

**FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO EN LAS PRUEBAS SABER A TRAVÉS DE
LA CORRESPONDENCIA: CONCEPCIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO
INSTITUCIONAL Y SU CONCRECIÓN.**



TESISTAS:

Lic. GERMAN DAVID ARIZA KUNZEL Esp.

Lic. EUCARIS ROJAS FLÓREZ Esp.

ASESORA:

Dra. ALEXA SENIOR NAVEDA

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRIA EN EDUCACION
BARRANQUILLA
2021**

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Dedicatoria

A Dios Todopoderoso por sus Bendiciones cada día, por ser el inspirador y darme fuerza para continuar en este proceso de obtener un logro más en mi vida.

A mi madre Zoraida Flórez por su gran amor, fortaleza y sacrificios en su empeño de hacer de la educación la mejor herencia para sus hijos; A mi padre Adonái Rojas QEPD cuyo amor y alegría guardo como un tesoro en mi corazón.

A mi esposo Oscar Darío e hijas hermosas Sheylín, Sharell y Danna, por su comprensión y apoyo en aquellos momentos en los cuales no pude compartir con ellos y me fortalecían a continuar para alcanzar la meta propuesta.

A mi amigo Germán, por ser una excelente persona y gran compañero de camino en el proceso de formación profesional desde la secundaria, el pregrado y culminando con este postgrado...

A nuestra gran guía académica y asesora, la Doctora Alexa Senior por su dedicación, entrega, paciencia y compartir su sapiencia con nosotros para fortalecernos en el proceso investigativo.

A todos los amigos y compañeros que estuvieron apoyándonos y demostrando que todo lo que se sueña es posible hacerlo realidad.

Eucaris.

Dedicatoria

A mi Señor y Salvador, que día a día renueva sus misericordias sobre mi vida dándome más abundantemente de lo que he pedido o esperado, a Él sea la gloria.

A mí amada esposa y compañera de vida Dukelma Prieto Díaz, por su apoyo incondicional en cada una de las tareas que emprendo.

A mis tres grandes motivaciones Juan, Jackeline y Juliana, por tantas diversiones aplazadas.

A mi viejita linda Mery por su paciencia.

A Cecilia Raquel mi primera sobrina por su persistencia en motivarme a seguir estudiando.

A Eucaris Rojas, mi amiga, una profesional excepcional, mi compañera de estudios en el bachillerato, en la licenciatura y en los posgrados, fuerza imparable que inspira a los que le conocen.

Germán.

Agradecimientos

A Dios, por la vida, la salud y la fortaleza para cumplir las metas trazadas.

A mi esposo e hijas, por su apoyo, paciencia y comprensión en esos momentos de ausencias cuando me dedicaba en las noches y fines de semana en el proceso investigativo.

A mis familiares y amigos que me apoyaron y me dieron ánimo para seguir adelante.

A los profesores de la maestría, en especial a nuestra asesora Alexa Senior por su apoyo, dedicación y guía durante el proceso de formación y Luis Turizo por su cooperación y saberes compartidos.

Eucaris

A Dios, por la oportunidad de vivir y de luchar para alcanzar los sueños

A mi esposa, y mis hijos que fueron ese soporte invaluable en los días de desaliento

A nuestra asesora Alexa Senior por ir más allá del deber para ser nuestra amiga, consejera, y mentora

Al profesor Luis Turizo por su apoyo oportuno y desinteresado

Al mejor cuerpo docente, el de la CUC, pues cada uno de ellos brindó lo mejor de sí para nuestra formación, no alcanzarían las líneas para agradecerles a cada uno, pero desde el primer día de la especialización, hasta el último de la maestría fue una experiencia enriquecedora gracias a ellos.

A los rectores, coordinadores y docentes de las IED focalizadas por abrirnos las puertas de sus comunidades y recibirnos con hospitalidad.

Germán

Resumen

El desempeño en la prueba SABER de los estudiantes de instituciones educativas oficiales, presenta resultados disímiles aún en las mismas situaciones socioeconómicas y culturales. De allí el propósito de configurar un plan operativo para el fortalecimiento del desempeño estudiantil en las pruebas SABER 11°, a través de la correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico institucional y su concreción.

El estudio se aborda desde un enfoque epistemológico racionalista- crítico – deductivo, en correspondencia se complementan los componentes cuantitativos y cualitativos desde una visión integrada (mixta), con un diseño documental de campo operacionalizado a partir de la recolección de datos en cuestionarios, guión de entrevista y revisión documental. Para ello, las unidades de análisis fueron docentes y directivos docentes de instituciones educativas oficiales.

Entre los hallazgos encontrados, resalta la incidencia del seguimiento a los procesos de socialización, ejecución y control en la concreción del modelo pedagógico sobre el desempeño estudiantil en la prueba SABER 11°, por consiguiente una evaluación por competencia aislada no es suficiente para afectar positivamente la calidad educativa. La investigación permite concluir que independientemente de la naturaleza intrínseca del modelo, lo relevante para garantizar la mejora continua en los procesos de calidad institucional es la forma en la cual éste modelo se operacionaliza.

Palabras clave: concreción del Modelo pedagógico, Fortalecimiento del Desempeño estudiantil, Gestión de la calidad, Prueba Saber 11, Concepción teórica- normativa del modelo pedagógico

Abstract

The performance in the SABER test of students from official educational institutions, presents divergent results even in the same socioeconomic and cultural situations. Hence the purpose of setting up an operational plan to strengthen student performance in the SABER 11th tests, through the correspondence between the theoretical and normative conception of the institutional pedagogical model and its realization.

The study is approached from a rationalist-critical-deductive epistemological approach, in correspondence the quantitative and qualitative components are complemented from an integrated (mixed) vision, with an operationalized field documentary design from the collection of data in questionnaires, scripts of interview and documentary review. For this, the units of analysis were teachers and educational directors of official educational institutions. Among the results found, the incidence of monitoring the socialization, execution and control processes in the concretion of the pedagogical model on student performance in the SABER 11th test stands out, therefore an evaluation by isolated competence is not enough to positively affect quality educational.

The investigation allows to conclude that regardless of the intrinsic nature of the model, what is relevant to guarantee continuous improvement in institutional quality processes is the way in which this model is operationalized.

Keywords: specification of the pedagogical model, Strengthening of student performance, Quality management, Test Saber 11, Theoretical-normative conception of the pedagogical model

Contenido

Listado de tablas y figuras14

Introducción.....20

Capítulo I. Situación de estudio.....23

1.1. Problema de investigación.....23

 1.1.1 Planteamiento del problema.....24

1.2 Formulación del problema.....32

1.3 Objetivos.....33

 1.3.1 Objetivo general.....33

 1.3.2 Objetivos específicos.....33

1.4 Justificación.....34

1.5 Delimitación del problema y alcance.....38

Capítulo II. Sistema Teorico.....42

2.1. Antecedentes investigativos.....42

2.2. Fundamentación Teórica conceptual.....53

 2.2.1. Los Modelos Pedagógicos en el marco de la planeación institucional para mejorar la calidad educativa54

 2.2.1.1. Concepción del modelo.....54

 2.2.1.2. Concepción de Modelo Pedagógico.....55

 2.2.1.3. Componentes estructurales del modelo pedagógico.....58

 2.2.1.3.1. La Intencionalidad del proceso educativo.....59

 2.2.1.3.2. Los contenidos didácticos.....61

 2.2.1.3.3. La secuencia didáctica de los contenidos.....62

2.2.1.3.4. El método de enseñanza aprendizaje.....	63
2.2.1.3.5. La evaluación de los aprendizajes.....	64
2.2.1.4. Modelos pedagógicos históricos.....	65
2.2.1.4.1. Modelo tradicional.....	65
2.2.1.4.2. Modelo romántico.....	67
2.2.1.4.3. Modelo conductista.....	70
2.2.1.4.4. Modelo cognitivista.....	73
2.2.1.4.5. Piaget y la corriente del aprendizaje por internalización.....	74
2.2.1.4.6. Ausubel y la corriente del aprendizaje significativo	76
2.2.1.4.7. Bruner y la corriente del aprendizaje por descubrimiento.....	78
2.2.1.4.8. Vigotsky y la corriente del aprendizaje social.....	80
2.2.1.4.9. La propuesta de Julián De Zubiría, el modelo pedagógico dialogante.....	82
2.2.1.4.10. Modelo humanista.....	85
2.2.1.5. Campos de tensión y retos de los modelos pedagógicos.....	87
2.2.1.5.1. La tensión entre la formación del ser y los resultados académicos.....	88
2.2.1.5.2. La tensión entre la socialización efectiva y la transformación cultural.....	89
2.2.1.5.3. La tensión entre la innovación y la homogenización.....	90
2.2.1.6. Importancia de la apropiación de los modelos pedagógicos por parte de los actores.....	92

2.2.1.7. Operatividad de los modelos pedagógicos en las prácticas educativas y su incidencia en el desempeño académico estudiantil.....	93
2.2.2. Calidad Educativa como fundamento para fortalecer la concreción de los modelos pedagógicos en correspondencia con el desempeño estudiantil.....	97
2.2.2.1. Concepto de calidad.....	97
2.2.2.2. Gestión de la calidad desde ámbitos empresariales.....	97
2.2.2.3. Calidad educativa.....	100
2.2.2.4. Modelos de la gestión de la calidad en el ámbito educativo.....	102
2.2.2.5. La evaluación en los procesos de calidad educativa.....	103
2.2.2.5.1. Concepto de Evaluación.....	103
2.2.2.5.2. Evaluación Educativa.....	104
2.2.2.5.3. Tipos de evaluación.....	105
2.2.2.5.4. Evaluación por competencias.....	108
2.2.2.6. Evaluación estandarizada para medir la calidad de la educación.....	109
2.2.2.7. Políticas educativas en Colombia asociadas a la calidad educativa.....	111
2.2.2.8. Medición de la Calidad educativa en Colombia a través de pruebas estandarizadas.....	114
2.2.2.8.1. Clasificación de establecimientos y sedes en Colombia a partir de los resultados de estudiantes en las pruebas Estandarizadas SABER 11°.....	116
2.2.3. Factores que intervienen en el desarrollo cognitivo de los niños en los primeros años de infancia.....	117

2.2.3.1. Relación del estado nutricional con el desarrollo cognitivo y psicomotor de los niños en la primera infancia.....	117
2.2.3.2. La familia en el desarrollo cognitivo de la primera infancia	119
2.3. Fundamentación legal.....	119
2.3.1. La Educación como un derecho de la persona, Constitución Nacional de 1991...	119
2.3.2. Ley 115 de 1994 “Por la cual se expide la Ley General de Educación”.....	120
2.3.3. Decreto 1860 de 1994.....	122
2.3.4. Decreto 1290 de 2009.....	124
2.3.5. Decreto 2105 de 2017 (JU).....	126
2.3.6. Ley 1324 de 2009.....	127
2.3.7. Decreto 869 del 17 de Marzo de 2010.....	129
2.3.8. Resolución 503 del 22 de julio de 2014.....	131
2.3.9. Resolución 457 de 2016.....	131
2.3.9.1. Clasificación de resultados de los establecimientos educativos y sus sedes.....	133
2.3.10. Guía 34, guía para el mejoramiento institucional, del auto evaluación al plan de mejoramiento.....	135
2.3.11. Guía 28, aprendizajes para mejorar. Guía para la gestión de buenas prácticas.....	135
2.4 Sistematización de las variables.	135
Capítulo III. Marco metodológico.....	142
3.1. Enfoque epistemológico.....	144
3.2. Paradigma de investigación.....	144
3.3. Ruta metodológica.....	145

3.3.1. Nivel de construcción del conocimiento.....	145
3.3.2. Diseño de la investigación.....	145
3.3.2.1. Etapa de diseño documental.....	147
3.3.2.2. Etapa de diseño de campo.....	148
3.4. Análisis de contenido documental.....	148
3.5. Análisis estadístico de fuente secundaria.....	149
3.6. Población.....	151
3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	154
3.8. Técnicas e instrumentos para el análisis de la información.....	159
Capítulo IV. Resultados.....	162
4.1. Análisis de resultados Cuantitativos.....	162
4.1.1. Presentación de los resultados del cuestionario.....	162
4.1.1.1. Presentación de los resultados del cuestionario por institución educativa focalizada.....	162
4.1.1.2. Análisis comparativo de los resultados por dimensiones de las tres instituciones educativas focalizadas.....	202
4.1.2. Presentación de los resultados del análisis documental de fuente secundaria....	209
4.2. Análisis de resultados cualitativos.....	216
4.2.1. Resultados del análisis de las entrevista realizadas a los directivos docentes de las IED focalizadas.....	216
4.2.2. Resultados de la matriz de análisis documental de los libros reglamentarios de las IED focalizadas.....	232
4.3. Triangulación de los hallazgos.....	234

Capítulo V. La propuesta.....	254
5.1. Presentación de la propuesta.....	254
5.2. Objetivos.....	255
5.2.1. Objetivo general.....	255
5.2.2. Objetivos específicos.....	255
5.3. Justificación.....	256
5.4. Fundamentación teórica y legal de la propuesta.....	257
5.5. Estructura de la propuesta.....	258
Conclusiones.....	275
Recomendaciones.....	278
Referencias.....	280
Anexos.....	302

Listado de tablas y figuras

Tablas

Tabla 2.1 Intervalos para las categorías de clasificación de Establecimientos o sedes.....117

Tabla 2.2 Matriz de relaciones teóricas.....136

Tabla 2.3 Operacionalización de las variables.....138

Tabla 2.4 Matriz Preguntacional.....140

Tabla 3.5 Muestra seleccionada población de unidades 1 por institución educativa.....153

Tabla 3.6 Muestra seleccionada población de unidades 2 por institución educativa.....153

Tabla 3.7 Escala de Licker.....154

Tabla 3.8 Cálculo de Confiabilidad del instrumento. Alfa de Cronbach.....157

Tabla 3.9 Interpretación del coeficiente de correlación de Pearson.....160

Tabla 4.10 Resultados de los colegios en las Pruebas Saber 11: Categorización del establecimiento educativo.....209

Tabla 4.11 Resultados de los colegios en las Pruebas SABER 11º: Índice General.....210

Tabla 4.12 Coeficiente Pearson año-índice de la institución PRUEBAS SABER 11.....211

Tabla 4.13 Resultados de los Índices por prueba IED Jorge Robledo Ortiz.....212

Tabla 4.14 Resultados de los Índices por prueba IED José consuegra Higgins.....213

Tabla 4.15 Resultados de los Índices por prueba IED Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo”213

Tabla 4.16 Análisis multivariado de factores con la Correlación Pearson.....214

Tabla 4.17 Correlación Pearson en la encuesta realizada en las tres IED focalizadas y los resultados en las pruebas SABER 11º.....215

Tabla 4.18 Correlación Pearson para los tres colegios por dimensión frente aspectos de las Pruebas SABER 11°.....216

Tabla 4.19 Características de los informantes claves.....218

Tabla 4.20 Codificación de las categorías emergentes.....219

Tabla 4.21 Codificación por categorías a partir de la matriz de relaciones teóricas.....233

Tabla 5.22 Plan Operativo de la Propuesta.....271

Figuras

Figura 1.1 Elementos para describir la situación objeto de estudio.....23

Figura 1.2 Causa – Efecto problema de Investigación.....31

Figura 1.3 Justificación, delimitación y alcance de la investigación.....34

Figura 1.4 Mapa de las localidades Distrito de Barranquilla..... 40

Figura 1.5 Mapa de la Localidad metropolitana de Barranquilla.....41

Figura 2.6 Infograma sobre el Marco Teórico.....53

Figura 2.7 El ciclo de Deming o ciclo PDCA..... 99

Figura 2.8 Proceso de la trilogía de Jurán.....99

Figura 2.9 Ruta metodológica.....143

Figura 3.10 Diseño sistémico de la investigación.....146

Figura 4.11 Concepción teórica del docente acerca del modelo pedagógico en la IED José Consuegra.....164

Figura 4.12 Comprensión de la naturaleza del modelo pedagógico en la IED José Consuegra Higgins.....165

Figura 4.13 Identificación del docente con el alcance del modelo pedagógico en la IED José Consuegra.....	166
Figura 4.14 Porcentaje Promedio de la Dimensión Pedagógica en la IED José Consuegra Higgins.....	167
Figura 4.15 Apropriación conceptual-operacional del modelo pedagógico en la IED José Consuegra	168
Figura 4.16 Concreción del modelo pedagógico en la IED José Consuegra Higgins.....	169
Figura 4.17 Pertinencia de la práctica pedagógica en función del modelo pedagógico en la IED José Consuegra Higgins.....	170
Figura 4.18 Porcentaje Promedio de la Dimensión Didáctica en la IED José Consuegra Higgins.....	171
Figura 4.19 Mecanismos de control a la concreción del modelo pedagógico en la IED José Consuegra Higgins.....	172
Figura 4.20 Evaluación en el aula acorde con el modelo pedagógico en la IED José Consuegra Higgins.....	173
Figura 4.21 Evaluación en el aula para fortalecer competencias en la IED José Consuegra Higgins.....	174
Figura 4.22 Utilización de los resultados obtenidos en la prueba SABER 11 en la IED José Consuegra Higgins.....	175
Figura 4.23 Porcentaje Promedio de la Dimensión Curricular en la IED José Consuegra Higgins.	176
Figura 4.24 Concepción teórica del docente acerca del modelo pedagógico en la IED Jorge Robledo Ortiz.....	177

Figura 4.25 Comprensión de la naturaleza del modelo pedagógico en la IED Jorge Robledo Ortiz.....	178
Figura 4.26 Identificación del docente con el alcance del modelo pedagógico en la IED Jorge Robledo Ortiz.....	179
Figura 4.27 Porcentaje Promedio de la Dimensión Pedagógica en la IED Jorge Robledo Ortiz..	180
Figura 4.28 Apropiación conceptual-operacional del modelo pedagógico en la IED Jorge Robledo Ortiz.....	180
Figura 4.29 Concreción del modelo pedagógico en la IED Jorge Robledo Ortiz.....	182
Figura 4.30 Pertinencia de la práctica pedagógica en función del modelo pedagógico en la IED Jorge Robledo Ortiz.....	183
Figura 4.31 Porcentaje Promedio de la Dimensión Didáctica en la IED Jorge Robledo Ortiz...	184
Figura 4.32 Mecanismos de control a la concreción del modelo pedagógico en la IED Jorge Robledo Ortiz.....	185
Figura 4.33 Evaluación en el aula acorde con el modelo pedagógico en la IED Jorge Robledo Ortiz.....	186
Figura 4.34 Evaluación en el aula para fortalecer competencias en la IED Jorge Robledo Ortiz.....	187
Figura 4.35 Utilización de los resultados obtenidos en la prueba SABER 11 en la IED Jorge Robledo Ortiz.....	188
Figura 4.36 Porcentaje Promedio de la Dimensión Curricular en la IED Jorge Robledo Ortiz...	189
Figura 4.37 Concepción teórica del docente acerca del Institución Educativa Distrital Técnica Metropolitana de Barranquilla “Parque Educativo”.....	190

Figura 4.38 Comprensión de la naturaleza del modelo pedagógico en la IED Técnica
Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo”.....191

Figura 39. Identificación del docente con el alcance del modelo pedagógico en IED Técnica
Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo”.....192

Figura 40. Porcentaje Promedio de la Dimensión Pedagógica en la IED Técnica Metropolitano de
Barranquilla “Parque Educativo”.....193

Figura 4.41 Apropriación conceptual-operacional del modelo pedagógico en la IED Técnica
Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo”.....194

Figura 4.42 Concreción del modelo pedagógico en la IED Técnica Metropolitano de Barranquilla
“Parque Educativo”.....195

Figura 4.43 Pertinencia de la práctica pedagógica en función del modelo pedagógico en la IED
Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo.....196

Figura 4.44 Porcentaje Promedio de la Dimensión Didáctica en la IED Técnica Metropolitano de
Barranquilla “Parque educativo”.....197

Figura 4.45 Mecanismos de control a la concreción del modelo pedagógico en la IED Técnica
Metropolitano de Barranquilla “Parque educativo”.....198

Figura 4.46 Evaluación en el aula acorde con el modelo pedagógico en la IED Técnica
Metropolitano de Barranquilla “Parque educativo”.....199

Figura 4.47 Evaluación en el aula para fortalecer competencias en la IED Técnica Metropolitano
de Barranquilla “Parque educativo”.....200

Figura 4.48 Utilización de los resultados obtenidos en la prueba SABER 11 en la IED Técnica
Metropolitano de Barranquilla “Parque educativo”.....201

Figura 4.49 Porcentaje Promedio de la Dimensión Curricular 11 en la IED Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque educativo”.....	202
Figura 4.50 Porcentaje promedio de la dimensión pedagógica en las tres instituciones educativas.....	203
Figura 4.51 Porcentaje promedio de la dimensión didáctica en las tres instituciones educativas.....	205
Figura 4.52 Porcentaje promedio de la dimensión curricular en las tres instituciones educativas.....	207
Figura 4.53 Resultados de los colegios en las Pruebas SABER 11º: Índice General.....	210
Figura 4.54 Pentatriangulación de los datos de fuente primaria y secundaria.....	233
Figura 5.55 Plan Operativo de la Propuesta – POP, para el mejoramiento del desempeño académico en las pruebas SABER 11º en instituciones educativas.....	254
Figura 5.56 Fundamentación teórica y legal de la propuesta.....	258
Figura 5.57 Procesos dinámicos de calidad institucional de la propuesta.....	258
Figura 5.58 Objetivo 1 con sus acciones del plan operativo.....	259
Figura 5.59 Objetivo 2 con sus acciones del plan operativo.....	260
Figura 5.60 Objetivo 3 con sus acciones del plan operativo.....	261
Figura 5.61 Objetivo 4 con sus acciones del plan operativo.....	262
Figura 5.62 Objetivo 5 con sus acciones del plan operativo.....	263
Figura 5.63 Objetivo 6 con sus acciones del plan operativo.....	264
Figura 5.64 Objetivo 7 con sus acciones del plan operativo.....	266

Introducción

El modelo pedagógico que una institución educativa asume, debe determinar las intencionalidades del proceso educativo en los centros de estudios, así como lo que se decide enseñar y cómo llevar a cabo esta enseñanza, sin embargo en la cotidianidad del aula de clase puede haber una disociación entre la práctica diaria con la teoría que se supone la sustenta, discrepancia que más allá de la comprensión de los principios teóricos se expresa en la operacionalización de estos, ya que la falta de seguimiento al proceso de ejecución permite reinterpretaciones así como prácticas descontextualizadas del modelo escogido, que facilitan un retorno paulatino a prácticas más sencillas de ejecutar pero claramente tradicionalistas.

