciar las programaciones y los planes de aula a partir de las necesidades, intereses, potencialidades y debilidades en todos los aspectos del ser humano, como la importancia del saber disciplinar para darle sentido y proyección de vida a sus estudiantes que viven en unos contextos vulnerables y de marginalidad; siguen los patrones establecidos por un sistema global descontextualizado de la realidad. He ahí, la incidencia de la AEI en las prácticas pedagógicas de aula que conlleva a una cultura participativa desde la organización de los sujetos en la dinámica institucional que permite desarrollar una cultura evaluativa; a partir de la comprensión del contexto, fundamentada en la perspectiva académica, pedagógica, curricular y comunitaria, y centrada en desarrollar y descubrir capacidades, habilidades y destrezas de los estudiantes para lograr la metacognición (Heißenberger, 2016).

Y en comprender el universo de significados, relacionados con la Autoevaluación Institucional desde las voces de los sujetos; en el proceso de investigación escucha las voces de los estudiantes, las madres de familia (En el grupo focal no asiste ningún padre de familia, por

estar laborando), los docentes y docentes directivos y los administrativos y de servicios generales.

- Desde las voces de los estudiantes.

Los estudiantes serán los primeros convocados en los procesos de autoevaluación institucional y a partir de las mesas de participación democrática, realizar las siguientes acciones: Escuchar las ideas de los estudiantes de cada sede y jornada, organizarlas por componentes y luego, dialogar con todo el personal de servicio, los administrativo, directivo y docentes sobre la importancia de sus roles y funciones para mejorar la calidad del servicio educativo; formar a los estudiantes mayores, en temas relación con la convivencia escolar, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la construcción de proyectos de vida, manejo de la problemática social, entre otros, para que ellos sean los que lideren el proceso de formación a los estudiantes de las sedes y los más pequeños de la secundaria; crear espacios para dialogar con las diferentes entidades gubernamentales y del sector productivo para que apoyen los proyectos de vida de los estudiantes y les den la oportunidad laboral, sobre todo a los jóvenes que realizan las técnicas; organizar un grupo de estudiantes que lideren las dinámicas que se dan en los recreos, la disciplina y el mejoramiento académico, a partir de actividades recreativas que puedan desarrollarse a pesar de la carencia de espacios Vincular a la Secretaria de Educación para que escuche el clamor de la comunidad educativa, frente al nombramiento de docentes. Vincular otros docentes para darle una oportunidad a la cultura, maestros que orienten el Teatro, danzas, música, pintura y deportes, especialmente para las sedes de primaria.

- Desde las voces de las madres de familia

Las madres de familia como primeras formadoras de sus hijos e hijas, pero con algunas falencias frente a la tarea de ser madres y en la orientación de los procesos de aprendizaje de estos, han de ser convocadas a programas de formación según las necesidades, inquietudes, carencias; y las que reciban esa formación se conviertan en multiplicadoras de saberes; igualmente, se pueden reunir para discutir la problemática de las sedes y entre ellas y la institución buscar soluciones que favorezcan cada día la formación de sus hijos.

La escuela ha de brindar la jornada de exposición de las programaciones de cada área en donde se den a conocer los temas que se desarrollarán en cada período, los trabajos y exámenes que presentarán los estudiantes con sus respectivas fechas, para que las madres puedan realizar un seguimiento de todas y cada una, aportar desde sus saberes al proceso y evitar que los niños soslayan las responsabilidades, ya que ellas sabrían cuáles son las tareas que se deben realizar. Igualmente, usar la estrategia de persuasión y convicción en los procesos de acompañamiento de los padres, madres y acudientes en la formación de los niños, niñas y jóvenes, como corresponsables.

Y lo más importante que consideran ellas, es que las instituciones educativas piensen en trascender y consolidar Universidades Populares de los movimientos sociales (De Sousa) y así los jóvenes puedan formarse en educación superior para cualificarse a nivel nacional e internacional.