Esta ruptura entre la teoría y la práctica en el contexto educativo (Álvarez-Álvarez, 2015) no es ajena a la educación oficial en sectores vulnerables, lo que plantea la necesidad de reflexionar sobre su incidencia en el desempeño académico estudiantil en la prueba SABER 11, ya que actividades de ejercitación para la prueba, como cursos de preicfes, análisis de resultados, y cambios en la intensidad horaria han demostrado no ser suficientes para mejorar ostensiblemente los resultados de los estudiantes en esta prueba, debido a que las causas son más profundas, se relacionan más con la estructura misma de la organización, que con unas actividades puntuales, que puedan emularse a manera de fórmula mágica.

En consecuencia a lo anteriormente expuesto la presente investigación propone la configuración de un plan operativo para el fortalecimiento del desempeño estudiantil en la prueba saber 11, a través de la concreción del modelo pedagógico en las secuencias didácticas, para lo cual se analizó la correspondencia entre la concepción teórica- normativa del modelo pedagógico institucional y su concreción, con el desempeño académico estudiantil en la prueba saber 11, en tres instituciones educativas oficiales ubicadas en la misma localidad que atienden

a un población con características socio económicas de vulnerabilidad semejantes.

Por consiguiente la ruta metodológica se desarrolló en tres etapas, inicialmente se utilizó el análisis de contenido a través de la vía deductiva, empleando la técnica de revisión documental, para producir una matriz de relaciones teóricas, una matriz preguntacional y una tabla de operacionalización de variables que dieron origen al diseño de los instrumentos que fueron utilizados para la recolección de los datos.

Posteriormente se llevó a cabo una revisión documental del proyecto educativo institucional (PEI), del documento que declara el modelo pedagógico institucional, del sistema institucional de evaluación de los estudiantes, (SIEE) y de los planes de mejoramiento institucional de los últimos 3 años (PMI) de las instituciones focalizadas a través de fichas, así como de los datos de fuente secundaria tomados del ICFES, seguidamente se realizó una entrevista preguntas abiertas a los directivos docentes así como una encuesta una dirigida a los docentes con cuestionario estructurado utilizando la escala de Likert, para realizar una triangulación de la información utilizando tanto estadística descriptiva como inferencial.

Finalmente se diseñó estructural y funcionalmente un plan operativo como estrategia para el fortalecimiento del desempeño estudiantil en las pruebas SABER 11°, a través de la correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico institucional y su concreción.

Con relación a la estructura documental del presente trabajo de grado se ha organizado por capítulos, en un primer capítulo se aborda el planteamiento del problema, se relacionan los interrogantes de la investigación con los objetivos de esta, así como se presenta una justificación y una delimitación del alcance de la investigación.

El segundo capítulo es de naturaleza teórica, inicia con una presentación de los

antecedentes considerados por los autores, luego se plantea la disertación teórica sobre los núcleos conceptuales de modelo pedagógico, evaluación educativa y calidad educativa así como el marco normativo de la investigación.

El tercer capítulo desglosa la ruta metodológica, comprende el marco epistemológico y metodológico, señala las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la data y las formas para darles validez y significancia, detalla poblaciones, muestras y las herramientas tecnológicas utilizadas tanto para recoger la información como para su posterior análisis.

El penúltimo capítulo versa sobre los resultados del proceso investigativo, presentando primeramente los de naturaleza cuantitativa por variables, por dimensiones y por instituciones, para luego hacer otro tanto con los de naturaleza cualitativa, para finalmente realizar la triangulación de la información a través de la complementariedad de métodos y así presentar los hallazgos producto de la investigación con su correspondientes inferencias y generalizaciones.

Finalmente el capítulo 5 presenta la propuesta, sus objetivos generales y específicos, de la misma forma que su justificación, y fundamentación teórica y legal para en última instancia presentar la estructura de la propuesta en la forma de un plan operativo como una estrategia para el fortalecimiento del desempeño estudiantil en las pruebas SABER 11°, a través de la correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico institucional y su concreción. La presente investigación cierra con una serie de conclusiones en correspondencia con los objetivos de investigación, y con recomendaciones dirigidas a las instituciones educativas así como a futuras investigaciones.

Capítulo I. Situación de estudio

El primer capítulo del presente trabajo de grado, versa sobre la situación de estudio, realiza una disertación argumentada sobre la naturaleza del problema para posteriormente acotarlo por medio de una serie de preguntas que son el eje orientador de la investigación, a partir de ellas se determinan y explicitan tanto el objetivo general como los objetivos específicos del presente esfuerzo académico. Seguidamente el proceso racional lleva a la necesidad de sustentar las contribuciones que al estado de la ciencia y a las propias instituciones focalizadas entrega este trabajo de grado, para finalmente delimitar el alcance tanto epistemológico metodológico como físico contextual de la presente investigación.

1.1. Problema de investigación

A través de la figura 1, se presentan los elementos a tener en cuenta en la descripción de la situación objeto de estudio de la presente investigación

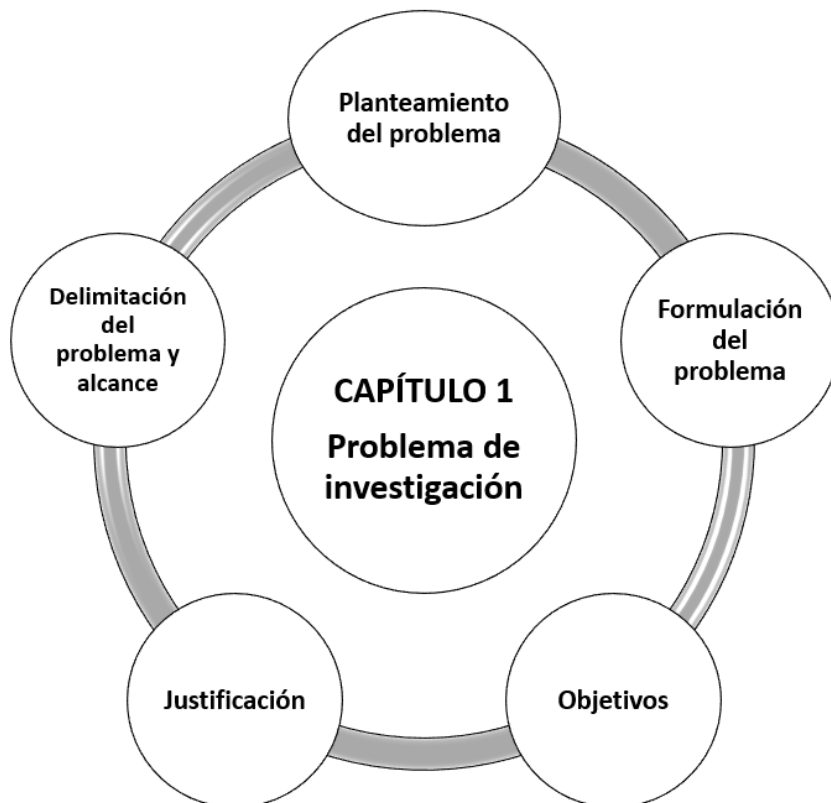


Figura 1. Elementos para describir la situación objeto de estudio, por Ariza y Rojas (2021)

1.1.1. Planteamiento del problema.

El problema de la concreción del modelo pedagógico en un entorno académico, se enmarca dentro de uno más global pero más humano, la incongruencia que suele haber entre lo que se dice y lo que se hace, entre la teoría y la práctica señalan (Solís, Núñez, Contreras, Vásquez, & Ritterhausen, 2016); en el caso docente, esta discrepancia se debe a deficiencias en la formación de los educadores (Fondón, Madero y Sarmiento, 2010), o en la resignificación de los propios conceptos por los docentes, inicialmente se abordará la relación entre esta formación pedagógica y el rendimiento estudiantil para luego continuar con la reinterpretación que sufre el modelo pedagógico por parte de los educadores (Álvarez-Álvarez, 2015).

El informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2013/4 (UNESCO, 2014) señala que el conocimiento de las estrategias de enseñanza de las asignaturas varía enormemente de un país a otro, incluso dentro de un mismo país, se establece que el manejo de los conocimientos pedagógicos influye tanto en los resultados de los estudiantes como el manejo disciplinar de la asignatura por parte de los docentes, ya que la formación del docente en los modelos, métodos, estrategias y demás conocimientos propio de su saber pedagógico son determinantes en los niveles de desempeño de sus estudiantes.

La anterior aseveración se sostiene en estudios como los publicados por el gobierno del Ecuador y el Banco Interamericano de Desarrollo que obtuvo como uno de sus resultados “la labor de un buen maestro por sí sola puede contribuir sustancialmente a reducir la brecha entre alumnos de alto y bajo rendimiento” (Nicaretta & Pombo, 2014), de la misma forma una intervención descontextualizada, improvisada, facilista puede ser perjudicial. Pero así como expresaba Méndez (2017) que ningún médico sale de su hogar pensando en perjudicar a sus pacientes, los docentes no suelen salir a perturbar el aprendizaje de sus estudiantes, pero hay

todo una serie de protocolos que le permiten a un médico prevenir la mala praxis, en cambio los docentes suelen ser dejados en muchas ocasiones a su suerte con la excusa de “la libertad de cátedra”.

En Colombia, los resultados de evaluaciones a los maestros muestran una deficiencia en los programas de formación y mejoramiento continuo de los educadores oficiales, así como un bajo nivel de manejo de los contenidos pedagógicos (Martínez, 2012). De la misma manera señalan los resultados de la evaluación escrita realizada por la Universidad Nacional en 2012, que solo el 20% de los docentes evaluados la aprobaron; es pertinente resaltar que los parámetros establecidos para la aprobación o reprobación de la prueba por la mencionada universidad fueron seleccionados con total independencia de las consideraciones financieras, y no preveían un tope o número o porcentaje límite de docentes que pudieran ascender (De Zubiría, 2014).

En la evaluación de Carácter Diagnóstico Formativo (ECDF) aplicada por el Ministerio de Educación de Colombia, que valora la planeación de los contenidos, la didáctica para transmitir los contenidos efectivamente, la relación con los estudiantes y el ambiente de aula, a través de la grabación de una clase en video, una autoevaluación y una encuesta realizada a estudiantes, reveló que los resultados siguen siendo poco alentadores, pese a los cambios implementados en la metodología de la evaluación, “en la ECDF, que se realizó entre 2016 y 2017, solo 50,1% de los docentes pasaron” (Revista Semana, 2019), ambos resultados atestiguan las graves falencias de formación del sector docente y es que a diferencia de una empresa privada que invierte constantemente en la capacitación de sus empleados para agregarle valor a la compañía, las instituciones educativas oficiales no tienen como prioridad para la inversión la capacitación en el sitio de sus propios docentes.

En Colombia como en gran parte de Latinoamérica, los modelos pedagógicos predominantes en la educación oficial en un momento histórico obedecen tanto a las realidades socioeconómicas como al contexto político de ese tiempo, pero muchas veces son implementados por medio de lineamientos y directrices ministeriales, que de un gobierno a otro cambian sus prioridades tanto como sus enfoques, en consecuencia se presenta una muy baja apropiación de estos modelos. Por esta razón muchos docentes en ejercicio fueron formados en el modelo tradicional en su bachillerato y en sus estudios de pregrado, aunque los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional MEN de la época se inclinaran por otro totalmente diferente, en la práctica fueron formados en una disonancia entre lo que se debería hacer y lo que realmente se hace en el salón de clases.

Este ciclo de disonancia se repite en la manera como los estudiantes son formados en la actualidad, ¿es el enfoque pedagógico adoptado por el ministerio de turno el más indicado para nuestra realidad? ¿Están los docentes verdaderamente implementando un cambio en sus paradigmas? ¿Por qué si se han probado tantos enfoques los resultados educativos de nuestro país siguen siendo preocupantes? Considérese por ejemplo los niveles de lectura comprensiva o razonamiento matemático de los estudiantes en nuestro país, el 43% de los chicos de 15 años en Colombia no pueden extraer una idea de un párrafo a pesar de llevar en promedio 10 años en el sistema educativo (De Zubiría, 2014). Las razones de esta situación son tan variadas como relevantes:

Inicialmente se señalaría el desconocimiento de los docentes de los modelos pedagógicos más relevantes de la actualidad, del sustento tanto teórico como epistemológico de ellos, de las metodologías que pueden utilizarse en su implementación, pero esto solo es parcialmente cierto, porque las crecientes presiones de los sistemas educativos aunado a la inestabilidad laboral, han

forzado a muchos docentes a optar por la capacitación permanente, especialmente por los estudios de post grado. No obstante, estudiantes, docentes y directivos coinciden en señalar que un modelo pedagógico se contempla dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI), pero no se desarrolla en su totalidad en la institución (Mora y Villegas, 2019). La razón más profunda radica en que los docentes realmente no reestructuran sus idearios preconcebidos sobre el rol del docente, del estudiante, de los contenidos, o de la evaluación.

Un modelo pedagógico adoptado, adaptado y asumido por una institución educativa es interpretado subjetivamente por cada docente, de tal manera que la realidad pedagógica de estos modelos, lo que ejecuta el maestro en su práctica diaria, está en discordancia con los registros presentados en los modelos consignados en los libros reglamentarios, así el diario devenir del aula está marcado por un eclecticismo funcional y un pragmatismo didáctico (Prado, 2015), dándole una significación diferente a los conceptos que el modelo considera indispensables para su ejecución.

Es por estas razones que el activismo, promovido por un modelo cognitivista puede deformarse en una aplicación secuencial de talleres, favoreciendo la transcripción de información en detrimento de su interpretación, sin lugar alguno para la propuesta o el desarrollo del pensamiento divergente, pero se observan grupos en la clase, las sillas no están en filas, cada niño tiene unas copias, reina un clima de silencio en el salón semejante al de una biblioteca, pero el propósito fundamental del modelo ha sido dejado en un segundo plano, estas ideas son concordantes con lo planteado por (Ortiz, 2015).

Al considerar la siguiente metáfora se pretende ejemplificar la situación anteriormente descrita, una de las primeras estrategias de marketing consiste en que los vendedores usen el producto, lleguen a apreciar sus virtudes, lo conozcan ¿cómo vender un producto que no se

conoce? De la misma manera los docentes deben ser involucrados en la adopción y recontextualización del modelo pedagógico, para que puedan asumirlo como propio, para así esforzarse consecuentemente en su implementación. Si los docentes no están convencidos de la pertinencia y eficacia del modelo pedagógico escogido sencillamente fracasarán en su ejecución.

Los modelos pedagógicos no están obsoletos, sus bases teóricas no han sido refutadas, pero ¿están siendo verdaderamente implementados por las instituciones que dicen asumirlos? La falta de espacios de calidad para la capacitación de los docentes en el modelo y el débil seguimiento a la concreción de este, aumenta la resistencia al cambio de los encargados de implementarlo, consecuentemente conduce a un falta de unidad de criterios al momento de planear la clase, escoger la metodología o los recursos que guarden mayor coherencia con el modelo enunciado en el PEI, expresándose en una planeación, implementación y evaluación de las lecciones en consonancia con las expectativas individuales, creencias particulares, así como metodologías preferidas del docente (Franco, 2017). Llevando paulatinamente a una práctica aislada del modelo adoptado por la institución.

Dejando un poco de lado la situación docente, es necesario observar los resultados de los estudiantes evidenciados en las evaluaciones nacionales -Pruebas Saber, Saber 11, Saber Pro, corroborados por los resultados en pruebas internacionales como PISA o TIMSS, los cuales testimonian serias falencias en el aprendizaje de los procesos básicos y el logro de los estándares mínimos para obtener las competencias necesarias, lo que le impide los estudiantes desempeñarse satisfactoriamente en los niveles educativos posteriores (Prado, 2015) consideramos que los resultados obtenidos por los estudiantes colombianos en las pruebas internacionales PISA realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económico OCDE, señalan que en 2015 el país se ubicó en el puesto 57 de la prueba de lectura y 54 en la prueba de matemáticas entre 72 países que presentaron la citada prueba.

Una situación preocupante que ha permanecido en el tiempo en las 4 veces que Colombia se ha presentado a la prueba, los resultados de la prueba Pisa 2018, que publicó la OECD (2018), señalan que, se mantiene la brecha entre Colombia y el promedio de los países que pertenecen a la organización, y además se desmejoró en los resultados de ciencia (que paso de 416 a 413) puntos ante un promedio de 489 de los miembros de la organización que presentaron la prueba y lectura (que paso de 425 puntos a 412 frente a un promedio de 487 de la Organización), sin embargo en matemáticas se registró un avance muy leve que aún nos mantiene bastante lejos del promedio que obtiene el resto de miembros de la organización.

Los resultados de nuestro país son comparables a los obtenidos por países no miembros como Albania, Macedonia del Norte y Qatar (Revista Semana, 2019) Estos resultados son corroborados por los obtenidos en las pruebas SABER realizadas a los estudiante que cursan el ultimo grado de educación media por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES, que para el calendario A 2017 evidenció una disminución en el promedio global nacional de 6 décimas aproximadamente, con un promedio general ponderado de 51.048 puntos, con lo que se aumenta la brecha con las instituciones privadas de calendario B que para la misma vigencia obtuvieron un promedio ponderado de 62,92.

Es una percepción generalizada afirma Pérez (2000) que, el bajo desempeño académico de los estudiantes colombianos está marcado por la desigualdad, su situación socioeconómica influirá excesivamente en el tipo de educación que recibirá, en la cantidad de grados que será escolarizado y en la calidad de esa escolarización, sin embargo es igualmente cierto que en

algunas instituciones que atienden a población vulnerable se llevan procesos de gestión directiva y académica que favorecen el desempeño académico de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta toda esta panorámica planteada, la presente investigación consideró focalizar un grupo de instituciones en la misma localidad de la ciudad de estrato socioeconómico bajo, que atienden a poblaciones en condición de vulnerabilidad, de carácter oficial, pero cuyos resultados en la prueba Saber 11 son significativamente diferentes., hecho que en nuestro contexto socio cultural específico cobra gran relevancia porque un resultado óptimo en esta prueba puede garantizar una educación superior de calidad incluso para un estudiante de bajos recursos económicos.

Los planteamientos antes descritos son sintetizados a través de un diagrama de Ishikawa, ver figura 2, describiendo las causas y efectos del problema de investigación, desde el punto de vista de antecedentes recientes, los cuales hasta el momento no han dado respuesta de manera definitiva a esta temática, por lo que es en esta dirección que se suscribe el presente estudio orientado a analizar la forma como se da la concreción de los modelos pedagógicos de las instituciones educativas focalizadas para llegar a establecer si existe una correlación entre esta concreción del modelo pedagógico enunciado en el PEI y el desempeño obtenido por sus estudiantes de último grado de la media en la prueba SABER 11° .

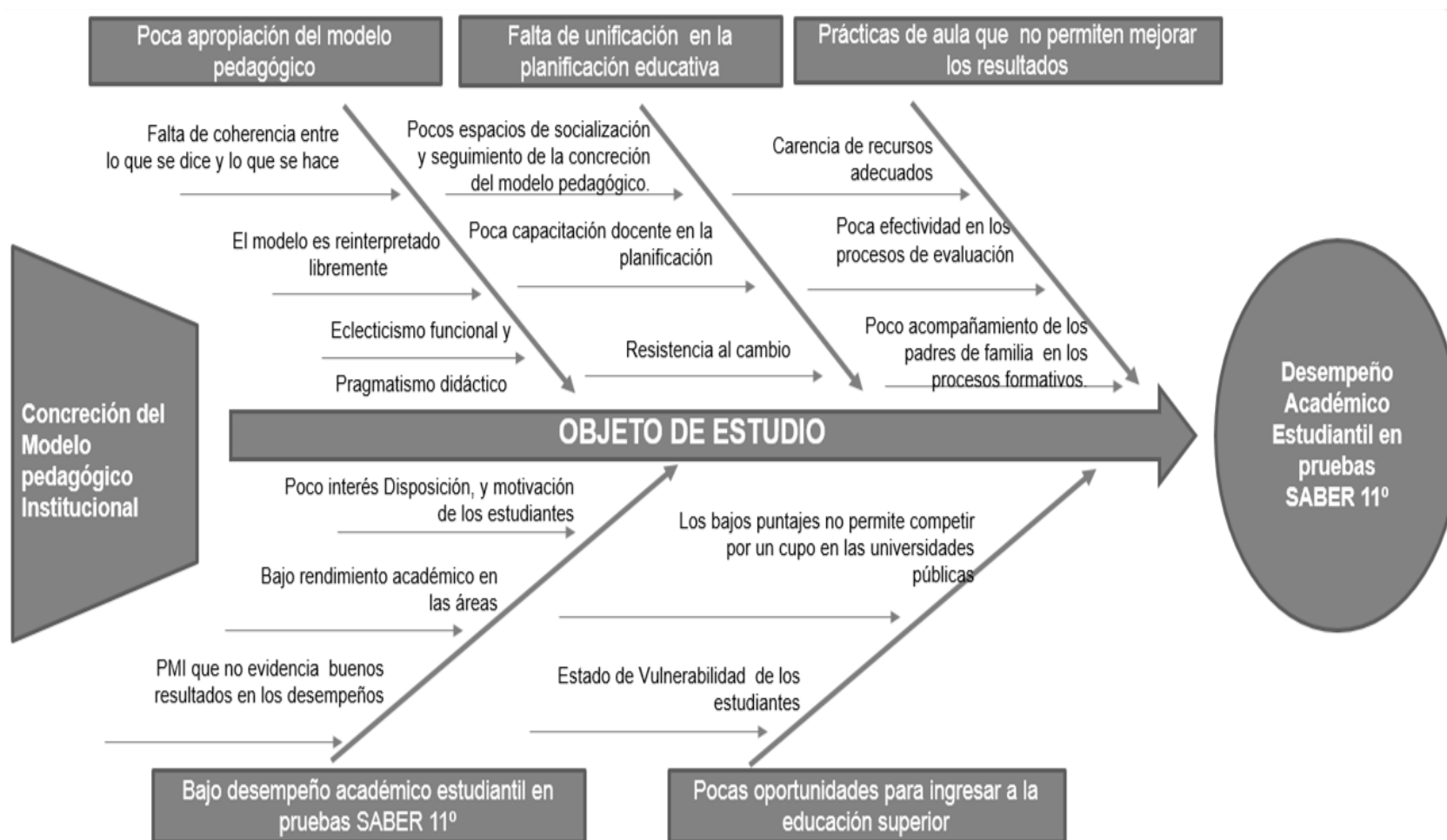


Figura 2. Causa – Efecto problema de Investigación, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

Tomando en cuenta las causas y efectos, es necesario responder los interrogantes que se proponen para la investigación

1.2 Formulación del problema.

El presente estudio investiga la correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico y la ejecución del proceso educativo en la institución y el Fortalecimiento del desempeño académico estudiantil, específicamente en las pruebas estandarizadas estatales denominadas SABER 11°, para lo cual planteamos el siguiente interrogante principal:

¿Cómo coadyuvar al fortalecimiento del desempeño estudiantil en las pruebas SABER 11°, a través de la correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico institucional y su concreción?

De la pregunta anterior se derivan los siguientes cuestionamientos:

1. ¿Cómo es el desempeño académico de los estudiantes pertenecientes a las instituciones educativas focalizadas, de carácter oficial que atiende a población en condición de vulnerabilidad, en la prueba SABER 11°?
2. ¿Cuál es la concepción, naturaleza y alcance del modelo pedagógico asumidos en PEI de las instituciones educativas focalizadas?
3. ¿Cuál es la concepción teórica y normativa - operativa de los modelos pedagógicos desde la percepción de los docentes y directivos de las instituciones educativas oficiales que atienden poblaciones en condiciones de vulnerabilidad?
4. Cómo caracterizar la correspondencia entre la concreción del modelo pedagógico en las instituciones categorizadas B o C y el desempeño estudiantil en la prueba SABER 11°

5. Cuáles lineamientos funcionales y operacionales deben considerarse en el diseño de una propuesta que permita el fortalecimiento del desempeño estudiantil en las pruebas SABER 11°, a través de la correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico institucional y su concreción.

1.3 Objetivos.

1.3.1 Objetivo general.

Configurar un plan operativo para el fortalecimiento del desempeño estudiantil en las pruebas SABER 11°, a través de la correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico institucional y su concreción.

1.3.2 Objetivos específicos.

- ✓ Describir el desempeño estudiantil en la prueba saber 11° en instituciones educativas oficiales que atienden poblaciones en condiciones de vulnerabilidad.
- ✓ Caracterizar desde la perspectiva de los docentes y directivos, la concepción teórica y normativa - operativa de los modelos pedagógicos de instituciones educativas oficiales que atienden poblaciones en condiciones de vulnerabilidad.
- ✓ Determinar la correspondencia entre la concreción del modelo pedagógico en las instituciones categorizadas B o C y el desempeño estudiantil en la prueba SABER 11°
- ✓ Definir los componentes estructurales y funcionales de un plan operativo que permita el fortalecimiento del desempeño estudiantil en las pruebas SABER 11°, a través de la correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico institucional y su concreción.

En la figura 3, se presenta el abordaje que se traza desde la justificación, la delimitación y el alcance de la presente investigación y que posteriormente se describe en los numerales correspondientes.

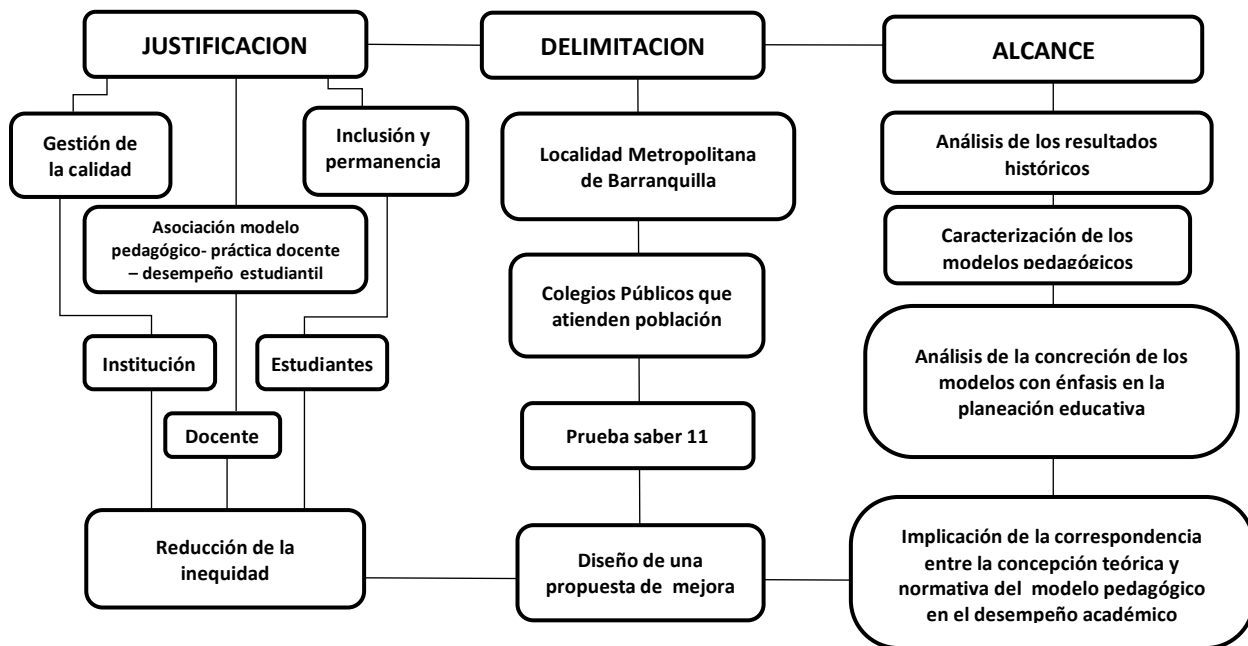


Figura 3. Justificación, delimitación y alcance de la investigación, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

1.4 Justificación

Las políticas de calidad educativa establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, plantean líneas estratégicas para mejorar la calidad en la educación preescolar, básica y media, ya que se refleja un porcentaje elevado de estudiantes que no alcanza los niveles de competencia esperados. Una de estas estrategias es brindar una educación con calidad y fomentar la inclusión y la permanencia de niños y jóvenes en las instituciones educativas a través de acciones como el reconocimiento de sus características y particularidades, la alimentación escolar y adecuados ambientes de aprendizaje, entre otros. Así mismo se plantea la importancia de reconocer y promover el desarrollo personal y profesional de los docentes y directivos docentes quienes impulsan el proceso educativo.

Por otra parte, el MEN viene desarrollando el Programa Todos a Aprender (PTA), Colombia Bilingüe y una estrategia de formación docente apoyada en el uso de nuevas tecnologías y nuevos medios para innovar en los procesos de enseñanza y aprendizaje; además se avanza en la implementación de la jornada única para que los estudiantes fortalezcan sus competencias básicas y afiancen sus competencias socioemocionales, integrando las artes, la cultura, el deporte, la ciencia, la tecnología, la creatividad, enriqueciendo así sus proyectos de vida.

Otra estrategia implementada ha sido el fortalecimiento del sistema de evaluación como medida para asegurar la calidad de la educación, lo cual se está realizando en las instituciones educativas a través de diferentes pruebas externas aplicadas a los estudiantes. El MEN a través del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, implementa las pruebas SABER 11°, con cuyos resultados se otorga la clasificación de planteles educativos en las categorías A+, A, B, C Y D. Para establecer en qué categoría se encuentra el establecimiento educativo, se tiene en cuenta el valor obtenido en el Índice General de Resultados (IG), calculado a partir del desempeño de los estudiantes en las cinco pruebas que actualmente componen el examen: lectura crítica, matemáticas, ciencias naturales, sociales y ciudadanas e Inglés.

Por consiguiente, todas estas líneas estratégicas buscan impulsar el alcance de metas para el mejoramiento de la calidad educativa, de tal manera que se garantice la educación de niños y jóvenes con un elevado desarrollo de las competencias, que les permita afrontar los retos de la educación superior y los desafíos de la sociedad en un mundo globalizado.

Las instituciones educativas ponen en marcha diferentes estrategias para responder a las políticas de calidad que se vienen trazando a nivel nacional e internacional. Una de ellas, es la autoevaluación institucional descrita en la guía 34 emanada por el MEN, para el mejoramiento

progresivo de todos los procesos educativos, a partir de la cual se develan puntos críticos que conllevan a diseñar y ejecutar el Plan de Mejoramiento Institucional PMI, que impacta en las cuatro áreas de gestión: directiva, académica, administrativa y comunitaria y que contiene los principios, los propósitos, los referentes conceptuales y pedagógicos que direccionan la planificación curricular global con la cual se pretende formar integralmente a los estudiantes en los niveles de educación que la institución ofrece.

Así mismo, para mejorar los resultados de las pruebas SABER se lleva a cabo toda una preparación para que los estudiantes se familiaricen con las pruebas, tales como la motivación, simulacros, cursos pre-ICFES y todo un trabajo en el aula con exigencias académicas, que generan un esfuerzo emocional e intelectual adicional tanto para ellos como para el docente, directivos y los padres de familia.

De igual manera, en su proceso de organización y planeación institucional, se fundamenta un diseño curricular y modelo pedagógico que responda a las necesidades de la comunidad educativa para llevar procesos de enseñanza y aprendizaje con una didáctica que despierte interés de los estudiantes y que les permita desarrollar competencias en las diferentes disciplinas. Por tal razón, es indispensable que cada institución educativa revise la pertinencia de su modelo pedagógico en concordancia con la didáctica implementada en las prácticas pedagógicas de los docentes con miras a mejorar el desempeño académico de los estudiantes y alcanzar la calidad educativa.

¿Cómo enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñarlo? ¿Por qué enseñarlo? Son preguntas que se da por sentado se hacen seriamente cada uno de los docentes de una institución educativa antes de presentarse frente a sus estudiantes con una estrategia específica representada en una sesión de clase puntual ¿Es pertinente indagar sobre estas consideraciones? ¿Qué daño puede

hacer un docente sin un modelo pedagógico claro? El modelo es la sistematización de un ideario que consciente o inconscientemente marca las relaciones docente- estudiante y entre los estudiantes con el saber, determinará la concepción que tiene de como aprende el estudiante y en consecuencia de las estrategias que utilizará el docente para propiciar ese aprendizaje, su intervención puede estimularlo o retrasarlo, pero no lo dejara sin efecto. De allí deriva la pertinencia de esta investigación, que busca presentar evidencias que validen la correspondencia entre el modelo pedagógico que una institución dice adoptar con la realidad de las prácticas de sus docentes, siendo un referente para la reflexión pedagógica de estos, para replantear sus posturas, para redireccionar su actuar, para incidir positivamente en la mejora de los desempeños de los estudiantes.

Este planteamiento, es socialmente necesario porque aborda la desigualdad desde una postura diferente, ya que es una injusticia social no proveer a un estudiante con obstáculos socio económico de una intervención pedagógica que le permita a largo plazo reducir en algo la brecha de inequidad que se presenta en poblaciones en condición de vulnerabilidad. Es relevante para cada una de las instituciones educativas focalizadas en el estudio, porque brinda las bases para realizar propuestas tendientes a la correcta implementación de los modelos pedagógicos enunciados en sus Proyectos Educativos Institucionales y mejorar sus procesos para alcanzar la calidad educativa.

Es vigente porque ante las demandas de una sociedad globalizada donde la mano de obra no calificada está siendo sustituida por las importaciones o la automatización; se hace imprescindible que el estudiante pueda adaptarse a un mercado laboral cambiante, incierto y exigente, la forma más efectiva de obtener un hombre nuevo, para el mañana es reconsiderar los que estamos haciendo hoy. Por tanto, la presente investigación se considera relevante ya que

enfoca la Correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico y la ejecución del proceso educativo en la institución para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en la prueba saber 11°

1.5 Delimitación del problema y alcance

Desde el punto de vista normativo, el Ministerio de Educación Nacional a través del decreto 1860, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales establece en su artículo 14, el contenido del Proyecto educativo Institucional PEI, que debe elaborar y poner en práctica todo establecimiento educativo con la participación de la comunidad educativa, de tal manera que a través de él, se exprese la forma como se pretende alcanzar los fines de la educación y que en uno de sus ítems específica debe contener “la estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos.” (MEN, 1994).

Cada institución educativa podrá ajustar en su PEI un modelo pedagógico que considere es el más pertinente para responder a las necesidades y expectativas de su comunidad educativa y que permita ejecutar unas prácticas de aula que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes que apunten a mejorar cada vez más la calidad educativa.

Desde el punto de vista espacial, la investigación planteada comprende las instituciones educativas oficiales del Distrito de Barranquilla que atienden poblaciones en condición de vulnerabilidad (población mayoritariamente de estrato 1), ubicadas dentro de la localidad metropolitana, específicamente: La Institución Educativa Distrital José Consuegra Higgins, ubicada en la Carrera 1F # 66 – 20 del barrio Santo Domingo de Guzmán, la Institución Educativa Distrital Jorge Robledo Ortiz ubicada en la Carrera 15 sur # 74 – 170 barrio 7 de Abril y la Institución Educativa Distrital Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo”, ubicada en la calle 46 # 1sur – 445 barrio Ciudadela 20 de Julio. De las cuales las dos primeras

se han mantenido en los últimos años la categoría C y la tercera en categoría B, de acuerdo a la clasificación establecida por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES, para analizar en cada una de ellas, la apropiación y concreción del modelo pedagógico por parte de los actores y los resultados de las pruebas externas. De tal manera que se pueda definir los componentes estructurales y funcionales de un plan operativo que permita el fortalecimiento del desempeño estudiantil en las pruebas SABER 11°, a través de la correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico institucional y su concreción.

La línea de Investigación a la que pertenece el presente trabajo es calidad educativa y la sublínea de investigación es gestión de la calidad educativa, su alcance es descriptivo explicativo y de análisis, En la variable correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico y su concreción en el proceso educativo en la institución, se considera su concepción, naturaleza, alcance y operatividad de este por parte de diferentes actores de la comunidad educativa, estudiantes, docentes y directivos, en cuya variable se estudian las dimensiones pedagógica y didáctica.

En el variable fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en la prueba saber 11°, se estudian la dimensión curricular, en contraste con el análisis de resultados de pruebas externas

Las instancias y/u organizaciones que se relacionan con este proceso educativo son el Ministerio de Educación Nacional - MEN, la Secretaría de Educación del Distrito de Barranquilla, las 3 instituciones educativas focalizadas, directivos docentes, docentes, estudiantes, padres de familia y sociedad en general.

Para finalizar se establece que la investigación se desarrolla durante parte de los años 2019 y 2020 y se orienta a analizar la “*correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico y la ejecución del proceso educativo en la institución y el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en la prueba saber 11°*”

Para identificar la localidad a la que pertenecen las tres instituciones educativas focalizadas, analizamos el Acuerdo Distrital No. 006 de agosto de 2006, estableció la distribución o división de la ciudad en 5 localidades, (Alcaldía de Barranquilla, 2006) organizadas de la siguiente manera (Ver figura 4 y 5): 1. Localidad suroccidente; 2. Localidad suroriente; 3. Localidad norte y centro histórico; 4. Localidad metropolitana y 5. Localidad Riomar.

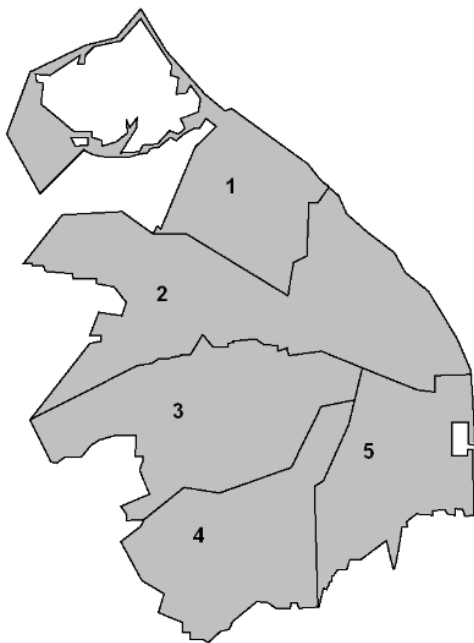


Figura 4. Mapa de las localidades Distrito de Barranquilla, tomado de la Alcaldía de Barranquilla (2006)

De estas localidades, la localidad Metropolitana, se encuentra ubicada dentro de los siguientes límites: al Sur Oriente con la acera este de la avenida la cordialidad empalmando con la acera oeste de la calle 45 con carrera 21; al Sur Oeste con la Avenida Circunvalar, incluyendo zonas de expansión urbana y rural. Cuenta con 23 barrios, entre ellos 7 de abril, Ciudadela 20 de Julio y Las Américas

Capítulo II. Sistema teórico

Este capítulo tiene una naturaleza teórico explicativa, comprende los antecedentes que sirven de fundamento para los argumentos sobre el problema de investigación abordados en el capítulo anterior, así como para establecer el estado del arte planteado en este capítulo, de la misma manera se utiliza para realizar la contrastación en el capítulo 4, que versa sobre el análisis de los resultados, también comprende la fundamentación teórica, basada en el análisis de los componentes y características de los modelos pedagógicos, de los fundamentos de la evaluación y de los procesos que involucran el alcance de la calidad educativa, desde la normativa que los rige.

2.1. Antecedentes investigativos

Iniciamos la presentación de las investigaciones previas que fundamentan el presente escrito con el artículo científico de (Backhoff, 2018) titulado “*Evaluación estandarizada del logro educativo: contribuciones y retos*”, en el cual se propuso precisar lo que se entiende por evaluaciones estandarizadas de aprendizaje, describir su origen y evolución en el ámbito educativo internacional y mexicano, sus principales usos y puntualizar las limitaciones y retos que tendrán que afrontar este tipo de pruebas a futuro. El autor plantea que las evaluaciones estandarizadas se fundamentan en la teoría clásica de la medición, la teoría de la generalizabilidad y la teoría de respuestas al ítem, así como en postulados de la psicología y la psicometría, por lo que pueden proporcionar resultados confiables, válidos y comparables entre distintas poblaciones de estudiantes, de allí la utilidad que le han dado los gobiernos a las pruebas estandarizadas de proporcionar información para conocer cómo se encuentra un país respecto al resto de las naciones y en qué medida sus estudiantes adquieren las competencias escolares básicas, constituyéndose en una forma de rendimiento de cuentas a la sociedad sobre su gestión del sistema escolar.

Las pruebas estandarizadas, señala el autor, se utilizan también para evaluar el impacto de las políticas educativas de entidades del orden nacional, departamental y local, para certificar al egreso de su formación a profesionales en diferentes campos, para ubicar en los grados correspondientes a estudiantes que se trasladan de país o de localidad y para determinar el acceso a una institución cuya demanda rebasa la oferta educativa (como es caso de la Universidad Pública en Colombia), la evaluación estandarizada brinda transparencia, objetividad, confiabilidad y eficiencia en los procesos de selección de aspirantes.