- Desde las voces de los docentes

Se respete los tiempos de la autoevaluación institucional en las jornadas pedagógicas, que sea un mínimo del 70%; y las SEM y El MEN no programen actividades interinstitucionales ni envíen circulares de otras acciones que no son pertinentes. Y los procesos de autoevaluación, no se encasille en una guía cuantitativa que sólo le interesa dar respuestas a unas exigencias de políticas internacionales y se descuida la verdadera razón de un Proyecto Educativo Institucional que es transformar los entornos sociales a partir de las potencialidades, necesidades y sueños de los niños, niñas y jóvenes que entran al sistema educativo; no son objetos son sujetos que participan activamente en su propio proceso formativo y el interactuar le facilita desarrollar sus habilidades, destrezas y competencias, que un instrumento no permite visualizarlo y mostrar el progreso de la comunidad educativa y en el caso de la audiencia foco de la investigación, de la comuna donde está inmersa la institución educativa GABO.

La autoevaluación institucional pase de ser desarrollada en uno a dos días a ser una cultura evaluativa, desde la mirada del proyecto educativo institucional y la consolidación de éste en las dinámicas que se dan en cada área y se vivencian en el aula escolar; es hacer uso de la autonomía escolar. Que la autoevaluación cobre un espacio propio y permanente en la vida institucional.

- Desde las voces del personal administrativo y de servicio general

La evaluación es un espacio para mejorar y realizar mejor las funciones de cada uno de los participantes del proceso formativo de los niños, niñas y jóvenes de la IE; es el diálogo entre las diferentes dependencias y estamentos de una escuela donde se vivencia el respeto, cariño, la

humildad y se solucionan los conflictos, para generar ambientes laborales y escolares sanos y de convivencia armónica. Esa interacción permite la misionalidad institucional.

Las dinámicas de un proceso de evaluación, permite verse a sí mismo, reconocer al otro como un ser que aporta desde su rol para lograr los metas institucionales, una reflexión permanente en qué se debe mejorar para brindarle la oportunidad a una comunidad tan vulnerable como es GABO y así brindarle una educación que los empodere como sujetos sociales que buscan el bien común para sí, su comunidad y en defensa de su entorno ecológico.

Y, para el cuarto objetivo específico se realizará la triangulación entre las categorías teóricas, los documentos institucionales: PEI y los resultados de la autoevaluación institucional, y las voces de los diferentes sujetos. Registro que se establecerá en el siguiente subcapítulo.

9 Resultados

Para la elaboración de este informe se analiza la Guía 34 del MEN, los documentos institucionales, en particular el PEI y la Autoevaluación Institucional, así como la consulta a las fuentes primarias que son los sujetos organizados en grupos focales. La triangulación, como herramienta metodológica de las ciencias sociales, es útil para combinar fuentes primarias y secundarias (Valles, 1997), permite avanzar en el proceso de validación de la información recolectada, así como comprobar o verificar la información obtenida en una fuente mediante la indagación de otra fuente que ha sido analizada bajo el mismo objeto de estudio (Atkinson y Hammersley, 1994).

En nuestra investigación se determinan las categorías de análisis: Autoevaluación Institucional, Gestión de Aula y Resignificación; y cada una de ellas con su respectivo código establecido por los investigadores desde la triada.

Categoría: Perspectivas de la Autoevaluación Institucional

Se desarrollaron cuatro grupos focales, el primero con los estudiantes, el segundo con los padres/madres de familia, el tercero con los docentes y el cuarto con el personal administrativo y de servicio generales. El primer hallazgo está relacionado con la escasa o nula participación que históricamente han tenido los estudiantes, padres/madres de familia y administrativos en el proceso de autoevaluación; los participantes manifiestan su reclamo para ser tenidos en cuenta y el equipo investigador quedó gratamente sorprendido con la cantidad y calidad de los aportes realizados. El grupo que, por número de participantes, mayor participación tiene es el de los docentes y el que menor participación tiene es el de los administrativos, algunos padres de familia y estudiantes tienen participación en la AEI debido a su rol como miembros del gobierno escolar. Esta información contrasta con la directriz dada en la Guía 34 del MEN que estipula que se debe dar participación a todos los estamentos y con el hecho de que en la circular institucional anual solo se incluye a los docentes. El segundo hallazgo está relacionado con la participación exclusivamente femenina en el grupo focal de padres/madres de familia, así como la participación mayoritaria de mujeres en los demás grupos focales (Docentes, estudiantes, administrativos y de servicio generales), lo cual coincide con la conformación mayoritariamente femenina del consejo de padres de familia de la institución.

En lo relativo a la subjetividad del proceso de AEI los directivos y docentes participantes reconocen que aunque existen evidencias, estas no se sistematizan por falta de tiempo o sobrecarga de responsabilidades y en algunos casos porque no se elaboran los instrumentos adecuados para su recolección; lo anterior se contrapone a lo estipulado en la Guía 34 y el PEI que indican que se deben recolectar evidencias para poder sustentar los juicios de valoración relativas al estado en que se encuentra el establecimiento y las decisiones que determinaran su rumbo en los años siguientes. Lo anterior conduce a que al momento de evaluar cada componente o cada proceso prima el criterio subjetivo del docente o del grupo.

En lo relacionado con el grado de articulación existente entre la AEI y el PEI los sujetos manifiestan que en el momento de realizar la autoevaluación no se toman como referentes los componentes del PEI, lo cual genera diversidad de criterios y choques de opiniones, por su parte el documento PEI no toma en cuenta de manera explícita el proceso de AEI como elemento para la planeación estratégica del establecimiento y en el POA no se establecen fechas para su realización; todo esto contrasta con lo planteado por el MEN en el sentido de concertar esfuerzos para construir un proyecto común y convertir la planeación, el seguimiento y la evaluación en herramientas para garantizar que lo que haga cada integrante de la institución tenga sentido y pertinencia dentro de un proyecto común. El plan de mejoramiento concebido por el MEN como un conjunto de medidas establecidas por el rector o director y su equipo de gestión para producir, en un período determinado, cambios significativos en los objetivos estratégicos de la institución, el Plan de Mejoramiento debe mantener una estrecha relación con el PEI pues contribuye a su consolidación, no se encuentra articulado con él y en consecuencia no refleja las verdaderas necesidades de la Institución educativa.

Mientras que la Guía 34 contempla la AEI como un ejercicio de autonomía institucional, el PEI no hace referencia explícita a la AEI, desde las voces de los sujetos está claro que, la premura de los tiempos con que se realiza este proceso unido al carácter de requisito que le ha dado el ente territorial, han terminado por convertirlo en mero cumplimiento de una condición que no impacta mayormente la vida del establecimiento educativo. Por eso los investigadores afirman que ha devenido un trámite burocrático

Categoría: La gestión académica desde el aula escolar

En lo atinente a los ambientes de aprendizaje se destaca la participación copiosa del grupo focal de estudiantes, quienes reclaman mejoramiento de los espacios físicos, pero también mejoras del clima escolar en aula, es decir, mejoramiento de las interacciones socio afectivas que se establecen entre profesor-alumno y entre estudiantes en las diversas situaciones en que interactúan. Al respecto consideran la importancia de la creación de mesas estudiantiles de trabajo para compartir ideas y sugerencias de sus compañeros, con el fin de mejorar la convivencia escolar y establecer diálogo con los docentes para analizar correctivos que estos utilizan en clase.

Los estudiantes solicitan que exista igualdad de oportunidades para el acceso a algunos de los recursos existentes en la sede central, caso de las aulas especializadas, con el compromiso de cuidar y mantener en buen estado estos ambientes de aprendizaje. Estos anhelos coinciden con lo establecido en el PEI y en la Guía 34 que consideran como estrategia básica de permanencia escolar el dotar ambientes de aprendizaje agradables, que promuevan la motivación y el disfrute del aprendizaje; pero la IE se enfrenta a restricciones relacionadas con la escases de recursos

económicos entregados cada año por el Sistema General de Participaciones y el ente territorial, que en los últimos años han sido drásticamente recortados y algunos de estos recursos llegan con destinación específica (Pólizas, servicio de asesoría contable para la IE y banco de pruebas) lo cual hace que la cantidad de recursos económicos efectivamente destinados a la atención de las necesidades prioritarias sea aún menor.