Entre las conclusiones del antecedente mencionado sobresale que muy a pesar de la utilidad que puedan tener las evaluaciones estandarizadas, muchas personas desconocen sus características, sus bondades y limitaciones; por lo que es común que algunos docentes y especialistas en educación, no sólo las critiquen, sino que estén en contra de su uso, basándose en argumentos que van desde sus limitaciones técnicas hasta sus implicaciones políticas e ideológicas. Desconociendo que los problemas ocasionados al establecer consecuencias asociadas a las evaluaciones no son exclusivos de las pruebas estandarizadas, sino que son comunes a cualquier instrumento cuyos resultados tengan consecuencias positivas o negativas, ya sea para los estudiantes, los profesores o para el centro escolar. Si utilizamos otro tipo de prueba, pero esta determine también el ingreso a la Educación Superior por dar un ejemplo, siempre va a haber un interés por obtener el mejor resultado al menor costo; condición que opera en contra de los propósitos de la evaluación y que puede hacer que pierda su validez, cuando empieza a educarse solo para la prueba. La verdadera cuestión radica en conocer a fondo la naturaleza y utilidad de este tipo de pruebas para que desligadas de intereses políticos puedan emplearse de acuerdo a sus propósitos y no sobredimensionar lo que están pueden ofrecer.

Acto seguido el interés de los autores del presente informe de investigación se centró en el artículo científico “La implementación de una evaluación estandarizada en una institución de educación superior” (Hernández, Ramírez, & Gamboa, 2018) Estudio de carácter cuantitativo por medio del uso de técnicas estadísticas de correlaciones, Ahora, prueba de muestras independientes cada una de ellas ponderada por su grado de significancia, con base en una muestra final de 545 estudiantes de segundo semestre de administración y contaduría de una escuela de negocios en México.

Entre sus hallazgos es pertinente resaltar que la calificación obtenida en el examen de admisión a la escuela de negocios (prueba estandarizada) influye en el desempeño académico de los alumnos en la prueba estandarizada de contabilidad, corroborando la capacidad del examen de admisión como predictor de los resultados del examen departamental, este tipo de pruebas, señalan los autores, son efectivos predictores del desempeño en una escuela; pronostican resultados académicos importantes más allá de las notas obtenidas en la escuela; predicen más medidas sobre el éxito futuro del estudiante al momento de la admisión que las calificaciones previas de la institución educativa de origen; y produce predictores más exactos del éxito con base en la combinación de pruebas y notas. Pero lo más destacable es la relación de causalidad que lograron demostrar al señalar que la principal variable que parece influir en los resultados del examen es el maestro, es decir, las diferencias pedagógicas, psicológicas y profesionales de los profesores influyen en el desempeño académico de sus estudiantes.

El artículo de investigación brinda un sustento teórico y metodológico a la utilización de pruebas estandarizadas y su relación con el desempeño académico, aunque se sitúan en el contexto de la formación superior, es especialmente pertinente para nuestro estudio porque valida cuantitativamente la utilidad de los exámenes estandarizados como predictores del

desempeño académico futuro de los estudiantes, lo que permite que este tipo de pruebas sean utilizadas como herramienta de evaluación de los programas de educación y no solo de los estudiantes que presentan la prueba. Al señalar como su principal hallazgo la existencias de diferencias significativas en el aprendizaje de los alumnos debido a la influencia de los profesores que les impartieron el curso, nos lleva a plantearnos el papel que tiene la forma como el docente operacionaliza el modelo pedagógico, y si eso será una variable que afecte el desempeño académico de sus estudiantes en pruebas estandarizadas

Posteriormente se tomó en consideración el artículo científico titulado “*Evaluación, pruebas estandarizadas y procesos formativos: experiencias en escuelas secundarias del norte de México*” (Arzola, 2016) estudio realizado como etnografía, se eligieron ocho escuelas en cinco municipios del estado de Chihuahua donde los investigadores permanecieron trabajando 4 meses tres días a la semana, en total se entrevistaron 51 docentes, 4 subdirectores, 7 directores, 10 prefectos, 6 orientadores, 5 jefes de enseñanza y 3 supervisores. Además, se realizaron 14 grupos focales con la participación de 105 alumnos, la prueba estandarizada estudiada por el autor se denomina Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), aplicada anualmente en el periodo 2006 a 2014. El autor del artículo señala que esta prueba estandarizada es utilizada para comparar el desempeño académico de las instituciones sin considerar sus diferencias socioculturales y para dirigir los recursos de un programa de estímulos financieros a los docentes, el carácter competitivo del uso que se le da a esta prueba estandarizada tiene dos caras: mientras unas escuelas constantemente se ubican en los primeros lugares de los resultados, abonando con ello a su prestigio, otras constantemente no logran ubicarse en los mejores lugares a pesar del trabajo continuado, generando estigma sobre ellas y la sospecha de ilegitimidad e inequidad en los procedimientos y sus resultados.

Entre las conclusiones de esta etnografía destaca que reconoce que las pruebas estandarizadas como mecanismos de evaluación pueden contribuir a transparentar las condiciones del sistema educativo, la información recolectada por este medio coadyuva de alguna manera en la toma de decisiones informadas y en la construcción de un ambiente de autocrítica y de apertura hacia la participación social. De la misma manera su trabajo ha permitido visualizar los sesgos que acarrea el uso de las pruebas estandarizadas cuando se utilizan con propósitos para los que no fueron diseñadas, señalan que el enfoque con el que se ha realizado la evaluación refuerza una cultura escolar que privilegia los resultados numéricos sobre los procesos formativos, se exalta la competitividad y el éxito individual por encima de la solidaridad y la empatía y se deja de lado mucho de la formación integral porque no es evaluado por la prueba. Su aporte a la presente investigación es significativo al abordar las pruebas estandarizadas como producto y no como proceso, y el efecto que dicho producto ejerce sobre los estudiantes y docentes independientemente de las problemáticas que presentan, o todos los esfuerzos que han tenido en su preparación, lo cual es un llamado de atención a no perder de vista que las pruebas no son un fin en sí mismas, sino una herramienta de diagnóstico valiosa que puede ayudarnos a determinar en qué medida se están operacionalizando los procesos pedagógicos.

Una perspectiva diferente es la investigación realizada por José González-Such, titulada “*Cuestionarios de contexto pisa: Un estudio sobre los indicadores de evaluación*” (González, Sancho, & Sánchez, 2016), quien plantea como metodología el análisis documental de una recopilación de documentos oficiales -informes técnicos y cuestionarios de contexto y sus resultados, así como un análisis semántico sobre trabajos científicos que ha generado PISA, El análisis se realizó utilizando el modelo (SEM) para una confirmación de Análisis Factorial

Confirmatorio (CFA) de los ítems del cuestionario. El CFA se utilizó para validar los índices, y la teoría de respuesta al ítem (TRI) fue usada para producir puntuaciones de la escala. Sustentando mediante una investigación cuantitativa la relevancia que tiene el contexto en el resultado de la prueba PISA en una comunidad.

Comprobaron cómo algunos indicadores de contexto simples y complejos han sido utilizados en todas las ediciones de la prueba PISA mientras que un segundo grupo de indicadores de contexto han ido variando de simples a complejos y/o desapareciendo y un tercer grupo ha aparecido en algunas ediciones, desaparecido en las siguientes y vuelto a utilizarse en otras. Por lo que no ha primado un criterio de uniformidad para la medición del contexto, su aporte a la discusión científica radica en que proponen el establecimiento de un modelo en el que hay unos indicadores de contexto simples y complejos que permanecen a lo largo de distintas ediciones, que permitirán la comparación entre las ediciones y una mejor adecuación de los resultados para estudios longitudinales, de esta manera, se tendría la posibilidad de dar una información más completa, más integradora, más real con el fin de dar razón del por qué determinados resultados, a partir de la relación de las variables de rendimiento con dichas variables de contexto. Lo que llevaría a enfatizar las condiciones del sistema educativo y social que deben ser atendidas para lograr una mejora significativa en los procesos cognitivos de los estudiantes, en lugar de considerar solo un resultado numérico desconectado del contexto que lo explica y en algunos casos hasta lo determina.

El artículo científico denominado *“Los resultados de la prueba Saber 11 de Ciencias Sociales y las opiniones de los estudiantes: convergencias y divergencias”* fue el siguiente en centrar el interés de los autores porque contribuye a la validación de las pruebas estandarizadas como una herramienta pertinente para fomentar la calidad de los establecimientos educativos,

sustentando sus afirmaciones con un estudio cuantitativo con información de dos fuentes: el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación y una encuesta dirigida a los estudiantes de las instituciones participantes, para sistematizar posteriormente los datos utilizando el programa estadístico Infostad Profesional. Señalan que “la principal finalidad de las pruebas de Estado es medir la madurez académica del estudiante, los conocimientos y capacidades adquiridos en su formación durante la primaria y el bachillerato; asimismo, buscan evaluar su capacidad para seguir con éxito la formación universitaria” (Palacios & Rodríguez, 2019).

Recomiendan un más profundo estudio de los resultados que el ICFES le proporciona a cada institución así como hacer la lectura a la luz de otras variables, como las dimensiones socioeconómicas, las características del profesorado y de la organización escolar y el componente pedagógico y didáctico, como su divulgación a padres y estudiantes, ya que este diálogo además de comprensiones más complejas, proporciona información útil para el diseño, ejecución y evaluación de planes de mejoramiento más eficaces.

El antecedente consultado también advierte que los estudiantes pueden presentar una percepción sesgada del aprendizaje en un área dependiendo de lo fácil que le resulte cursarla, evidenciaron, que la principal acción utilizada para mejorar los resultados es contestar cuestionarios similares a dichas pruebas en la época previa a su presentación lo que puede llevar a una concepción facilista que otorgue mayor relevancia a los resultados de los exámenes estandarizados y no tanto a los procesos educativos conducentes a mejores aprendizajes. Arguyendo acertadamente que la pérdida de validez de la inferencia sobre los verdaderos logros alcanzados por los estudiantes es consecuencia de la enseñanza mecanicista para contestar la prueba, el puntaje de la prueba y el grado de comprensión no son lo mismo, se requiere del

desarrollo de unos procesos de pensamiento y es esto último, no la prueba en sí misma, lo que importa. El atajo de enseñar para la prueba, le quita parte de su utilidad a la prueba porque altera artificialmente sus resultados.

A continuación es relevante mencionar el trabajo titulado *Articulación del Modelo Pedagógico con la Práctica de Aula en los Contextos Urbano y Rural*, de Franco (2017) investigación mixta, cuanti-cualitativa, con énfasis en lo cualitativo, desde el enfoque introspectivo vivencial, en ella los autores lograron construir un análisis de la práctica pedagógica y la comprensión de los elementos que permiten articular el componente pedagógico del Proyecto Educativo Institucional PEI o Proyecto Etnoeducativo Comunitario de las instituciones educativas que focalizaron, con la práctica real del docente, a la luz de cada modelo pedagógico adoptado, señalando en su estudio que el ejercicio diario de clases estaba aislado del modelo pedagógico propuesto y adoptado en los PEI de las instituciones, debido a la reinterpretación de la fundamentación epistemológica del modelo pedagógico por cada docente en ejercicio y de la divergente interpretación de las necesidades que el modelo debería responder, lo que también se evidenció en la forma de evaluación discontinua de la coherencia y articulación del enfoque metodológico institucional con las prácticas de aula de los docentes, situación agravada por la falta de pertinencia y eficacia de las jornadas de capacitación a docentes, las cuales no se refirieron a la forma práctica de operacionalizar o articular los modelos pedagógicos enunciados en sus respectivos PEI.

La investigación en mención describió la práctica docente y caracterizó factores que influyen en la articulación del modelo pedagógico permitiendo la realización de investigaciones consecuentes que puedan corroborar y generalizar sus hallazgos, así como abordar dimensiones del problema que no han sido suficientemente estudiadas como el efecto de la falta de

correspondencia entre la operacionacional del modelo pedagógico y la práctica docente en el desempeño estudiantil y más específicamente en el desempeño evidenciado a través de las pruebas estandarizadas, algo semejante ocurre con el diseño funcional y operacional de propuestas que permita la operacionalización de los modelos pedagógicos enunciados en los PEI de las instituciones educativas, y en esa dirección que se planteó la presente investigación, procurando realizar aportes para ampliar la discusión académica sobre estos temas.

Como siguiente antecedente exponemos la tesis doctoral titulada El modelo pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes de educación básica primaria en las pruebas saber. Análisis hermenéutico cualitativo en la ciudad de Bogotá (Prado, 2015). El diseño de la tesis doctoral en mención fue cualitativo con una pretensión descriptiva, comprensiva y un interés explicativo frente al estudio de caso de las ocho instituciones educativas que participaron en su estudio, presentando categorialmente tres frentes teóricos para analizar: Los modelos pedagógicos o didácticos, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, y las políticas educativas, pero es sobre la primera categoría de su estudio que se centra nuestro interés, el autor enuncia como una de sus hipótesis al plantear el problema que a pesar de que el docente tiene una formación teórica pedagógica producto de su proceso de formación profesional, su ejercicio didáctico no coincide de manera consciente en muchos casos con dicha formación, en otras palabras, en el espacio escolar, se presenta una desarticulación entre lo que se dice, lo que se hace y lo que se sabe, desarticulación que se hace aún más evidente en la forma de evaluación al interior las instituciones educativas. Esta hipótesis fue confirmada por sus hallazgos, donde describe que la realidad pedagógica es distinta a la consignada en los documentos , así como lo que hace el maestro alrededor de su práctica de enseñanza, lo que describió como un eclecticismo funcional (una mezcla inconexa de diferentes modelos pedagógicos y concepciones

de la educación, pero que permite desarrollar una temática predispuesta) y un pragmatismo didáctico (una improvisada reunión de técnicas y recursos sin una relación explícita con una base teórica consecuente, pero que permite mantener el orden y presentar algunos resultados).

El autor sugiere integrar entre los actores a considerar en futuras investigaciones a los estudiantes, lo cual realizamos en la presente investigación a través de un tratamiento cuantitativo representado en las encuestas realizadas a los estudiantes de undécimo grado de las instituciones educativas focalizadas en nuestro estudio, considerándolos como unidades de estudio relevantes, capaces de proporcionar información valiosa sobre la operacionalización de los modelos pedagógicos de las instituciones educativas. Por otro lado el autor señala que no se puede afirmar que exista una relación de complementariedad entre los modelos referidos y el desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber 3 y 5, en contraposición a una de las ideas que han direccionado este informe, consistente en la posibilidad de establecer una relación entre la operacionalización del modelo pedagógico enunciado en el PEI con el rendimiento académico estudiantil en las pruebas saber 11, con lo que se pretende aportar al discurso pedagógico y teórico que con respecto a al establecimiento de relaciones de causalidad, de correlaciones canónicas, de relaciones de complementariedad entre estas dos variables aún está en plena construcción. Todavía cabe señalar que en su tesis doctoral el autor realiza a manera de conclusiones una serie de sugerencias para brindar solución a la problemática caracterizada, dirigido especialmente a la secretaria de educación de Bogotá pero no presenta un diseño operativo de una propuesta específica de intervención para las instituciones consideradas en su estudio, por lo que al realizar esta contribución a las escuelas focalizadas en nuestro estudio le estamos dando continuidad al valioso aporte teórico, descriptivo que ofrece el autor sobre el modelo pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes.

Finalmente, pero no menos importante, se examinó el trabajo de grado realizado por Mora y Villegas (2019), titulado pertinencia del modelo pedagógico humanista para el desempeño académico estudiantil en pruebas externas, cuyo objetivo fue diseñar una propuesta didáctica que fundamente estrategias de operacionalización del Modelo Pedagógico Humanista para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en pruebas externas, realizado en una institución educativa oficial localizada en el suroccidente del distrito de Barranquilla, sus conclusiones llevaron a plantear la cuestión de que si la falta de correspondencia que lograron evidenciar entre el modelo pedagógico enunciado en el PEI de la institución educativa y la práctica de sus docentes se presentaba también en otras instituciones oficiales con resultados similares.

El nivel de la investigación que utilizaron los autores fue el descriptivo – explicativo, con un diseño documental de campo a través de técnicas, procedimientos e instrumentos que permitieron la recolección de los datos, así como su procesamiento y validación de la información. La ruta metodológica recorrida por los autores permitió triangular los datos provenientes de diferentes unidades de estudio, a saber: documentos, estudiantes, docentes y directivos, concluyendo que si bien la práctica del modelo pedagógico humanista en la institución parece ser percibida desde la visión de los estudiantes, los docentes confirman que no se encuentra asentada por la poca aplicación de sus estrategias didácticas debido al insuficiente conocimiento de postulados, prácticas y procesos didácticos del mencionado modelo pedagógico. Se constató que se presentan las dimensiones de un modelo pedagógico ecléctico que en si suma la esencia de diversos enfoques educativos no enfocados de manera única en el modelo humanista, por lo que este no se concibe como el centro de enfoque de la institución educativa para el mejoramiento del desempeño académico de sus estudiantes. De esta manera el

antecedente de Mora y Villegas cobra especial relevancia para el presente informe de investigación por que valida una ruta metodológica semejante a la que se utilizó en el presente trabajo, para evidenciar la operacionalización del modelo pedagógico enunciado en el PEI de cada una de las instituciones educativas que fueron focalizadas en nuestro estudio.

2.2. Fundamentación Teórica conceptual.

El abordaje del marco teórico de la investigación, se fundamenta en el análisis de los componentes y características de los modelos pedagógicos con base en las aseveraciones de Rafael Flórez Ochoa y Julián De Zubiría; los procesos que involucran el alcance de la calidad educativa a partir de los postulados de Joseph Jurán y su trilogía de la calidad y los fundamentos de la evaluación educativa propuestos por María Antonia Casanova, complementando con la normativa y políticas para la evaluación de la calidad de la educación en nuestro país. Todo esto visto como factores que inciden en el desempeño académico estudiantil en pruebas estandarizadas, principalmente en las pruebas SABER 11°, como se muestra en la figura 6.

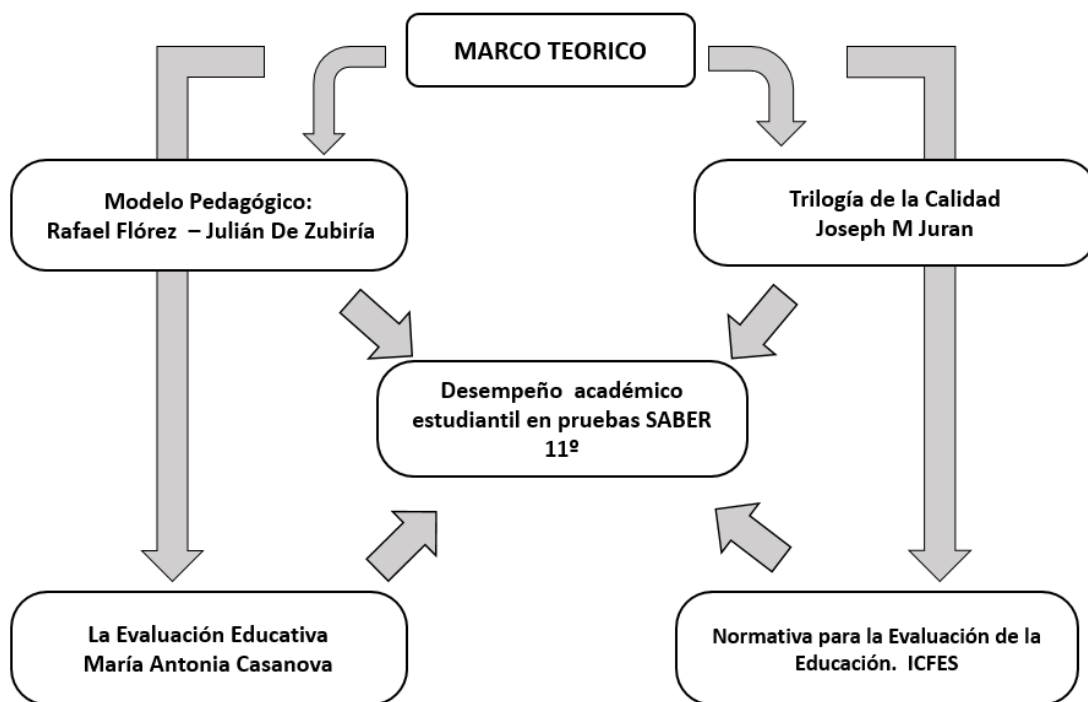


Figura 6. Infograma sobre el Marco Teórico, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

2.2.1. Los Modelos Pedagógicos en el marco de la planeación institucional para mejorar la calidad educativa.

2.2.1.1. *Concepción de modelo.*

Con el propósito de evitar confusiones respecto al uso que el presente trabajo de grado le da a los términos paradigma, enfoque, modelo y corriente, a continuación estableceremos una diferenciación entre estos vocablos, aclarando que no se trata de distinciones absolutas, sino de plantear semejanzas que permitan un uso más preciso de la terminología.