En cuanto a los aspectos curriculares las madres de familia reclaman que se les dé a conocer “con antelación las programaciones de cada área, en cada período y los trabajos que se realizan, para así poderle ayudar a nuestros hijos”, lo cual concuerda con el punto de vista del Ministerio que solicita se divulgue ampliamente el plan de estudios para que todos sepan qué se va a trabajar, lo anterior se plantea como un punto de inflexión en la tradicional tendencia de apatía hacia lo académico por parte de los padres, es especial en el nivel de secundaria, y contrasta con su aun escasa participación en los talleres de involucramiento parental ofrecidos durante el presente año por la institución; sin embargo, las madres participantes del grupo focal plantean soluciones tales como atraer más padres a las reuniones de escuelas de familia mediante estrategias de publicidad y estímulos tales como certificados, menciones de participación, reconocimiento en acto público institucional, así como mesas de trabajo alrededor de un compartir de alimento.

Las madres plantean la necesidad de que los docentes de primaria construyan diálogo pedagógico y metodológico con los docentes de secundaria “para que no se genere ruptura del proceso formativo de los niños y así puedan cumplir con sus sueños”. Ellas además sugieren que se implemente el desarrollo de habilidades artísticas, deportivas y culturales para que los niños logren mejorar sus habilidades lógicas y comunicativas, así como talleres vocacionales o

profesionales para que tengan mejores elementos a la hora de decidir su proyecto de vida profesional u ocupacional.

Los estudiantes demandan una mayor integración del componente lúdico en las actividades curriculares, mediante juegos, concursos, salidas de campo, proyectos de aula, total acuerdo con el ministerio que propone organizar las actividades pedagógicas para estimular a los estudiantes y fomentar su gusto por aprender y con el PEI que en su modelo pedagógico Escuela del Desarrollo Integral que se apoya en las pedagogías activas, reconocidas por utilizar la lúdica como recurso pedagógico. En sede rural, de carácter urbano marginal, los estudiantes reclaman implementar la huerta escolar como un proyecto transversal que dinamice los procesos de aprendizaje en cada una de las áreas, así como salidas pedagógicas turísticas que les permitan reconocer su entorno, su ciudad y su región. Los estudiantes de las sedes de primaria que no cuentan con profesor de danzas reclaman este apoyo extracurricular. Los estudiantes de los grados inferiores solicitan apoyo académico de sus pares de los grados superiores.

Los docentes manifiestan que elaboran las programaciones tomando como referentes los Estándares básicos de competencias, los Derechos Básicos de Aprendizajes y las matrices de referencia con el objetivo de mejorar los resultados en las pruebas externas; pero reconocen la importancia de hacer inmersión en el contexto de los estudiantes de la IE, ya que éste facilita la comprensión global de sus condiciones de vida y permite deconstruir y construir el currículo de tal manera que sea pertinente para las circunstancias en que se desenvuelven los sujetos. De igual manera valoran el estudio del contexto como elemento fundamental para resignificar el PEI de tal manera que contribuya al desarrollo humano de los estudiantes y en general de la comunidad educativa.

En lo referente a la Relación padres/madres y docentes en el proceso de aprendizaje, las madres de familia del grupo focal expresan su preocupación por la formación de sus hijos y la manera como pueden coadyuvar en este proceso, solicitan a la IE se les den orientaciones sobre la manera como pueden ayudar a sus hijos desde el hogar, para mejorar sus aprendizajes, e incluso solicitan "...capacitarnos a las madres para poder ayudar a nuestros hijos y que salgan ellos adelante...".

Lo anterior está en línea con las directrices del PEI que demandan padres de familia integrados y comprometidos con la formación de sus hijos y no está en acuerdo con la Guía 34 pues se carece de una política clara sobre la intencionalidad de las tareas escolares en el afianzamiento de los aprendizajes de los estudiantes que sea aplicada por todos los docentes y conocida y comprendida por los estudiantes y las familias. Dentro de las barreras a franquear se encuentra en la falta de interés de un gran porcentaje los padres por la vida académica de sus hijos, y que se hace más notoria en la medida en que el niño hace su tránsito de la Educación Primaria hacia la Educación Secundaria, la segunda barrera la constituyen los bajos índices de alfabetismo de los padres/madres de familia que les impide brindar un acompañamiento académico efectivo, sin embargo la aplicación de reglas sencillas tales como preguntar al niño diariamente acerca de cómo le fue en la escuela, sentarse juntos para revisar las tareas y acompañarlo con su presencia al momento de realizarlas, transmiten al niño la sensación de que lo que ocurre en la escuela es importante para sus padres y lo motivan a darle a lo académico la importancia que merece.

La IE realiza seguimiento a los estudiantes con bajo rendimiento académico, especialmente en secundaria, convoca una reunión de padres a mitad de cada período para retroalimentarlos acerca del desempeño académico de sus hijos y de esta manera facilitar la toma

de correctivos que ayuden a mejorar lo cual concuerda con la Guía 34 que demanda realizar seguimiento sistemático de los resultados académicos, retroalimentar a los padres, y a los docentes para que evalúen sus prácticas docentes.

Categoría: Resignificación, construcción colegiada desde las voces de los sujetos

En lo relacionado con Inclusión en los procesos de aprendizaje, los estudiantes solicitan se realicen campañas de matrícula para vincular a los niños que no se encuentran estudiando o que no tienen la oportunidad de asistir a la escuela, ya que aquí la educación es buena y de calidad”, lo anterior en concordancia con el MEN que reclama a las IE sensibilidad a las necesidades de su entorno y que se busque adecuar la oferta educativa a tales demandas y, por otro lado, el PEI que incluye en su oferta algunas de las denominadas metodologías flexibles tales como Aceleración del Aprendizaje, Escuela Nueva, y ocasionalmente el programa PACES de alfabetización de adultos.

Sin embargo, durante un recorrido a pie por la comuna realizado por los docentes y directivos el presente año, se pudo detectar, en la zona de los asentamientos, casos de jóvenes que no se encuentran estudiando, sus padres manifiestan venir de los municipios o departamentos vecinos, en condición de desplazados, argumentan como causal de no matrícula de sus hijos, la incertidumbre de no saber si permanecen en el territorio.

El grupo focal de docentes manifiesta estar de acuerdo con los procesos de inclusión, pero en la realidad se carece de las adecuaciones a nivel de infraestructura para facilitar la movilidad, docentes de apoyo pedagógico suficientes y personal especializado.

La IE ha sido focalizada para ofrecer atención a poblaciones en situación de discapacidad física y discapacidad cognitiva leve, con apoyo de la SEM y ASORHUIL, se aplicaron baterías de test por parte de un sicólogo clínico para establecer el grado de discapacidad de los estudiantes, remisión a las EPS de acuerdo con la Ruta de Atención Integral y sensibilización y capacitación a docentes, directivos y administrativos sobre esta problemática.

En lo relacionado con la inclusión de la comunidad en el proceso de AEI, los estudiantes, madres de familia y personal administrativo y de servicios generales solicitan su inclusión en la AEI y en la elaboración del PMI.

Conclusiones

En el proceso de investigación participan 13 rectores de las instituciones educativas tanto urbana como rural del sector oficial; estudiantes, madres, docentes, administrativos y personas de servicios generales de la IE GABO y se revisan documentos: la Guía 34, el PEI, resultados de la AEI y el plan de mejoramiento de la gestión académica, que permitieron llegar a las apreciaciones generales:

- La AEI aunque es un proceso que permite identificar fortalezas y debilidades de las áreas de gestión: académica, administrativa financiera, directiva y comunitaria con la participación de los miembros de la comunidad educativa y con la finalidad de consolidar planes de mejoramiento que permite el mejoramiento continuo para llegar a la meta de ser un institución de calidad; no logra el propósito porque en la dinámica para su desarrollo prima el modelo instrumental mecanicista, que busca, en el caso de la gestión académica-gestión de aula-, estrategias para implementar en el aula y mejorar en los resultados de las pruebas externas desconociendo el contexto.
- Los docentes y directivos docente, que participaron en el grupo focal, reconocen la importancia de la AEI, pero consideran que los espacios y tiempos que se les asignan en las jornadas académicas (Los tres días de semana santa y la semana de junio, octubre y diciembre) son limitados porque el ente territorial (en el caso de Neiva, la SEM) destina una serie de actividades interinstitucionales o capacitaciones que no están contempladas en el PO, pero son de estricto cumplimiento, impiden realmente ser objetivos en identificar los procesos que se han desarrollado durante el año escolar y se limitan a recurrir a sus memorias para dar la puntuación más pertinente que no los perjudique a la

IE, sin recurrir al PEI que es la ruta de navegación que le permite consolidar su propuesta para responderle a la comunidad educativa de acuerdo con lo ofrecido frente a una educación pertinente para sus estudiantes.