Un paradigma es el concepto más global de los expuestos, se constituyen en referentes culturales y sociales construidos a lo largo de un periodo de tiempo considerable (Ricoy, 2006), con los cuales se identifican los miembros de una comunidad en un determinado momento histórico, es una forma de pensar o de concebir el mundo o una actividad particular que se ha entronizado en la mentalidad colectiva y se da por cierta, hasta que otro sistema de pensamiento lo confronta, complementa o sustituye (Khun, 1971). Un ejemplo es el pensamiento judeo cristiano que marcó la educación en el medioevo.

Los enfoques en cambio son menos globales pero más abiertos, permiten ajustes, adaptaciones e integraciones de distintas ciencias aunque conservando una perspectiva unificadora, en el campo educativo los enfoques se alimentan de las teorías psicológicas reconocidas y a partir de estas se hacen interpretaciones desde el punto de vista de la sociología, de la epistemología y la práctica investigativa y se formulan criterios, lineamientos, políticas y estrategias pedagógicas, que dan lugar a diferentes corrientes de pensamiento sobre una base común (González, 2014), un ejemplo de un enfoque pedagógico es el conductismo.

Las corrientes pedagógicas serían los conceptos menos globales de los descritos, se dan como tendencia innovadoras dentro de un enfoque o como respuesta a un modelo específico, que

aunque no tiene la estructura o una validez científica ampliamente aceptada, su confiabilidad está en permanente crecimiento dentro de la comunidad de educadores, son el germen del cambio pero adolecen por su posible transitoriedad y poca estructuración (Moreno, 2012).

Los modelos científicos entre los cuales se cuentan los modelos pedagógicos, procuran establecer respuestas a las necesidades específicas dentro de un contexto socio histórico que al variar significativamente con el tiempo, lleva consigo un replanteamiento de los modelos, esto deriva de considerar a la falsabilidad como una de las bases del método científico, una teoría es considerada válida hasta que la realidad mediada por la experimentación nos muestran lo contrario, razón por la cual la ciencia se cuestiona a sí misma, se refuta, se replantea y evoluciona, y es que en la ciencia no hay absolutos, los paradigmas, las teorías, los modelos están sujetos al cambio, a la refutación, y al tiempo, porque las realizaciones científicas que son universalmente reconocidas son aquellas que durante un determinado espacio temporal han proporcionado modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica (Khun, 1971), así que con el pasar del tiempo nuevos modelos científicos se van estableciendo, pero sin desconocer completamente los aportes de anteriores modelos que van dando fundamentación y apoyo a las nuevas estructuras de pensamiento.

2.2.1.2. Concepción de Modelo Pedagógico.

Cuando visitamos al médico nos conforta pensar que el actuar del galeno estará basado en la ciencia (en teorías ampliamente respaldadas como la etiopatogenia y la fisiopatología, en detrimento de prácticas religiosas o tradicionales), que su diagnóstico está basado en análisis de sangre, pruebas radiológicas o biopsias, que al recomendar un tratamiento está avalado por investigaciones internacionales, que antes de realizar una cirugía ha estudiado con detenimiento cual es la estrategia quirúrgica que va a abordar y ha previsto los insumos que necesita.

Reservando con anterioridad el instrumental y hasta las pintas de sangre que estima serán necesarias para la realización de la cirugía, nada nos causaría más preocupación que ser tratado por un facultativo que se acerque a la cirugía a improvisar, a reaccionar a lo que encuentre una vez que haya abierto al paciente en la sala de cirugía, porque si ya tiene veinte años de experiencia ¿Qué podría salir mal?

Sin embargo no solemos preocuparnos si el actuar del docente al que le entregamos el cuidado de nuestros hijos por al menos 6 horas al día obedece a algún planteamiento científico o teórico, no parece ser del interés del común si su actuar se basa en la improvisación, en la respuesta a lo que se encuentre luego de iniciar la clase, porque después de veinte años de experiencia ¿Qué podría salir mal?

La anterior analogía ha sido ideada para presentar una aproximación a lo que puede estar ocurriendo en algunas escuelas oficiales, donde la apatía de los estudiantes es reforzada por el sentimiento de impotencia de muchos docentes y es que como afirma (De Zubiría, 2010) *“En realidad, la mayor parte de las veces no se tiene claro ni para que se enseña, ni para qué se estudia, ni porqué se enseña lo que se enseña, ni porque se estudia lo que se estudia”* (p. 33)

Podría pensarse que enseñar en un acto natural irreflexivo, los padres enseñan a sus hijos, sus amigos también lo hacen, los medios de comunicación también les enseñan (hasta lo que no queremos que aprendan), pero enseñar bien es otra cosa, requiere estudio, vocación, practica reflexiva y sobre todo tener un claro norte para nuestro actuar, implica conocer como aprende y se desarrolla el estudiante, así como que tipo de intervenciones pedagógicas son más pertinentes y eficaces para la formación y el aprendizaje (Florez, 2005) y es en el marco de darle sentido, intencionalidad y dirección al actuar del docente que surge el concepto de modelo pedagógico.

El modelo pedagógico da cuenta de una concepción particular con características espacio temporales puntuales y cambiantes, denota integralidad entre la teoría y la práctica en el proceso de enseñanza, regido por mecanismos de autoevaluación que aseguren su vigencia, (Prado, 2015) porque es en esencia un constructo inacabado y perfeccionable, pero que responde positivamente a las necesidades del momento histórico.

De la misma manera que las teorías científicas en la medicina conllevan a modelos de atención en salud, que con el tiempo son perfeccionados o abandonados, pero que benefician directamente a los pacientes hoy, aquí y ahora, las teorías pedagógicas deben ser llevadas a la realidad de los salones, los modelos pedagógicos vienen a ser esas construcciones mentales organizadas que permiten la implementación de una o varias teorías pedagógicas en un contexto histórico y social específico, en palabras de (Florez, 2005) “Son categorías descripto-explicativas, auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía, pero que sólo adquieren sentido al contextualizarlos históricamente”. (p. 159)

El término modelo pedagógico da cuenta de una construcción mental, que a su vez concreta la forma como se comprende la manera en la que se organiza una acción humana como enseñar, la manera cómo interactúan los elementos que lo expresan, como los contenidos, la intencionalidad y la forma de evaluación entre otros, las relaciones que emergen entre esos elementos y la dinámica prospectiva que de estas interacciones se pudiese derivar (Espinal, Scarpetta & Cruz, 2020; Prado, 2015).

Un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en una teoría pedagógica (Florez, 2005) de cómo se entrelazan, de cómo se establece la interdependencia entre los apartes más relevantes de una teoría pedagógica, ya que al tener los mismos pinceles, pinturas y lienzos podemos producir imágenes diferentes si priorizamos los

colores cálidos sobre los tonos pasteles, o si queremos plasmar con realismo o por el contrario re imaginar la realidad.

Es así como diferentes teorías pedagógicas pueden considerar como componentes fundamentales de la pintura: la intencionalidad pedagógica, los contenidos a enseñar, la secuencia de ellos, las estrategias más eficaces, los roles de que asumen los actores y la forma como se evalúa, pero la forma como los combinan, como privilegian unos en detrimento de otros, como los hacen interdependientes o autónomos, producen obras pictóricas complejas pero claramente diferenciables unas de otras, de la misma manera la forma de relacionar los componentes antes descritos generan modelos pedagógicos diferenciables, como el modelo pedagógico tradicional, el modelo humanista, o el modelo pedagógico dialogante por mencionar solo algunos de ellos.

Los componentes fundamentales de un modelo pedagógico según lo planteado por (Flórez, 2005), serán expresados a través de preguntas que aunque son diferentes, están muy relacionadas y señalan en esencia las partes insustituibles de un modelo pedagógico. “¿Qué tipo de ser humano se quiere formar? ¿Con que experiencias crece y se desarrolla ese ser humano? ¿Quién debe impulsar el proceso educativo? ¿Con que métodos y técnicas puede alcanzarse mayor eficacia?” (p. 175).

Una postura semejante es adoptada por Cesar Coll, que se hace cuatro preguntas fundamentales para reflejar un modelo pedagógico a través de una estructura curricular Que enseñar ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? Y ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? (Coll, 1994), al interrelacionar estas preguntas generadoras podemos identificar los principales componentes estructurales de un modelo pedagógico.

2.2.1.3. Componentes estructurales del modelo pedagógico.

2.2.1.3.1. *La intencionalidad del proceso educativo.*

Una persona educada no significa lo mismo en Colombia que en Japón y su significado tampoco es lo mismo en la Colombia del siglo XXI que en la de finales del siglo XIX, porque este significado está enmarcado en la sociedad que lo interpreta, obedece a las creencias y paradigmas dominantes o surgen como una reacción crítica a ellos, se podría concebir a una persona educada como la que se integra funcionalmente a una sociedad, se puede imaginar como un individuo que ha buscado su propio desarrollo, que se ha constituido en un ser humano más completo, según la noción que se adopte se actuará pedagógicamente en consecuencia, seamos conscientes o no de nuestra concepción de “persona educada” porque la intencionalidad de un modelo pedagógico depende de si se considera injusta la sociedad dominante y en consecuencia se quiere transformar a esta o si se pretende fortalecer los valores preexistentes y dominantes.

En sentido y de forma categórica (De Zubiría, 2010) afirma, “toda teoría pedagógica es una teoría política” (p. 41). Porque el accionar político implícito de la escuela obedece a la concepción de hombre que se quiere promover, no se puede pensar en currículos, áreas o asignaturas sin antes tener claro esa visión de hombre, ya que esa visión marcará la intencionalidad en torno a los propósitos de la acción educativa, determinará la importancia que se le dará a las dimensiones afectivas, cognitivas y prácticas del ser integral, establecerá las metodologías de enseñanza y las formas predominantes de evaluación.

Si la intencionalidad de la escuela es formar al individuo para la vida laboral de principios de la revolución industrial, es necesaria la promoción de un carácter sumiso, con un alto concepto de la responsabilidad como valor predominante, que esté preparado para la realización una serie de procesos rutinarios que no implicaran la necesidad de procesos mentales complejos como la creación, de allí que esta intencionalidad se exprese en la preponderancia de

metodologías rutinarias que den mucha importancia a la memoria y a la repetición como herramienta de enseñanza, en ese marco sociocultural la escuela tradicional fue exitosa para el mantenimiento del status quo.

Si la intencionalidad gira radicalmente hacia promover la felicidad del niño aquí y ahora, frente a una incierta felicidad futura en su adultez, no encontraremos frente a la Escuela Activa, que procuraba que el individuo socializará para desarrollarse como persona, al mismo tiempo que fomentaba la libertad individual. Con estos ejemplos se ilustra la transcendencia que tiene la intencionalidad expresa o tácita de un modelo pedagógico sobre todos los otros elementos que lo expresan. De tal manera que el propósito enunciado de la Escuela Activa no se alcanzaría utilizando las metodologías de la escuela tradicional, ni el de la escuela tradicional empleando los recursos de la Escuela Activa.

La cuestión vendría a ser ¿Cómo puedo llegar a ser consciente de mi intencionalidad pedagógica? ¿De las concepciones o creencias que determinan mi práctica? La libreta del estudiante, si la exigimos o no, la forma de colocar las sillas en el salón, la forma como se ejerce la autoridad dentro del aula, los contenidos que consideras más importantes en el desarrollo de un curso, los términos que usamos para describir nuestro trabajo y nuestros alumnos en un ambiente relajado como el salón de profesores pueden arrojar muchas luces sobre lo que concebimos sobre educación, nos dicen mucho más de los modelos pedagógico que lo que podría pensarse, son en realidad la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica (De Zubiría, 2010)

2.2.1.3.2. *Los contenidos didácticos.*

Es imposible y bajo ninguna circunstancia aconsejable intentar enseñar todos los acervos culturales de la humanidad, es indispensable, seleccionar, caracterizar y jerarquizar los

contenidos, pues estos deben servir al propósito o finalidad del modelo pedagógico y no convertirse en un fin en sí mismos, así se fomentará el estudio a profundidad de ciertos contenidos, se fomentará cierto tipo de experiencias educativas, se abordará el discurso de tal forma que aunque llega a estar en contradicción con los contenidos institucionales vigentes, puedan ser verdaderamente relevantes para los fines de un modelo pedagógico en particular (Moreno, 2012).

Un ejemplo claro de esto es la situación que la educación en Colombia y en el mundo afrontó con la pandemia por COVID 19, que cuando se realizó este escrito estaba llegando a 100 días de confinamiento en Colombia, esta circunstancia única, nos hizo ver cuán incoherentes podían llegar a ser los contenidos tratados por la escuela, con la realidad vivida por los estudiantes y con los fines que proponían los modelos pedagógicos de la instituciones. (Paredes, Inciarte, & Walles, 2020). Lógicamente los contenidos debieron adecuarse a la nueva realidad aunque tristemente muchas instituciones educativas se esmeraron por mantener sus contenidos y actividades de la misma manera que antes, desaprovechando la maravillosa oportunidad de una reinvención. ¿Cómo enseñar el desarrollo pleno de la afectividad si ningún contenido, experiencia educativa o temática escolar está orientada hacia ese fin? ¿Cómo preparar a nuestros estudiantes para afrontar el luto si los contenidos no eran re significados?

Podríamos encontrar que el discurso escrito de una institución pregonaba el desarrollo integral del ser del educando, pero evidenciar la ausencia de contenidos axiológicos o psicoafectivos por el énfasis en los contenidos puramente cognitivos y estos mismos ser abordados desde perspectivas que en lugar de promover el pensamiento, lo reducen a la recordación de datos inconexos. (Coll & Solé, 1987)

Es en el tiempo dedicado en horas de clase, en la importancia dada a esos contenidos afectivos, valorativos y cognitivos, que se evidencia en el apoyo y en los espacios brindados en las escuelas donde se testimonia la importancia asignada por el currículo a una u otra dimensión del desarrollo humano y no en el discurso teórico de un libro reglamentario (De Zubiría, 2010)

2.2.1.3.3. La secuencia didáctica de los contenidos.

La concadenación de las experiencias pedagógicas y de los contenidos previamente definidos, caracterizados y jerarquizados, tienen una especial relevancia en el logro de los fines e intencionalidades que se ha planteado un modelo pedagógico (Coll & Solé, 1987), sin embargo si a los contenidos se les da por sentados, la secuenciación de estos es aún menos estudiada, casi no se reflexiona frente a ella y se toma como ha sido propuesta por los libros de texto o por un documento del MEN, como si no hubiese alguna otra forma de secuenciar, o si todo intento de secuenciar diferente al propuesto fuera visto como espurio e inconveniente.

Un contenido puede abordarse desde una secuencia instruccional, para lo que es necesario el aprendizaje de ciertas temáticas y habilidades como prerrequisito para las próximas, lo que nos llevaría a la tradicional forma de enseñar primero la adición, luego la sustracción, posteriormente la multiplicación y finalmente la división de números naturales, pero alternativamente se puede abordar una secuenciación empirista que va de lo próximo y concreto a lo más distante y abstracto, lo que nos podría llevar a enseñar la adición, seguida de la multiplicación y la sustracción seguida de la división. La secuenciación retrospectiva en historia nos llevaría de los hechos actuales a buscar sus antecedentes, a ir profundizando en sus causas hasta llevarnos a hechos muchos más anteriores y es una alternativa a la secuenciación cronológica predominante de los sucesos de la historia, de los más remotos a los más cercanos.

Un modelo pedagógico también puede relacionarse con las formas de secuenciación que privilegia, (De Zubiría, 2010) establece algunas de esas relaciones al señalar como “La Escuela Tradicional privilegia secuencias cronológicas, instruccionales, acumulativas y lineales; en tanto la escuela activa se casa claramente con una secuencia empirista, mientras que las corrientes constructivistas lo hacen con secuencias lógicas que privilegian la organización de las ciencias”. (p. 56)

2.2.1.3.4. *El método de enseñanza – aprendizaje*

La existencia de dos enfoques pedagógicos predominantes en la educación que se expresan a través de metodologías que le son consecuentes, son declaradas en la taxonomía de (Not, 1983), el enfoque heteroestructurante que considera la construcción del conocimiento como algo externo al sujeto, privilegiando el papel del docente como transmisor del conocimiento, dando mayor importancia a la clase magistral o expositiva y promueve los métodos respetivos en la escuela, en contraposición a esta visión, los enfoques autoestructurantes presentan al estudiante como constructor de su conocimiento y centro del proceso educativo, dando un lugar de privilegio al taller, a la experimentación, al laboratorio en detrimento de la clase magistrocentrista.

Un tercer enfoque es propuesto por De Zubiría, el enfoque interestructurante, que reivindican el papel directivo y mediador del docente y el papel activo del estudiante, en cuya propuesta se promueven estrategias metodológicas asociadas al diálogo y a la valoración del proceso de aprendizaje como un proceso que se realiza por fases y por niveles de complejidad creciente. Así la metodología no puede separarse de los demás elementos que permiten al modelo pedagógico expresarse, y el fracaso que se evidencia en algunas propuestas de mejora al interior de las instituciones educativas, radica en intentar cambiar solo la metodología sin alterar

la intencionalidad, los contenidos, la secuenciación y la forma de evaluación, o por querer cambiar sólo esta última como si fuese un componente totalmente ajeno al modelo.

En este sentido una variación mecánica y aislada no conduce a la reingeniería de todo un modelo pedagógico; es necesario remodelar las relaciones con los demás componentes para lograr la transformación del modelo (Florez, 2005)

2.2.1.3.5. La evaluación de los aprendizajes.

“Evaluar es formular juicios de valor acerca de un fenómeno conocido, el cual vamos a comparar con unos criterios que hemos establecido de acuerdo a unos fines que nos hemos trazado” (De Zubiría, 2010). Es así como la evaluación es la forma más expedita de evidenciar el verdadero modelo pedagógico que se implementa en una institución educativa, podría enunciarse en un libro reglamentario que su modelo se identifica con el escuela activa, pero si la evaluación predominante entre los docentes, es sumativa, memorística y limitada a los contenidos cognitivos, este tipo de evaluación testimonia inequívocamente que se implementa en la práctica un modelo pedagógico tradicional.

Evaluar va más allá de emitir un juicio valorativo acerca de un contenido programático, es un instrumento que produce la resignificación de las prácticas pedagógicas, no puede ignorarse su función orientadora, que permite determinar las características predominantes en grupos así como en individuos, consecuentemente con lo cual se adoptarán las medidas más pertinentes para garantizar el mejoramiento continuo del aprendizaje. “La evaluación requiere análisis y reflexión sistémica sobre la acción docente-estudiante, su objetivo máximo es aportar elementos para comprender bajo qué condiciones ocurren los fenómenos educativos” (Martínez, 2017).

La calidad de la evaluación dependerá de la coherencia con los fines que se propone el modelo pedagógico al cual está suscrita, que estos fines cuenten con criterios claros e

instrumentos idóneos que le permitan a la institución evaluar su práctica pedagógica, y no solo el desempeño académico de sus estudiantes, porque es la mejor herramienta para garantizar la mejora continua del proceso educativo y validar el modelo pedagógico implementado.

2.2.1.4. Modelos pedagógicos históricos.

2.2.1.4.1. Modelo tradicional.

Este es el modelo que en la práctica más se operacionaliza en las instituciones educativas, ya que sus premisas pertenecen al ideario colectivo de lo que “debe ser” una escuela y porque bajo este enfoque fueron formados y se desempeñaron socialmente de forma aceptable y adecuada, la mayoría de los abuelos, padres de familia y aun docentes en ejercicio, como todo modelo se originó respondiendo a unas necesidades socioculturales específicas en un momento determinado, respondiendo a la necesidad del mercado laboral de una economía emergente en lo que se llamó la revolución industrial, pero que actualmente no es suficiente para responder a las necesidades de la sociedad de hoy día, donde el empleo escasea y el activo mayor ya no es la información sino la gestión de esta.

La educación tradicional, se concibe como un sistema tanto unidireccional como vertical donde no hay un intercambio de ideas o valores, entre el que educa y el que es educado, debido a que los discentes son percibidos como depositarios de conocimientos, experiencias y valores recopilados por parte de los docentes. Lo más preocupante radica en la pasividad que se les impone, se les prepara más a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo, convirtiendo la educación en un acto de opresión (Sotomayor-García, 2011).

La palabra que más se asocia con este modelo pedagógico es disciplina, porque además de su interés por enseñar las matemáticas y el lenguaje, esta su fin primordial de enseñar moralidad y normas de conducta, de puntualidad, de respeto por la normatividad, de obediencia,

de constancia en el trabajo mecánico, dependiente y repetitivo, todas herramientas fundamentales para que un empleado desempeñara su lugar en la maquinaria de la industria, siendo sumiso y productivo, contribuyendo de esta manera a la preservación del orden social establecido, una educación para perpetuar la sociedad existente no para transformarla.

Los contenidos en este modelo pedagógico, según Arias (2018) abarca adicionalmente a la información y conceptos rudimentarios de la ciencia y la cultura, valores básicos de convivencia para la socialización de los alumnos y su preparación para el trabajo. Según lo expresado por Flórez (2005), los contenidos son del tipo enciclopédico, constituyen los saberes y valores acumulados por la humanidad, pero son transmitidos por el sistema educativo como “verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico” en el que se desenvuelve cotidianamente el discente (Rodríguez, 2013).