- En el proceso de evaluación sólo participan los docentes y directivos docentes, y algunas veces miembros del gobierno escolar que no se registran en los documentos. Los sujetos reclaman el espacio para acentuar sus voces dando a conocer la problemática que emerge a diario tanto a nivel institucional como personal y social; cómo ven ellos su institución en su proceso de formación que les permite descubrirse y ampliar su capital cultural; y además presentar estrategias de solución para generar cada día ambientes escolares que le permitan su desarrollo humano.
- Escuchar la voz de los sujetos, permite ver como ellos reconocen que su IE brinda una educación de calidad, pero tienen la capacidad de reconocer las falencias que presentan la infraestructura de todas las sedes, los procesos administrativos que por su dinámica de cumplimiento de requisitos se vuelven lentos y tediosos, las metodologías que se dan en cada nivel que ocasionan desconcierto y dificultad para llegar a desarrollar sus habilidades y destrezas, fallas de comunicación que impiden el trabajo colaborativo y oportuno, de convivencia por no estar manejando unos mismos criterios y procesos para hacer de los conflictos la mejor estrategia de superación, de la proyección institucional que no se quede con una mirada escolar sino que trascienda al nivel superior y sobretodo empoderar a los padres de familia para que sean los primeros formadores de los miembros de la sociedad. Ellos, demandan ser parte activa de los procesos de AEI porque son partes visible e invisible de la IE que articulados logran apostarle al cumplimiento

de la misionalidad institucional y desde el aula iniciar transformaciones empezando por su reconocimiento y el reconocimiento del otro.

Recomendaciones

Los investigadores proponemos que, ante todo, los resultados de esta investigación se socialicen en la institución GABO con todos los grupos focales y a partir de ese ejercicio se rediseñe la AEI de modo tal, que cargada de sentido, transforme la vida institucional.

La AEI sea una política institucional donde participen los miembros de la comunidad educativa, usando diferentes técnicas para escuchar su voz, dejando a un lado la hegemonía de la evaluación instrumental mecanicista que se repite cada año con resultados y planes de mejoramiento similares e ineficientes, sin tener la ruta de navegación que está consolidada en el PEI.

En el PEI se establezca el proceso, procedimiento, seguimiento y las técnicas de la AEI a partir de categorías que permitan a los miembros de la comunidad ir evaluando cada una de las acciones durante el año escolar y continuamente se retroalimente para lograr la misionalidad institucional.

Se respeten los tiempos de la autoevaluación institucional en las jornadas pedagógicas, que sea un mínimo del 70%; y las SEM y El MEN no programen actividades interinstitucionales ni envíen circulares de otras acciones menos pertinentes. Y los procesos de autoevaluación, no se encasillen en una guía cuantitativa que sólo busca respuestas a unas exigencias de políticas internacionales. Se recuperen la dialéctica y hermenéutica de la misionalidad institucional a partir de la autonomía de la academia.

La autoevaluación se conciba como el acto de pensar en sí mismo, como un ejercicio de indagar y profundizar sobre lo trazado, lo que se ha logrado y lo que falta por alcanzar; desde la mirada de los sujetos sociales.

Las instituciones educativas piensen en trascender y consolidar oportunidades de educación terciaria y así los jóvenes puedan cualificarse y superar la frustración de no alcanzar acceso universitario y posibilidad de conseguir autonomía productiva e independencia.