Respondiendo de esta manera a una lógica de segmentación de la información, que se presenta aislada, no solo a nivel temático sino de áreas y asignaturas que no facilitan la transversalidad o la interdisciplinariedad, preconiza la secuenciación instruccional que confiere al conocimiento un carácter acumulativo, sucesivo y continuo, solo desplazada en algunos espacios por la secuenciación cronológica de sucesos y conceptos, esta atomización de las ciencias le sustrae su carácter de estructuras generales y abstractas para explicar lo real, reduciéndolas a un "montón de informaciones particulares y relativamente desligadas entre sí” (De Zubiría, 2010, p. 83)

Se concibe el conocimiento y las normas sociales como construcciones completamente acabadas externas a la escuela, que deben ser transmitidas por el docente a través de la modelación y la exposición magistral, otorgando tanto al docente como al estudiante una posición pasiva a nivel cognitivo, pues uno es solo divulgador del acervo cultural mientras que el

otro es receptor y reproductor de este, transfiriendo al estudiante una gran parte de la responsabilidad del proceso de aprendizaje, pues es solamente este último es el que se somete a evaluación.

En cuanto a la evaluación tiene preeminencia la heteroevaluación sumativa, al finalizar las unidades temáticas para determinar la promoción del estudiante con base en la atención, la reiteración, el ejercicio rutinario, la práctica y la obediencia. Se privilegian instrumentos evaluativos como el examen escrito, que no está concebido para darle una valoración a los procesos sino a los resultados, que a su vez se miden por la fidelidad a la información que el docente le ha suministrado, a mayor precisión en la reproducción mejor será la calificación obtenida (Prado, 2015)

Su estima entre tan gran número de docentes radica en que permite márgenes muy grandes de interpretación, de tal manera que el docente puede valerse de material o recurso didáctico manipulable o multimedia, de ser reproductor de conocimientos sin llegar a ser memorístico valiéndose de diferentes niveles de análisis, síntesis y comprensión de lo estudiado, generando incongruencias entre la práctica cotidiana y las teorías recitadas como actuales, así como un cierto grado de efectividad en los resultados presentados a los padres de familia, sin dejar por eso de estar suscrito en el marco de un modelo pedagógico tradicional.

2.2.1.4.2. Modelo romántico.

El Modelo Romántico surge como una respuesta radical al tradicionalismo, situándose en el extremo más lejano de la habitación, encontrando su expresión en pensadores como Jean Jacques Rousseau y Alexander Sutherland Neill, que ven en el ser humano todas las potencialidades intrínsecas para ser feliz y valioso para la sociedad, siempre que no se le estorbe

mediante represiones e imposiciones, siendo la felicidad individual una de sus principales metas de formación.

En esta nueva perspectiva de la educación los contenidos carecen de relevancia en sí mismos, no importa tanto lo que el niño aprenda, como que esto responda a sus propios intereses naturales, lo que es verdaderamente valioso es el desenvolvimiento espontáneo del niño con su entorno (Florez, 2005) se procura al máximo no coactar su curiosidad, ni sus libertades, en palabras de (Francois-Saffange, 1994). “ De hecho, los niños, si lo desean pueden jugar todo el día o realizar actividades manuales en el taller” (p. 2), así que el papel del educador consiste en asistir a esa búsqueda autónoma del conocimiento partiendo del principio del estudio libre, que el niño aprenderá sin que se le imponga que lo haga, puesto que su naturaleza lo impulsa a hacerlo (Francois-Saffange, 1994).

La evaluación también es planteada en consecuencia desde una óptica revolucionaria, la búsqueda de la autonomía y de la autodeterminación reñirían con el principio de que otro calificará su accionar académico, o moral, es que al conceptualizar la experiencia del niño como valiosa por sí misma no se somete a confirmación, refutación, control o evaluación, porque al no tener pretensión de verdad, no requiere ponerse a prueba (Florez, 2005), por lo que las notas, las calificaciones, y las asignaturas no son propios de este modelo.

Contrario a lo que se pensaría la implementación de este modelo exige mucho del maestro, porque le otorga más importancia a su personalidad como tal, que al manejo de estrategias metodológicas o didácticas, demanda una capacidad para la afectividad y una convicción acorde con los principios promovidos, capaces de no imponer a sus estudiantes sus propios prejuicios o ideas, aunque fomente el pasar poco a poco del egocentrismo a la cooperación, a dar prueba de lealtad para con el grupo, a desarrollar un agudo sentido de la

justicia, pero dese una posición igualitaria, donde sus argumentos no pesen más que por su valor intrínseco y no estén cargados del aura de superioridad del maestro, que logre que los chicos bajo su tutela, no sean ovejas , que no permitan que les guíen como si de un rebaño se tratase, sino por el contrario seres autónomos, capaces de formarse su propia opinión y capaces de afirmarse (Francois-Saffange, 1994).

Ejemplo de la disrupción propia de este modelo pedagógico lo encontramos en los planteamientos de quien va más allá de procurar la mejorar de la escuela como institución social, sino que al concebirla como una institución opresiva y anacrónica pretende sustituirla, desde su postura las personas ya no se deben reunir en preescolares, escuelas primarias o instituciones educativas para jóvenes, sino que habrán de organizarse en redes configuradas por el interés y no en lugares específicos, (Illich, 1985)

El anterior planteamiento es ilustrado con lo que ocurre hoy dentro del mundo digital, entre los aficionados de video juegos, por medio de estas redes los diversos actores sociales procuran su acercamiento al saber en forma voluntaria, y flexible, el propone servicios de referencia frente a objetos de estudio (plataformas de distribución digital), lonjas de habilidades (tutoriales), servicio de búsqueda de compañeros (comunidades digitales) y de servicios de referencia respecto de educadores independientes como (gamers) los nodos fundamentales de estas redes (Narodowski & Botta, 2017). Cada chico que hoy devenga su sustento de jugar League Of Legends, no aprendió nada de eso en la escuela.

Es una educación centrada en el niño, que lo valora por lo que es, y lo prepara no para una incierta felicidad en la adultez, sino para ser felices aquí y ahora desde su niñez, dándole más importancia a la formación afectiva que a la intelectual, y mayor relevancia a una ética autorregulada que a una moralidad impuesta desde el exterior, que suele ser criticada por su

marcado optimismo idealista y porque los niños de estas escuelas poseen una serie de habilidades y conocimientos bastante diferentes de los exigidos por los currículos nacionales.

2.2.1.4.3. Modelo conductista.

El Conductismo como tal es una teoría psicológica, caracterizada por la aplicación de un paradigma objetivista, basado en los estudios de aprendizaje mediante condicionamiento, que considera innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana (Lopez, 2007). Que tiene entre sus principales figuras a Ivan Pavlov, B.F. Skinner y Jhon. B. Watson, en esta línea de pensamiento, una de las principales inferencias de aplicar esta teoría al campo educativo fue equiparar el aprendizaje con el cambio perdurable en las conductas observables del individuo, como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia.” (Shell, 1986, citado por Leiva, 2005).

La perspectiva pedagógica que resulta de llevar la teoría conductista al campo de los modelos pedagógicos, conserva el ideal de transmitir el conocimiento científico y técnicos a los estudiantes, pues según Espinoza y Marin (2019) esta concepción, todo conocimiento proviene del exterior, entra al interior de las personas por medio de los sentidos, que dotan a la mente de imágenes (Leiva, 2005), los educadores en consecuencia deben deconstruir esos esos conocimientos en términos de lo que los estudiantes pueden hacer como conductas que sean susceptibles a observarse sin subjetividades ni ambigüedades, procurando emular el positivismo de las ciencias naturales, por lo que según asegura (Florez, 2005) “En el fondo se trata de un camino pedagógico para tecnificar y volver más eficiente y objetiva la enseñanza transmisionista tradicional” (p. 182)

La planeación resulta una de las herramientas más destacables de este método, que implica la preparación de todo el ambiente, de los estímulos, de prever las variables, de diseñar

previamente las evaluaciones, para garantizar que los objetivos instruccionales propuestos sean alcanzados y reforzados, para lograr un cambio de conducta perdurable en sus estudiantes. Así, presuponen que el aprendizaje siempre es iniciado y controlado por el ambiente (Pozo, 1997) en este marco la posición del estudiante no es absolutamente pasiva como podría llegarse a pensar, pues él debe realizar los procesos internos, que sólo son evidenciables a través de las conductas, no es una contradicción, pues es menester aclarar que lo que esta corriente rechaza es el uso de la introspección por imprecisa, no la existencia misma de la mente (Leiva, 2005).

En consecuencia la enseñanza conductista se identifica con una constante evaluación del grado en que los estudiantes están logrando esos objetivos, para así determinar su refuerzo positivo (como las notas) y el consecuente acceso a la temática que siga en la jerarquía de complejidad (como la promoción) o por el contrario realizar las actividades de repetición, ejercitación, fijación y control de los aprendizajes necesarios para superar las dificultades identificadas en el nivel de consecución de los objetivos de instrucción.

El refuerzo sea este positivo o negativo es otro de los pilares fundamentales de este modelo pedagógico, que sea que se exprese de manera abierta como en las calificaciones numéricas, las izadas de bandera, los cuadros de honor o de manera más sutil a través de los comentarios afectivos, la adjudicación de mayor grado de responsabilidad frente a sus compañeros o el reconocimiento del esfuerzo realizado, ha probado ampliamente su eficacia en la tarea de perpetuar una conducta deseada, y esta tan vinculado a la manera en que fuimos educados, que muchos padres de familia no están satisfechos hasta recibir un refuerzo positivo en la forma de una nota, aunque la reciba indirectamente a través de su hijo, de tal manera que aunque el docente presente la más detallada descripción de las habilidades, comportamientos y valores del estudiante, el padre no está satisfecho hasta escuchar un refuerzo simple, pero

profesor ganó al materia? Para el padre no importa si aprendió algo, o si su forma de pensar fue llevada a un nivel superior, lo importante es el refuerzo, tan interiorizada esta esta idea, que muy pocos competerían en una carrera sin ganadores, o jugarían un partido de futbol donde no se lleve la cuenta de los goles, ni que decir de que no sean celebrados.

El papel del docente como organizador de los ambientes es activo y predominante, pero su roll de controlador de la calidad, de evaluador, de ejecutor de los refuerzos, puede ser sustituido por guías de autoaprendizaje, como las que abundan hoy día en numerosos cursos on line, y en aplicaciones móviles donde al realizar con éxito ciertas tareas el usuario es promovido a un siguiente nivel, recibe un estímulo positivo y es permanentemente evaluado, lo que ha llevado al resurgir del instruccionalismo en el aprendizaje de nuevas conductas, un ejemplo claro de ello son los numerosos tutoriales de You tube que permiten el autoaprendizaje sin la necesidad de un docente dedicado exclusivamente a un grupo de estudiantes. La enseñanza individualizada es un aporte significativo de este modelo pedagógico que permite a cada alumno a través de la repetición y la frecuencia de la práctica, mejorar su respuesta hasta perfeccionarla, sin que tenga que adelantarse ni retrasarse a sus propias habilidades y competencias (Florez, 2005)

Al igual que con el modelo tradicionalista los docentes suelen expresar un rechazo verbal por el conductismo, señalando que presenta el conocimiento como una construcción externa acabada y parcelada en segmentos inconexos, que se reduce a la formulación, aplicación, seguimiento y control de objetivos instruccionales que casi nunca corresponden con la realidad de los estudiantes, sin embargo desean tener textos que traigan un diseño preestablecido, que señale temáticas a abordar y conductas observables a evaluar vengan estas en forma de objetivos , de indicadores o de estándares de calidad, se desviven por recibir recetas que puedan seguir

fielmente para alcanzar los objetivos propuestos, mientras esperan que todos sus estudiantes entren a clases luego de escuchar el timbre, o se organicen rápidamente guardando silencio al escucharles entrar por la puerta del salón, como si se tratara del más puro experimento de Pavlov.

2.2.1.4.4. Modelo cognitivista.

El modelo pedagógico cognitivista también conocido como constructivista obedece a un cambio de paradigma en la forma como la psicología concebía la mente humana, que paso de ser una estructura velada impenetrable a una estructura organizada y compleja que podía estudiarse e influirse (Salas y Combata, 2017). En esta postura el hombre es visto como un procesador activo de la información (metáfora del computador), idea basada en la existencia de una mente (sistema operativo) que mediante procesos, determina la forma en que la información será procesada y relacionada con el conocimiento que ya tiene el individuo, para almacenar la nueva información en la memoria y recuperarla cuando sea necesaria (Leiva, 2005).

En este modelo pedagógico la premisa fundamental es que el conocimiento se construye, en la medida en que la noción de la realidad resulta particular en cada individuo, a pesar de contar con la exposición a los mismos contextos y a los mismos estímulos, destacando que lo relevante

En ello serían las características del proceso interno que el sujeto realiza para reconstruir esa realidad, y que pedagógicamente son las que deberían ser abordadas para la mejora y efectividad de los aprendizajes y la cualificación del proceso de enseñanza. (Prado, 2015), así que a diferencia de los pedagogos conductistas que se empeñarían en cambiar la conducta del individuo, los constructivistas dirigirían sus esfuerzos a lograr que los alumnos aprendan a pensar, interiorizando nuevas estructuras, esquemas y operaciones mentales, en fin, que acceda a

la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con sus necesidades y condiciones particulares (Florez, 2005).

Al ser el constructivismo, un modelo en actual evolución y con amplia aceptación, dentro de él se han desarrollado corrientes diferenciables que pueden responder de manera distinta a la intencionalidad pedagógica del modelo cognitivista, en el presente trabajo de grado referenciaremos las corrientes de Piaget, Ausubel, Bruner, Vigotsky, así como la tendencia representada por De Zubiría.

2.2.1.4.5. Piaget, y la corriente del aprendizaje por internalización.

Aunque Jean Piaget no hablo de sí mismo como un pedagogo y sus trabajos se dirigieron principalmente a la psicología y a la biología, su teoría psicogenética, proporcionó un marco tan coherente como complejo para entender el desarrollo del pensamiento del estudiante, estableciendo las bases teóricas para el diseño de enfoques, modelos, métodos y estrategias utilizados por numerosos pedagogos y docentes (Leal y Do Nascimento, 2019).

La formación científica de Piaget en el campo de la biología será una notable influencia de su obra, desde el punto de vista, de cómo plantea las relaciones de un organismo vivo con el medio que lo rodea (Socas, 1984), llegando a concebir el conocimiento humano como una forma adaptación biológica específica y muy activa de un organismo vivo complejo a un medio ambiente complejo (Ortiz, 2012). En consecuencia el aprendizaje es para esta postura un proceso dinámico de construcción interno, que consiste en relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes, construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes que le permiten adaptarse al medio (Ortiz, 2012; y Prado, 2015).

Esto se logra a través de una compleja interrelación de varios factores:

1- La maduración biológica del sujeto (que es determinada por el estadio o etapa en el que se encuentre el individuo, sea la inteligencia sensorio - motriz, la de operaciones concretas o de pensamiento lógico formal),

2- La experiencia que el individuo ejerce como acciones reales o simbólicas sobre objetos naturales o culturales, y que internaliza a través de la asimilación a sus estructuras cognitivas del nuevo conocimiento reconstruido o de la modificación de estas estructuras por medio de la acomodación.

3- Del conflicto cognitivo que surge de la interacción del niño en actividades educativas o juegos, con otros niños y adultos, como lo afirma Rodríguez (1999) “la importancia que Piaget otorgó a la actividad ya la interacción con otros en el proceso educativo permean su conceptualización de la educación orientada al desarrollo cognoscitivo”. (p. 7)

Piaget no desconoce la función mediadora del educador, por el contrario, al describir la construcción de conocimientos mediante esquemas mentales y la retroalimentación interna, propicia la participación del educador. La intención es que estos constructos queden impregnados en la estructura cognitiva del individuo, a través de los procesos de descubrimiento, retroalimentación, e innovación, para lo cual se utiliza la experiencia propia del individuo en su interacción con la realidad (Senior, Marín, Inciarte, & Paredes, 2017).

Así, que siendo una réplica al conductismo, el papel del maestro y el de la escuela misma son replanteados, el maestro debe en consecuencia ceder su autoritarismo para promover la espontaneidad de sus estudiantes, conocer a profundidad las etapas de desarrollo que atraviesan y a cada uno de forma individual, así proveer los medios, el ambiente, las condiciones óptimas que nutren la curiosidad del chico y le permiten manipular símbolos, contrastar sus resultados con otras manipulaciones, producir sus propias respuestas y preguntas, que lo lleven a obtener el

conocimiento por sí mismo, pasando de ser un transmisor de información a un orientador del aprendizaje autónomo y auto construido, centrando la atención de todo el sistema en el estudiante, en sus intereses y necesidades, dándole a la mentalidad infantil el estatus de una etapa tan importante como la adultez pero independiente y diferenciable de esta.

2.2.1.4.6. Ausubel y la corriente del aprendizaje significativo.

Retomando la idea Piagetiana de que el conocimiento se internaliza a través de la asimilación a las estructuras cognitivas preexistentes, esta corriente afirma que el factor más determinante en el aprendizaje es aquello que el estudiante ya conoce con anterioridad, su bagaje cognitivo. El aprendizaje significativo es para ellos relacionar los nuevos conocimientos con estructuras cognoscitivas adquiridos con anterioridad, estas estructuras determinan la forma en que el sujeto tiene organizada la información, ya sean conocimientos, experiencias, memorias o creencias; se busca crear vínculos entre ambos estratos de conocimiento, lo nuevo y lo que hace parte de su bagaje, con lo cual se puede interiorizar lo que se aprende y generar un arraigo cognitivo que perdure en el tiempo (Guerra y Pinzón, 2018).

El aprendizaje puede ser banal y memorístico, incapaz de perdurar en la memoria a largo plazo, puede darse por descubrimiento y ganar significancia en la medida en que el alumno procese la información por su propia cuenta y también puede ser significativo por recepción, siempre que el docente respete tres principios fundamentales al presentar estos nuevos conceptos: primeramente que tenga significatividad lógica, es decir que la información sea presentada de manera clara, organizada, intencional, planificada y coherente, así mismo debe tener significancia psicológica, es decir que los conceptos estén adecuados al nivel de madurez cognitiva de los aprendientes y a sus conocimientos previos, para sacar el mayor provecho de

ellos, finalmente pero no menos importante, debe tener sentido para el aprendiente, generando en el estudiante una actitud favorable hacia lo que se le pretende enseñar, motivación.

Es función del maestro proveer los organizadores previos, materiales o informaciones de tipo contextual que preceden al abordaje de las nuevas representaciones, conceptos o preposiciones, y se constituyen en un puente para crear un vínculo entre el conocimiento previo y la nueva información que será incorporada (Ortiz, 2012). Es de notar que este proceso dinámico de incorporación sólo es significativo si también afecta, o modifica los conceptos previos del estudiante, si la información nueva tiene un nivel de generalidad mayor que la información que previamente se poseía y se establece un vínculo el aprendizaje es significativo y superordinado, si por el contrario el nuevo concepto está por debajo jerárquicamente del antiguo el aprendizaje es subordinado, y en el caso de que ambos tengan el mismo nivel de inclusión se le considera un aprendizaje combinatorio.

Un rasgo distintivo de esta corriente está en la clasificación y la jerarquización de los aprendizajes, que pueden ser de representaciones (cuando se asocia un símbolo con una idea), de conceptos (cuando se realizan generalizaciones de las representaciones a través de sus características y atributos) y de preposiciones (cuando se entrelazan conceptos y se establece reacciones entre ellos), lo que suele expresarse a través de la técnica de los mapas conceptuales, ya que permiten evidenciar claramente la relación que el estudiante establece entre los conceptos.

Una crítica que suele plantearse a esta corriente es que en la práctica justifica la transmisión-recepción siempre que esta sea significativa, lo que podría llegar a lograr el docente estableciendo relaciones suficientemente fuertes con la historia particular del niños, su contexto o sus saberes previos, logrando aprendizajes que resultasen significativos por su proximidad a

éstas variables o por el momento psicológico en el cual se encuentra el educando independientemente del método que utilice (Prado, 2015).

2.2.1.4.7. Bruner y la corriente del aprendizaje por descubrimiento.

En el marco de las teorías cognitivistas del aprendizaje, la tarea del educador es ayudar a transformar los esquemas de pensamiento, que permitan al estudiante la adquisición de un conjunto de competencias básicas, para lo cual es indispensable que, las ideas expresadas simbólicamente deban estar relacionadas con lo que el alumno conoce o lo que tenga sentido cognitivo para él (Eleizalde, Palomino, Reyna, y Trujillo 2010).

Así que el aprendizaje debe tener sentido para el estudiante, ser significativo y una de las maneras planteadas para lograr este propósito es a través del aprendizaje por descubrimiento expuesto por Jerome Bruner, cuya característica principal es en palabras de (Eleizalde et al., 2010) “que el contenido a ser aprendido, no se facilita en su forma final, sino que tiene que ser descubierto por el sujeto” (p. 3). En este sentido Bruner (1988) como se citó en (Guilar, 2009) plantea que “el alumno no debe hablar de física, historia, matemáticas... sino hacer física, historia o matemáticas.

El conocimiento verdaderamente adquirido es aquel que se redescubre” esto implica un papel activo del estudiante así como del docente, aunque este último asuma un rol de guía científico intencionado, que dirige al estudiante por el proceso de recrear el método científico en el análisis del contenido estudiado, es por eso que el contenido toma un papel relevante, en esta postura, que opta por darle preponderancia a las teorías científicas de las ciencias empíricas, por lo que goza de gran aceptación dentro de los docentes de ciencias naturales.

En consecuencia las estrategias de la enseñanza por descubrimiento guiada, implican proporcionar a los estudiantes oportunidades para manipular activamente objetos y

transformarlos por la acción directa, (experimentación) así como actividades para buscar, explorar y analizar (investigación). (Eleizalde et al., 2010), que sea el estudiante quien interactuando con la realidad o con el objeto de estudio bajo la guía del docente y la aplicación correcta de métodos validados por la ciencia termine haciendo ciencia, asumiendo la posición optimista de que todo conocimiento científico puede ser recreado por el estudiante bajo ciertas circunstancias, o como lo expresa (Guilar, 2009) “que es posible enseñar cualquier materia a cualquier niño de un modo honesto (respetando su etapa o momento evolutivo)” (p. 4).

De la misma manera los contenidos seleccionados deben ser estructurados secuencialmente de una forma que facilite su aprendizaje, para que sea interiorizado lo mejor posible por el estudiante, donde las mismas dimensiones, fenómenos o conceptos sean abordados varias veces en un ciclo educativo pero ganando profundidad y extensión (currículo en espiral), ganando significancia, buscando que los aprendices modifiquen sus representaciones mentales en la medida en que se desarrolla su capacidad para categorizar.

Finalmente esta postura teórica está incompleta sin el concepto de “Andamiaje”, que fue el puente que Bruner trazó entre el cognitivismo y el aprendizaje social, este concepto reivindica la necesidad de mediadores eficaces de la cultura, que brindan al aprendiz tareas adecuadas al nivel de competencia que perciben de él, pero a medida que el aprendiente va siendo más competente el monitor (compañero) o enseñante (docente) retira su ayuda y concede más responsabilidad y control de la tarea al aprendiz, para que pueda eventualmente prescindir de estas ayudas, que como un andamio fueron útiles para ayudar al individuo a pasar de un estado al otro de mayor complejidad. Es a través de este concepto que el aprendizaje por descubrimiento se abre a la interacción social, a la cooperación y a la cultura como un medio para engrandecer la mente humana.

2.2.1.4.8. *Vigotsky y la corriente del aprendizaje social.*

Inmerso en la atmosfera excitante de una sociedad rusa en plena resignificación histórica, vivió momento de dramáticos cambios sociales que afectaron la vida de todos sus conocidos, y marcaron su pensamiento, resaltando el papel de la cultura y la sociedad en el desarrollo de cada individuo, en palabras del propio autor "Por cuanto el desarrollo orgánico se realiza en un medio cultural, se convierte en un proceso biológico históricamente condicionado". (Vigotsky citado por Ortiz, 2012).

Para esta corriente del constructivismo, el ser humano comparte con los animales procesos psicológicos elementales, la atención, la sensación, la percepción y la memoria, pero debido a la mediación cultural en el ser humano se desarrollan procesos psicológicos superiores, algunos rudimentarios, a los que se tiene acceso sólo con convivir en una cultura como el lenguaje oral, pero otros más elaborados como la escritura, las matemáticas, o el conocimiento científico en general, que requieren de una marco institucional, de instrucción, de una medicación cultural de calidad como la que se puede dar en una buena escuela.

En consecuencia uno de los principales postulados de la teoría socio histórica es la llamada ley de doble formación, que afirma que el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, se dan primeramente en el plano social, interpsicológico, como función compartida entre las personas y después como función intrapsicológica, que se interioriza por el niño, caracterizando el aprendizaje de los individuos como internalización de los significados que tienen los elementos culturales. (De Zubiría, 2010; Ortiz, 2012). Es así que inicialmente la construcción del conocimiento se hace en la dialéctica con los otros, pero luego esta es reconstruida de manera personal por cada individuo, a partir del repertorio cognitivo alcanzado, potenciando al máximo el desarrollo. Prado (2015) y Rodríguez (1999) señalan que, "el

planteamiento central de Vigotsky es que la actividad mental propiamente humana se caracteriza porque esta culturalmente mediada, se desarrolla socio históricamente y surge de la actividad práctica” (p. 8)

En su concepción del educador la tendencia socio histórico le asigna un papel mediador de corte piagetiano, pero aumenta considerablemente su grado de responsabilidad, pues concibe que un docente capaz logra acelerar el desarrollo de las estructuras mentales de sus estudiantes, facilitando así el logro de los aprendizajes previstos para el nivel educativo en el que se encuentra. (Prado, 2015). Lo que nos lleva a considerar otra idea importante de Vigotsky y sus continuadores, la educación conduce al desarrollo, no solamente se adapta o favorece el mismo. No concebía una edad específica para enseñar tal o cual cosa, en la infancia es solo recomendable aquella enseñanza que se adelanta al desarrollo y lo conduce detrás de sí, que lleva al aprendiente a un punto de desarrollo más adelantado desde aquel en que se tomó (Ortiz, 2012)

Para lo cual Vigotsky describió lo que llamó niveles de capacidad o zonas de desarrollo, Inicialmente el niño no es una hoja en blanco, incapaz, tiene una serie de preconcepciones, habilidades, capacidades, que ya han sido mediadas culturalmente y que le permiten realizar actividades por sí solos, que sirven como evidencias de sus capacidades mentales, a esto denomino la zona de desarrollo real.

En el otro extremo esta aquello que el niño es capaz de realizar con la ayuda de otro, de un adulto o de un par más aventajado o experimentado, y aunque el niño no logra una solución independientemente del problema, sino que llega a ella con la ayuda de otro, es quizá un mayor indicativo de sus desarrollo cognitivo que lo que puede realizar por sí mismo y sin ayuda, a esto denomino la zona de desarrollo potencial...

Pero lo que marca la diferencia en su desarrollo y en lo que un excelente educador puede influir considerablemente es en la llamada Zona de Desarrollo Próximo: que no es otra cosa que la distancia entre la capacidad de resolver independientemente un problema, y la resolución del problema bajo la guía de un mediador cultural de calidad. La Zona de Desarrollo Próximo evidencia con claridad, funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, nos proporciona una visión prospectiva del desarrollo cognitivo del estudiante (Carrera y Mazzarella, 2001). Una analogía simplista sería, el niño puede manejar su triciclo impulsándose con sus pies al tocar el piso y seguramente si una adulto lleva firme el manubrio podría dar una vuelta en bicicleta, pero en la zona de desarrollo próximo esta ese adiestramiento o andamiaje, que le proporciona rueditas y carreras para impulsarlo, que paulatinamente se van haciendo innecesarias, pero ¿cómo aprenderá a andar en bicicleta el niño que no puede acceder a una, ni en calidad de préstamo? En palabras de, Rodríguez (1999) las herramientas (de pensamiento, culturales, sociales) de que se dispone condicionan el alcance y los límites de nuestra actividad constructiva y, en consecuencia, nuestro pensamiento. (p. 9).

La idea anterior es verdaderamente revolucionaria, compromete al educador a dar lo mejor de sí, para lograr ese jalonamiento del desarrollo estudiantil, pues su praxis nunca es inocua y muchas veces va en detrimento del desarrollo de los estudiantes que socioculturalmente son más vulnerables.

2.2.1.4.9. La propuesta de Julián De Zubiría, el modelo pedagógico dialogante.

Una de las aportaciones más importantes para el contexto colombiano, como se puede evidenciar en las múltiples referencias a su trabajo, es la clasificación del modelo pedagógico que realiza De Zubiría, tomando como base la taxonomía de Not, según el nivel de participación

del estudiante en: modelos heteroestructurantes, modelos autoestructurantes y modelos interestructurante.

Los modelos heteroestructurantes se plantean como aquellos donde la función de la escuela se limita a transmitir el conocimiento que se ha construido por fuera de ella, utilizando la disciplina severa, el autoritarismo, el mecanicismo y las rutinas en la enseñanza como las herramientas para alcanzar este fin (Franco, 2017). En los modelos heteroestructurante, el sujeto que aprende lo hace desde una postura pasiva, la forma como recibe, como procesa, como acumula la información, no son determinados por él, sino por el sujeto que enseña, el docente es quien tiene el saber y decide cómo, cuánto y cuándo se transmite (Prado, 2015)

Los modelos autoestructurantes surgen en el siglo XX como una reacción a las posturas tradicionalistas heteroestructurantes, en esta nueva postura la función de la escuela se rinde al niño, para favorecer su socialización, promover sus intereses y hacerle feliz, su metodología es activista, reconoce el sujeto que aprende derechos, capacidades, preguntas y necesidades propias (Franco, 2017). En lo autoestructurantes, el conocimiento no depende tanto de lo externo como de lo interno, es el sujeto que aprende quien asume el liderazgo de su procesos, limitado por las condiciones biológicas que su propia estructuras internas de pensamiento le permiten, y así construye su propio conocimiento. El docente viene a ser un guía al mismo nivel del grupo de pares (Prado, 2015) Pero esta postura peca de idealista a ver al niño como único artesano y constructor de su desarrollo.

En contraposición a la postura dicotómica establecida anteriormente De Zubiría plantea una síntesis dialéctica interestructurante que reconozca tanto el papel activo del estudiante en el aprendizaje como la importancia de mediadores de calidad, como el maestro, como esenciales y

determinantes, (De Zubiría, 2010) a esta nueva propuesta el autor denominó Modelo Dialogante e Interestructurante.

Epistemológicamente el modelo dialogante reconoce que el conocimiento se construye por fuera de la escuela como producto de la interacción social, de la cultura, pero que debe ser reconstruido de manera activa e interestructurada al interior de la escuela a partir del diálogo pedagógico entre tres actores principales: el estudiante, el saber y el docente (De Zubiría, 2010). Sin embargo este proceso de reconstrucción no será posible sin una mediación pedagógica de calidad, es decir, aquella que propenda de manera claramente intencionada por el desarrollo integral del sujeto de aprender.

¿Pero a qué nos referimos con desarrollo integral? partiendo del reconocimiento de la complejidad del ser humano, (De Zubiría, 2010) en su modelo plantea que deben trabajarse “tres tipos de competencias: analíticas o cognitivas, socio afectivas, personales o valorativas y práctica que constituyen sistemas relativamente autónomos pero interrelacionados” (p.197). De tal manera que el descuido en el desarrollo de una de estas dimensiones afectaría negativamente el desarrollo de las restantes.

En su modelo la cultura juega un papel trascendente, pues el conocimiento no es producto del esfuerzo aislado de un individuo sino del trabajo conjunto de una cultura y de toda la humanidad, por lo cual los procesos psicológicos superiores y hasta las concepciones valorativas inician como construcciones socioculturales que posteriormente son reconstruidas por el individuo con la ayuda de una mediación cultural de calidad (Ortiz, 2012) de allí que, es fundamental darle a conocer esa cultura en toda su dimensión desde la poesía hasta la política, desde las ciencias duras hasta el arte, para fomentar ese respeto por el otro y la pluralidad de pensamientos y de posturas necesaria para desarrollar un pensamiento crítico.

Propone la creación de asignaturas más vivencialmente prácticas, como “hacer amigos”, como “llevar una relación de noviazgo de forma positiva”, de abandonar las calificaciones y replantear el concepto de reprobación del año, de fomentar la integralidad de las asignaturas, de enfatizar la generalidad, la comprensión, sobre los aprendizajes particulares de fórmulas, fechas y algoritmos, de contextualizar la enseñanza a la realidad del estudiante y de entender el contexto en que se desarrollan las ideas, de privilegiar la profundidad frente a la extensión y en general de reivindicar la flexibilidad, demandando la formulación de problemas novedosos para esperar respuestas igualmente novedosas (De Zubiría, 2013).

Retoma el principio de la modificabilidad de Feuerstein, redefiniendo la inteligencia como la modificabilidad permanente de la capacidad adaptativa; pero desde una posición menos optimista señala que esta modificabilidad disminuye con el aumento de la edad y es afectada negativamente por una mediación cultural mediocre, por lo que le plantea a la escuela la responsabilidad de fomentar el desarrollo del individuo, de detectar el talento para fomentarlo y desarrollarlo en lugar de la posición pasiva predominante que termina por atrofiarlo ante la ausencia de retos interesantes.

2.2.1.3.10 *Modelo humanista.*

Influenciado por la terapia no directiva el célebre psicólogo Carl Rogers, se ubica en el espectro opuesto a la perspectiva diagnóstica y prescriptiva que imperaba en su tiempo, comprendía que el proceso educativo se centraba en concebir al estudiante como un objeto que debía ser transformado, deshumanizándolo, por lo que propone en su lugar devolverle su esencia de persona, lo que es imposible de hacer sin aceptar al individuo en su totalidad.

La enseñanza centrada en la persona como también es conocida su perspectiva del proceso educativo, se caracteriza por esforzarse en proporcionar el clima adecuado en que el

estudiante asuma la responsabilidad de la educación y consecuentemente potencialice sus capacidades de auto aprendizaje innatas, cuya finalidad radica verdaderamente en ayudar a los estudiantes en la comprensión de sí mismos, así como en la toma de decisiones autónomas (Casanova, 1989).

Rogers ve la educación y el aprendizaje como dos concepciones contrapuestas, la enseñanza tradicional por una parte es intrascendente al ejercer poca o ninguna influencia en la conducta del individuo, es una imposición externa, pero el aprendizaje significativo basado en el propio descubrimiento, es vivencial y capaz de alterar la conducta de manera perdurable.

En su visión, el estudiante tiene dentro de sí vastos recursos de auto comprensión y para la alteración de conceptos propios, actitudes básicas y conductas auto dirigidas, una tendencia realizadora constructiva de sus posibilidades intrínsecas que si no se estropea contribuye al desarrollo de una persona plena, abierta a nuevas experiencias, y es que para Rogers la experiencia es la más grande autoridad, se busca que el individuo vivencie, que se enfrenten con la vida y sus problemas, particularmente si se trata de problemas que tengan significado e importancia para él, ese es el camino para que los estudiantes aprendan a ser individuos libres y responsables (Riquelme, 1992).

Para el modelo humanista los seres humanos tienen en sí mismos la capacidad de aprender, pero aprenden más fácilmente cuando lo que estudia tiene una relación directa con sus proyectos personales, para ello es necesario la acción, la interacción directa con el objeto de estudio, que el sujeto que aprende seleccione por sí mismo el método de aprendizaje, porque la enseñanza que compromete a toda la persona es la que penetra más profundamente y se retiene más tiempo (Fonseca & Ninón, 2011), en estas circunstancias la motivación se dispara por algún estímulo externo pero se mantiene por el propio interés del estudiante, el fin no es el

almacenamiento de conocimientos inútiles sino el progreso, aprendiendo lo que realmente aportará valor a su existencia.

Podría pensarse que en este planteamiento se deja la niño solo a su suerte, sin guía, sostén o consejo, nada más alejado de la realidad, se requiere un alto grado de compromiso del docente, pues su rol cambia consecuentemente, el mismo profesor es un recurso, un catalizador que se entrega a sus alumnos, a través de la confianza (el que el estudiante puede hallar sus respuestas por sí mismo), la aceptación (del estudiante como persona compleja, imperfecta, llena de sentimientos como de potencialidades), la empatía (para comprender sus reacciones) y la coherencia (cuanto mayor sea la autenticidad del maestro mayores serán las posibilidades de cambio y de aprendizaje de sus estudiantes), solo así es capaz de suministrar los recursos humanos y materiales necesarios y orienta la forma en que el alumno se puede servir de ellos para crear el clima de libertad que propicie un aprendizaje autentico (Riquelme, 1992).

El objetivo más trascendente del aprendizaje consiste en alcanzar el crecimiento personal, a la aceptación del yo que me permite aceptar al otro, mediante una concepción de la vida basada en la libertad y la socialización con el otro, que presenta la escuela no como una preparación para una incierta vida posterior, sino como un proceso de vida en sí mismo, que mediante la relación educativa puede llevar a cabo la realización personal y terapéutica entre cada uno de los miembros que forman parte del grupo (Casanova, 1989) enfatizando como pocos en la importancia de la formación de la integralidad del individuo, y no solo su habilidades cognitivas, abordando problemas verdaderamente sustanciales como el desarrollo del ser, en detrimento de trivialidades como el conocimiento enciclopédico.

2.2.1.5. Campos de tensión y retos de los modelos pedagógicos.

La adopción, interpretación, adecuación y concreción de un modelo pedagógico en una institución educativa, es un proceso destructor, que por su naturaleza produce una serie de tensiones, que se decantan a través del diálogo constructivo entre los miembros de la comunidad educativa, sin embargo esto suele ser más fácil de decir que de hacer, y aun luego de mucho años de estar implementándose en una escuela un determinado modelo o una combinación de ellos, muchas de esas tensiones mantienen su relevancia, algunas de las más frecuentes son las siguientes:

2.2.1.5.1. La tensión entre la formación del ser y los resultados académicos.

Sin percatarse, las instituciones suelen concebir estas dos posturas como contrapuestas, de tal manera que al enfatizar una de las vertientes descuidan la otra, podría decirse que la “pedagogía del desempeño”, obsesionada por la eficiencia en los resultados educativos, evidenciables a través de indicadores concretos, que operan desde una concepción tecnicista; se preocupa en mayor medida por la visibilidad de los aprendizajes y el uso de recursos que por los procesos de formación (Martinez, 2016).

De esta manera la labor docente se ve limitada y muchas veces agobiada por un simplista afán por preparar a los estudiantes para las pruebas de estado, en consecuencia se le dará mayor importancia al puesto que ocupe la institución en su región o a nivel nacional, que por la formación de seres humanos que reflexionan, piensan, cuestionan, que deciden investigar, profundizar e innovar según sus intereses, en fin haremos más daño que bien (Romero, 2019), pero en el espectro contrario se ubican quienes siendo conscientes de una realidad sociocultural adversa y limitante, consideran que sólo pueden influenciar de alguna manera positiva el contexto del estudiante brindándole un soporte emocional afectivo, descuidando la rigurosidad académica que podría llegar a proporcionarle al individuo herramientas para salir de su contexto

de vulnerabilidad y exclusión, la realidad es que el detrimento en la formación de cualquiera de las dimensiones académica cognitiva, afectiva, valorativa, practica y hasta espiritual “resulta contraria al paradigma de la complejidad y bastante negativa cuando queremos definir líneas de acción para un ser complejo y dialéctico, como el ser humano” (De Zubiría, 2010).

2.2.1.5.2. La tensión entre la socialización efectiva y la transformación cultural.

La educación como todo acto humano está inmerso en una contextualización socio histórica cultural, es así que la gran mayoría de nuestras concepciones están determinadas por el tipo de sociedad en que hemos crecido, le rezamos a aquello a que venera nuestra cultura, hablamos con las mismas palabras de nuestra cultura y adoptamos hasta sus prejuicios, inclusive determinar el tipo de hombre que se quiere formar en nuestras escuelas depende también del tipo de sociedad o ideología que impere en nuestro contexto (Mena, 1991).

Así pues, en la Francia napoleónica la universidad educó a los soldados del imperio y a sus funcionarios, y en la edad media educó para obedecer al Dios y al rey y en nuestros días para servir al capital con la mayor eficiencia posible, ya que el “ser alguien” depende del nivel de ingresos y la pobreza pasó de ser una realidad social a ser concebida prácticamente como un estado de la mente, por lo que, al implementar el modelo pedagógico con el fin de insertar al estudiante en la sociedad productiva podemos utilizar la didáctica más eficiente y rica para producir un ingeniero que conduzca un taxi, en contraposición surgen las posturas críticas que procuran el cambio de la sociedad existente, un acto pedagógico orientado a denunciar lo irracional en los procesos sociales, lo que limita y lo encasilla a un lugar preestablecido por su condición de nacimiento, en fin, que no permiten la emancipación de los hombres.

Su finalidad no es, entonces, el dominio del mundo sino la liberación personal y social (Martín, 2013), es entonces disruptiva, rompe con lo establecido, cuestiona en lugar de cumplir

y nos podría llevar a un politólogo sin trabajo que entiende a profundidad la realidad de su nación pero no tiene con qué comer. Así que muchas veces en la implementación de un modelo que fomenta el pensamiento crítico a través del desarrollo de competencias no sabemos si educar para integrarnos a la sociedad competitiva, o educar para transformarla en una sociedad cooperativa, educamos para saber hacer o más bien saber ejecutar, olvidando la formación para saber ser o saber innovar, nuevamente debe procurarse un equilibrio que permita la transformación social sin excluirse completamente de la sociedad en la que se desenvolverá y se desenvuelve desde ya, el sujeto que aprende.

2.2.1.5.3. La tensión entre la innovación y la homogenización.

Ante las presiones de una sociedad globalizada surge la preocupación de cumplir con los estándares que marcan los países desarrollados, la escuela responde al proporcionar conocimientos para actuar con eficiencia sobre los medios de producción, para mejorar las posibilidades socioeconómicas de los estudiantes, pero lo hace sin una conciencia emancipadora. Los estándares homogenizan la cultura y unifican la enseñanza pero no son por si solos garantía de una mejora en los aprendizajes, ya que se tiende a dejar de lado la diversidad cultural existente. La educación debe contribuir a cultivar hombres libres, con razón, y dotados de principios, para ir más allá de la fragmentación y desigualdad académica producto de la homogenización excesiva que conlleva al fracaso del maestro y a la frustración del estudiante (Rodríguez, 2017).