Referencias

- Ahumada Figueroa, L., Galdames Poblete, S., González Torres, A., & Herrera Caballero, P. (2009). El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional en el marco de políticas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en Chile (Universitas Psychologica ed.). (L. Ahumada Figueroa, S. Galdames Poblete, A. González Torres, & P. Herrera Caballero, Trads.) Chile: Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de. Recuperado el 21 de febrero de 2019, de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/264>
- Apple, M. (1998). Política cultural y educación. *Papers*, 54, 231-233.
doi:10.5565/rev/papers.1925
- Atkinson y Hammersley(1994) citado por Correa, J. (2019, p.7).Triangulación SISPED FASE 4. Documento 1. Alcaldía Mayor de Bogotá: IDEP
- Ávila, M. (2005) citado por Páez (2018, p.25), Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire. CLACSO; México: CRESUR, 2018. Libro digital, pdf.
- Ávila Francés, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-175. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419109>
- Ayala Escobar, G. L. (2017). Modelo de autoevaluación institucional como estrategia de mejoramiento y uso de los resultados en la gestión por parte del equipo directivo de una institución educativa: colegio Miguel Antonio Caro IED. Tesis de Maestría. (R. U. Libre, Ed.) Bogotá, Colombia. Recuperado el 19 de febrero de 2019, de <http://hdl.handle.net/10901/10312>

- Bauman, Z. (2005). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona, España: Gedisa. Recuperado el 15 de noviembre de 2018, de <http://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Bauman-Zygmunt-Los-Retos-De-La-Educacion-En-La-Modernidad-Liquida-1.pdf>
- Canales Cerón, M. (2006). Diseños y estrategias de investigación social. En Metodologías de la investigación social (1 ed., págs. 185-295). Chile: LOM Ediciones. Recuperado el 8 de noviembre de 2018
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina. *Pensamiento educativo*, 27, 281-324. Recuperado el 4 de diciembre de 2018, de [https://biblat.unam.mx/es/revista/pensamiento-educativo/articulo/problemas-de-la-gestion-educativa-en-america-latina-la-tension-entre-los-paradigmas-de-tipo-a-y-de-tipo-](https://biblat.unam.mx/es/revista/pensamiento-educativo/articulo/problemas-de-la-gestion-educativa-en-america-latina-la-tension-entre-los-paradigmas-de-tipo-a-y-de-tipo-De-León-Sánchez,B.(2011).La-relación-familia-escuela-y-su-repercusión-en-la-autonomía-y-Responsabilidad-de-los-niños/as).La-relación-familia-escuela-y-su-repercusión-en-la-autonomía-y-Responsabilidad-de-los-niños/as.1-20.Recuperado-el-noviembre-de-2018,de-http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf)
- De León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y Responsabilidad de los niños/as). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y Responsabilidad de los niños/as. 1-20. Recuperado el noviembre de 2018, de http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf
- De Sousa Santos, B. (2006). Las ecologías de saberes. En B. D. Santos, *Construyendo las Epistemologías del Sur para un pensamiento alternativo de alternativas* (Vol. 1, págs. 230-259). Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado el 20 de agosto de 2018, de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181203040213/Antologia_Boaventura_Vol1.pdf
- Directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media (2017-2018) *Ruta pedagógica integrada*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/>

- userfiles/files/documento%20base%20Ruta%20Pedag%C3%B3gica%20Integrada_Doc%20de%20trabajo%202017.pdf
- Duarte D, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653), 33(1), 1-19. doi: <https://doi.org/10.35362/rie3312961>
- Escobar, J., & Bonilla Jiménez, F. (s.f). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica (Vol. 9). Cuadernos hispanoamericanos de psicología. Recuperado el 5 de junio de 2019, de <http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf>
- Foucault, M. (1998). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 4-31. doi:10.2307/3540551
- Freidora, L., & Johnson, A. (March de 2012). A Coherent Approach to High School Improvement: A District and School Self-Assessment Tool. Recuperado el march de 2019, de <https://eric.ed.gov/?id=ED536814>
- Freire, P. (1998). *Pedagogía do Oprimido* (17 ed.). Río de Janeiro, Brasil: Paz e Terra. Recuperado el 23 de noviembre de 2018, de http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf
- Gil, R. L., & Cortez Morales, A. (s.f.). Formación docente transformadora para liberar la educación. En R. M. Páez Martínez, G. M. Rondón Herrera, & J. H. Trejo Catalán (Edits.), *Formación del docente y pensamiento crítico de Paulo Freire* (CLACSO ed., págs. 17-46). Buenos Aires, Argentina. Obtenido de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf

- Heißenberger, P. (2016). Leadership for Primary Schools: An Examination of Innovation within an Austrian Educational Context. *Global Education Review*, 3(1), 148-163. Recuperado el March de 2019, de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1090205>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). El proceso de la Investigación Cualitativa. En *Metodología de la investigación* (6 ed.). México: McGrawHill. Recuperado el octubre de 2018, de <https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1M7BV0046-FSY1Y8-1PHY/Yarliz%20Mora.pdf>
- Institución Educativa Gabriel García Márquez, (2014). Proyecto Educativo Institucional.
- Jiménez-Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. *Investigación cualitativa en Salud*. Recuperado el, 9.
- Kitzinger, J., & Barbous, R. S. (1998). Introduction: The challenge and promise of focus groups. En *Developing focus group research: politics, theory and practice*. LONDON: SAGE. Recuperado el Julio de 2019, de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9Hh-NgmSezUC&oi=fnd&pg=PP2&dq=developing+focus+group+researchers:+politics,+theory+and+practice&ots=R6_A_s9R9c&sig=mTn1VCpGCbl6PIIpFGx3L4YLKkM#v=onepage&q=developing%20focus%20group%20researchers%3A%20politics%2C
- Landi, N. E., & Palacios, M. E. (2010). La autoevaluación institucional y la cultura de la participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 155-181. Recuperado el 14 de marzo de 2019, de <https://core.ac.uk/download/pdf/41563842.pdf>
- López, S. J. (2001). *La educación en la familia y en la escuela*. España: PPC Editorial. Recuperado el 24 de noviembre de 2018, de

- Murillo, P. (2008). La autoevaluación institucional: un camino importante para la mejora de los centros educativos. OGE. Universidad de Sevilla. Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 16(1), 13-17. Recuperado el enero de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2522894>
- Nacional, M. d. (2008). Guía No 34, Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. (M. d. Nacional, Ed.) Recuperado el octubre de 2018, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-177745.html?_noredirect=1
- Osorio Álvarez, G. A. (2016). La evaluación institucional en las instituciones educativas de carácter público de Ibagué. Tolima, Colombia: Universidad del Tolima. Recuperado el enero de 2019, de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1794/1/LA%20EVALUACION%20INSTITUCIONAL%20EN%20LAS%20INSTITUCIONES%20EDUCATIVAS%20DE%20CARACTER%20PUBLICO%20DE%20IBAGUE.pdf>
- Páez (2018, p.18) Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire. CLACSO; México: CRESUR, 2018. Libro digital, pdf.
- Rengifo, T. (s.f) Resignificación del PEI desde el Desarrollo de una Cultura Científica en niños, niñas y jóvenes en el Departamento del Tolima. Grupo de Investigación GES-UT
- Ryan, T. G., & Telfer, L. (2017). A review of (elementary) school self-assessment processes: Ontario and beyond. International Electronic Journal of Elementary Education, IEJEE(3), 171-191. Recuperado el enero de 2019, de <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/226>

- Sandoval Casimilas, C. A. (1996). Enfoques y modalidades de investigación cualitativa: rasgos básicos. En Metodología de la Investigación (Editores e Impresores Ltda. ed.). Bogotá, Colombia: ARFO Ltda. Recuperado el noviembre de 2018, de <http://hdl.handle.net/123456789/408>
- Sarramona, J. (2002). La educación en la familia y en la escuela. Madrid: PPC. <https://www.casadellibro.com/libro-la-educacion-en-la-familia-y-en-la-escuela/9788428815369/658030>
- Toranzos L. (Ed.). (1996). Evaluación y Calidad. Revista Iberoamericana de Educación, 10, 63-78. Recuperado el noviembre de 2019, de https://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/pos/ED/CU/AM/11/Evaluacion.pdf
- Valles (1997) citado por Correa Juan (2019, p.7). Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vargas Zuñiga, J. (2013). Autoevaluación institucional un reto en la incidencia pedagógica, de los actores educativos (Tesis de postgrado) en la institución educativa nuestra señora del. Villamaría, Colombia. Recuperado el noviembre de 2018, de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/998/JOHNNY%20VARGAS%20ZULUAGA_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vázquez Clavera, M. I. (2013). La promoción del cambio organizacional a partir de la autoevaluación. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el noviembre de 2019, de <http://edo.uab.cat/es/content/la-promoci%C3%B3n-del-cambio-organizacional-partir-de-la-autoevaluaci%C3%B3n>