La innovación requiere de la divergencia de opiniones entre el profesorado, organizaciones educativas obsesionadas con el cumplimiento estricto de protocolos o de procesos muy especificados, obstaculizan el desarrollo de procesos de innovación, al no dejar margen a la discrepancia. De la misma manera, involucrar al profesorado y al personal de la organización educativa solo es posible en la medida en la que se implementen estrategias de participación y

negociación coherentes. Porque el desarrollo de la capacidad de innovación requiere de organizaciones con estructuras flexibles, que puedan asumir tanto currículos abiertos como comprometidos con el cambio (Smith, Lovera y Marín, 2008).

Un proceso de enseñanza y aprendizaje debe generar cambios significativos para ser considerado como innovador, en procura de enriquecer dicho proceso con nuevas estrategias didácticas con la finalidad de obtener un valor agregado. En la actualidad se asocia el uso de las TIC a la innovación, no obstante, el empleo de las herramientas multimedia, no es una innovación en sí misma, lo disruptivo está en la producción del estudiante al generar nuevas ideas, con la finalidad de propiciar un aprendizaje más significativo (Sandí & Cruz, 2016).

Esta misma tensión entre la homogenización y la innovación, se percibe al implementar un modelo pedagógico en una institución educativa, por una parte se puede establecer un proceso muy estricto, que estrese al cuerpo docente por su rigurosidad, dando más importancia a parceladores formales, formatos, supervisión y horarios, que a la formación del educando en las etapas más modificables de la vida. Por otro lado podemos concebir al maestro como una artista improvisador creyendo que de esta manera explotará su creatividad y su innovación haciendo de cada clase una experiencia única, confundiendo por decirlo de alguna manera libertad con libertinaje, así, que tampoco sería aceptable idealizar al educador como el único actor protagónico en la educación, como si el proceso educativo pudiera ser efectivo a espaldas del desarrollo cultural y social (De Zubiría, 2013).

Por consiguiente, se debe tomar una posición centrada, para que el educador tenga cierto margen de autonomía dentro del marco de la implementación del modelo, que le permitan considerarlo como propio, entenderlo, identificarse con él, ver sus virtudes por sí mismo, de tal forma que se sienta cómodo para ejecutarlo.

2.2.1.6. Importancia de la apropiación de los modelos pedagógicos por parte de los actores.

En muchas escuelas el modelo pedagógico no es más que un fragmento textual dentro del PEI, un documento teórico que no guarda relación alguna con lo que ocurre a diario al interior de las aulas o en general con la forma como la escuela desarrolla el proceso educativo (Prado, 2015), el modelo pedagógico adquiere en la praxis una aplicación anárquica, sujeta a las consideraciones particulares de los actores; la ruptura con la planificación realizada, lleva a la práctica mecánica de lo que anteriormente le ha funcionado al docente (Berrocal, 2013) muchas veces por el desconocimiento de los planteamientos del modelo pedagógico por parte de los miembros de la comunidad educativa, o por su excesiva reinterpretación no sólo de los docentes y de los directivos, también de los estudiantes y de los padres de familia.

Cuando el padre de familia conoce a fondo los planteamientos del modelo pedagógico que debe implementar la institución en la que estudia su hijo se transforma en un veedor de la implementación de los procesos, al ganar conciencia de los beneficios que reporta para su acudido está más propenso a colaborar activamente en las actividades que promuevan esos beneficios, toda vez que dicha participación impacta positivamente no solo en el rendimiento académico sino también en el desarrollo de la autoestima, el proceso de socialización y disminuye los índices de la deserción estudiantil. La escuela debe propiciar espacios efectivos de interacción con la familia que hagan posible construir una educación de calidad (Rodríguez & Martínez, 2016).

Cuando el docente encuentra una fundamentación teórica significativa se motiva por el ajuste permanente de su práctica, se hace necesario despertar en cada uno de los actores del proceso educativo (padres, estudiantes, docentes y directivos) un dialogo permanente, un interés

por la discusión de lo pedagógico y de lo didáctico, que los lleve más allá de un funcionalismo operacional (Prado, 2015).

La reinterpretación de los principios pedagógicos, psicológicos y epistemológicos consignados en un modelo pedagógico por parte de los actores, sin una permanente capacitación, puede derivar en tergiversaciones de los propósitos, de los métodos, y hasta de los roles de los actores dentro de un modelo, es así que el constructivismo se redujo a una secuencia de talleres y una reorganización del mobiliario dentro del aula, y la pedagogía liberadora a una anarquía de conversaciones improvisadas cuando los planteamientos teóricos distan y hasta se contraponen a interpretaciones tan ofensivamente simplistas.

Finalmente como se ha reiterado varias veces en este documento una implementación efectiva no es posible sin una apropiación adecuada, sin un conocimiento profundo, sin una identificación con el tipo de hombre y de sociedad que el modelo pedagógico propone, en palabras del célebre pensador antioqueño, que nunca quiso que sus hijos fueran a la escuela (Zuleta, 2004) “Nadie puede enseñar lo que no ama, aunque se sepa todos los manuales del mundo, porque lo que comunica a los estudiantes no es tanto lo que dicen los manuales, como el aburrimiento que a él mismo le causan.” (p. 41), así que si el docente no está por lo menos convencido de la efectividad del modelo, se esforzará por llenar formatos y documentos pero no transformará sus concepciones sobre el propósito de la educación, sobre los contenidos, la secuencia o la metodología y menos aún dejará de hacer lo que cree que le ha funcionado por años, para transformar la educación un primer paso ineludible es transformar la forma como el docente concibe su labor.

2.2.1.7. Operatividad de los modelos pedagógicos en las prácticas educativas y su incidencia en el desempeño académico estudiantil.

Una vez establecido un modelo pedagógico en una institución como fruto del dialogo entre sus actores, de que los miembros de la comunidad educativa tengan claridad sobre los beneficios de su implementación, surge el principal problema, su operatividad, es decir, para que el modelo se evidencie en la práctica pedagógica, debe incorporar la reflexión, el razonamiento y la reconstrucción del hecho educativo, por parte del educador, que permita que la teoría sea el medio para construir y componer el sentido de lo que se hace, por qué, para qué y cómo se hace, de tal forma que se puedan alcanzar satisfactoriamente los aprendizajes que se pretenden desde la enseñanza (Duque, Vallejo, & Rodriguez, 2013).

Cuando el educador no tiene una claridad conceptual respecto al modelo, suele combinarlo en una proporción muy pequeña con su acostumbrada forma de enseñar, de tal manera que sustancialmente predomina esta última, se puede asegurar que en estos casos, como teóricamente existe un eclecticismo funcional, en consecuencia se produce un pragmatismo didáctico, que apela a lo que estime el docente, desde su recursividad y su disposición actitudinal y la del grupo de estudiantes para el desarrollo del espacio académico (Prado, 2015) y esto impide establecer juicios de valor sobre la implementación de un modelo debido a que en la proactiva no se implementó o establecer una relación de complementariedad entre el modelo específico y el desempeño de los estudiantes.

El seguimiento a los procesos de ejecución e implementación de un modelo es una herramienta fundamental para garantizar que la teoría abandone la planificación y migre a la realidad organizacional sin un seguimiento sistemático podemos creer que estamos avanzando significativamente en la implementación del modelo cuando en realidad los cambios son superficiales (Bustamante, Bustamente & Morales, 2017).

En el contexto educativo, cuando hay un compromiso de planear, presentar, verificar, modificar, mejorar la planeación del acto pedagógico, a través de planes de área, parceladores, planeadores de clase, rúbricas de observación, capacitación permanente como otras herramientas de seguimiento es mucho más sencillo visionar los propósitos de formación, las metodologías que serán implementadas por el maestro en su práctica de aula con los estudiantes, consecuentemente establecer la correspondencia con los principios teóricos y las directrices que se establecen en los documentos institucionales para poder discernir sobre su correcta articulación (Franco, 2017).

Para la presente investigación se denomina desempeño académico escolar o rendimiento académico a la calidad de la actuación del alumno con respecto a un conjunto de conocimientos, habilidades o destrezas a través de diferentes actividades planificadas previamente por el docente como resultado de un proceso instruccional sistémico (Caicedo, Chocontá y Rozo, 2016); son muchos los factores que pueden incidir positiva o negativamente en el desempeño académico estudiantil, algunos pertenecen al ámbito intrapersonal como la motivación, el auto concepto, o la disposición previa hacia la materia de estudio y otros son de carácter externo entre los cuales podemos contar en el entorno cultural, la familia y el sistema educativo.

Pero el sistema educativo se expresa por medio de estrategias de aprendizaje y metodología que proporciona el docente, el ambiente de clase, estos factores son determinados por la concepción pedagógica expresada en el modelo pedagógico de la institución educativa (Caicedo, et al., 2016), por lo que aunque no sea la única variable a considerar en el desempeño académico estudiantil la operacionalización del modelo pedagógico escogido tendrá una influencia que no puede ser despreciada en el desempeño académico de los estudiantes.

Así que si la institución se identifica con un modelo pedagógico digamos dialogante o crítico social, pero la realidad de sus aulas es la verticalidad de docentes instruccionalistas que no pueden ser discutidos y que exigen algoritmos, fechas, informaciones abundantes e inconexas, porque no hay apropiación de los fundamentos teóricos por parte de los actores, ni seguimiento que permita garantizar la ejecución de los principios pedagógicos de los modelos enunciados en este ejemplo, es de esperarse que a ser sometido a una prueba de lectura crítica no pasen del nivel de decodificación del texto, pues su énfasis estuvo en la retención de información más que en la gestión de esta.

En este punto es necesario recordar, que el modelo pedagógico determina el tipo de hombre que se persigue formar y los medios para lograrlo, como lo que se enseñará, cuando se hará y bajo que métodos, su influencia en el desempeño académico de los estudiantes será por lo menos igual de importante que otros factores mencionados como la familia o la motivación intrínseca del individuo.

El fallo reside en que los cambios que se conciben son demasiado superficiales, se cambia la estructura de las pruebas escritas pero no la concepción de hombre, se aumenta o disminuye la duración de los periodos de clase o la extensión de una asignatura, pero la necesidad de desaparecerlas en favor de una visión más globalizante del conocimiento no se considera; casi nunca se llega a una modificación integral del currículum para que ofrezca respuestas válidas y viables a las necesidades personales, como a las exigencias sociales de su cultura, garantizar el desempeño académico de los estudiantes nos llevaría a fomentar el desarrollo de las competencias básicas que le faciliten cumplir con su rol social, personal, familiar y también laboral y por ende aportar a la transformación de sus condiciones en el contexto sociocultural y económico donde se desenvolverá (Quintero & Orozco, 2013).

En fin, que resulte decisivo para conformar “un perfil de especialista en ser persona” (como demanda la vida) y de “especialista en ser profesional” (como demanda la sociedad) (Casanova, 2012).

2.2.2. Calidad educativa como fundamento para fortalecer la concreción de los modelos pedagógicos en correspondencia con el desempeño estudiantil.

2.2.2.1 *Concepto de calidad.*

La calidad se debe ver como la conformidad con requerimientos, es decir con las características medibles de los productos y servicios, así como una forma de mejoramiento continuo en todos los niveles de la organización, requiere el liderazgo, el respaldo incluso la motivación de la alta gerencia y de los mandos medios (Crosby, 1979)

2.2.2.2 *Gestión de la calidad desde ámbitos empresariales.*

Los primeros expertos que expresaron la importancia de la gestión de calidad para la competitividad empresarial y que se han destacado tanto por la relevancia de sus contribuciones e impacto sobre la gestión empresarial son W. Edwards Deming, Joseph M. Juran y Philip B. Crosby. (Miranda, Chamorro, & Rubio, 2007).

Francisco J. Miranda González, Antonio Chamorro Mera y Sergio Rubio Lacoba, autores del libro titulado “Introducción a la gestión de la calidad” destacan las principales contribuciones de quienes denominan “Gurús de la calidad”. Destacan los autores del libro, que en la propuesta de Deming, plantea 14 puntos para ser tenidos en cuenta en las organizaciones como marco para la acción y una orientación para la formulación de un plan para la mejora, conocido como PDCA o ciclo de Deming. Dicho ciclo establece las siguientes fases en la solución de cualquier problema: Planificar, realizar, controlar y actuar. Lo que supone un modelo de mejora continua. Como lo muestran en la figura 7.

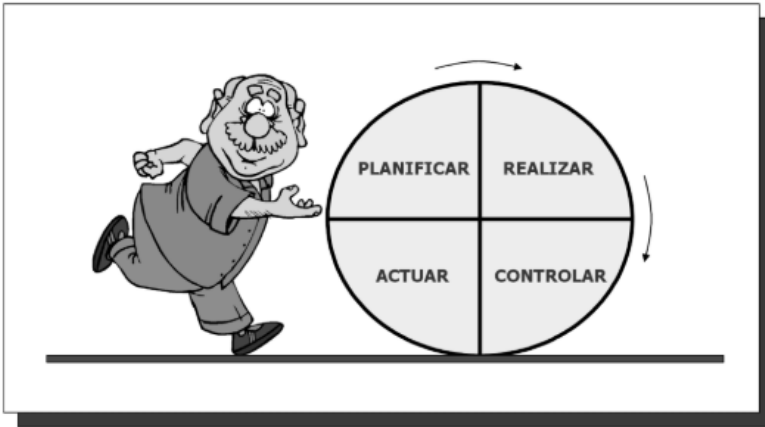


Figura 7. El ciclo de Deming o ciclo PDCA, tomada de Miranda, Chamorro, & Rubio, (2007)

Joseph Juran tuvo junto a Deming un papel destacado en las enseñanzas de la mejora de la calidad de la industria japonesa durante los años 50. Trabajó desde un inicio dirigido a la gestión, dedicándose luego a la planificación de la calidad.

Para los autores, Juran definió la calidad como la “adecuación” al uso, la cual se logra en primer lugar por una adecuación del diseño o planeación del producto “calidad del diseño” y en segundo lugar por el grado de satisfacción del producto final con ese diseño “calidad de fabricación o de conformidad”. Uno de sus principales aportes es la denominada “*Trilogía de la Calidad*” en la que indica la relación existente entre planificación, control y mejora de la calidad. Para Jurán la calidad no se alcanza de manera accidental sino que debe ser planificada (Miranda et al., 2007).

Cada uno de los pasos consisten en:

1. La planificación de la calidad, la cual consiste en acercarse al cliente y al potencial, consultar sobre sus necesidades, que pueden variar. Se pretende conocer a través de estas investigaciones las demandas del cliente en cuanto a características deseadas en el producto.
2. El control de la calidad considerado un complemento indispensable de la planificación, actuando como un sistema de retroalimentación. El proceso de control comienza

con la evaluación real de la calidad, analizándolos a la luz de los objetivos inicialmente establecidos, para finalmente actuar sobre las posibles variaciones.

3. La mejora de la calidad, trata de actuar con los cambios necesarios para que se logre satisfacer los niveles de la calidad más elevados que los obtenidos anteriormente.

Estos tres pasos del proceso de la trilogía de Jurán, se ilustran en la figura 8, publicada por (Reyes, 2019), como el triángulo de la calidad, destacándolos como elementos esenciales para mantener una adecuada administración de la calidad en la empresa.



Figura 8. Proceso de la trilogía de Jurán, tomada de Reyes (2019).

En el libro titulado “Método Juran, Análisis y planeación de la calidad” 5ª edición, escrito por Frank M. Gryna, Richard C. H. Chua y Joseph A. Defeo (Gryna, Chua, & Defeo, 2007) propone una secuencia para la resolución de problemas en aras a la mejora de la calidad. La mejora continua ha adquirido un gran significado, como el de los esfuerzos pertinentes para actuar sobre los problemas que se pueden presentar y adecuar pertinentemente los procesos.

2.2.2.3 *Calidad educativa.*

Desde el siglo XVIII, las mejoras en la educación se han ido sucediendo sin solución de continuidad, gracias en gran parte a las políticas educativas implementadas y a la variedad de métodos pedagógicos empleados (Seibold, 2000). En todo ello no se buscó solamente lo cuantitativo al crear más escuelas y facilitar el acceso a nuevas poblaciones escolares, sino se intentó favorecer lo cualitativo mejorando los niveles de enseñanza, la «mejora» de la educación, así se decía, debía cubrir ambos aspectos.

A partir de la segunda guerra mundial nace en los países centrales, que tenían asegurada una buena infraestructura educativa para toda la población, un movimiento para fomentar una mejora cualitativa de la educación, considerando los nuevos retos de la sociedad. Esto hizo que se estableciera en la literatura pedagógica y en las políticas científicas el tema de la calidad educativa.

Consecuentemente la educación se concibe fundamentada en cuatro bases: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás, y aprender a ser (Delors, 1996). Por consiguiente la calidad educativa no resulta de los logros de excelencia de una sola de sus áreas, tal parcialidad de las pruebas evaluativas afecta al resultado, porque privilegia unos aspectos en detrimento de otros, independientemente de que la escuela tenga un espectro más amplio de expectativas en cuanto a su calidad. Es necesario establecer correlaciones y causales entre los indicadores de calidad para no obviar ninguno en la diagramación de las políticas educativas.

A partir de lo anterior, (Seibold, 2000) afirma que, sin dejar por el momento de lado dichos procedimientos tradicionales, deba avanzarse hacia estrategias más integrales, en correspondencia con una “calidad” más integrativa de aquellos aspectos fundamentales que afectan al fenómeno educativo como tal.

Por otra parte los sistemas educativos deben responder a los múltiples retos que les lanza la sociedad de la información, en función siempre de un enriquecimiento continuo de los conocimientos y del ejercicio de una ciudadanía adaptada a las exigencias de nuestra época y que con ello se conlleve al mejoramiento de la calidad institucional (Delors, 1996). Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas.

La definición de educación que se presenta en el informe, muestra una propuesta que, a lo largo de la vida, se percibe como la llave para entrar al nuevo siglo. Ese concepto toma fuerza y se proyecta más allá de la distinción tradicional entre educación primera y educación permanente y coincide con otra noción formulada a menudo: la de sociedad educativa en la que todo puede ser un momento ideal para aprender y desarrollar las capacidades del individuo.

Un análisis realizado por Seibold (2000) de cómo en los últimos años se ha venido incorporando en el mundo empresarial un nuevo concepto de calidad denominado calidad total, analiza que este concepto de “calidad total” surgió una vez finalizada la guerra como una para aumentar los procesos de calidad que se llevaba a cabo en servicios en la década de los 30, con el fin de satisfacer las necesidades de los clientes. Esta idea, elaborada primero por americanos y japoneses, y luego, a partir de los europeos, ha tomado fuerza con el pasar del tiempo.

Su principal interés es procurar la satisfacción del cliente en todas sus dimensiones, que pueden llegar a ser satisfechas, supone el hecho de desarrollar, diseñar, manufacturar y mantener un producto de calidad, que a su vez sea el más económico, el más útil más económico, el más útil para resultar siempre satisfactorio para el consumidor final (Lozano, 1998). La calidad total para

ellos, exige, en segundo lugar, la “*mejora continua*” en los procesos de la gestión empresarial. En tercer lugar, la necesidad de establecer una participación que satisfaga todas las dependencias de la empresa. En este aspecto se da un cambio determinado con relación a una nueva gestión a la empresa, denominada “departamento de calidad”.

Es así como ahora todos los miembros de la empresa, desde el presidente hasta el último empleado, procuran mantener la mejora de la calidad, para lo cual deben asumir una actitud de liderazgo en la que se priorice el interés. Por último, plantean la importancia de que se establezca liderazgo en todas las gestiones de la empresa, que influya en un cambio significativo que permitan el alcance de la calidad en el mercado laboral.

Este concepto empresarial de calidad total también se ha tratado de implementar al sistema educativo. Para llevar a cabo esto, se han dado modificaciones en su estructura. Sin embargo se nota cierta desconfianza en el ámbito educativo ya que proviene del campo empresarial. Por más ventajas que se visualicen en el sector educativo, no contienen un aporte directo a los fines que inspiran la gestión educativa (Díaz, 2015).

2.2.2.4 Modelos de la gestión de la calidad en el ámbito educativo.

Los modelos de calidad se han extendidos a diferentes empresas y servicios, por lo que el servicio educativo no resulta ajeno a estas nuevas exigencias de la sociedad, para tal fin surgen opciones como el modelo EFQM (European Foundation For Quality Management) (Chacon y Rugel, 2018). El mencionado modelo de calidad educativa define como organizaciones excelentes a aquellas que logran alcanzar y mantener niveles de rendimiento sobresalientes en las cuales las expectativas de sus clientes son satisfechas en mayor medida (Escuelas Católicas, 2018).

Así mismo se destaca la norma ISO 9001-2008, que fue una de las primeras que se implementó en algunas instituciones educativas. Por su parte Rivera y Tupac (2019) plantean que,

este modelo es algo rígido ya que está orientado al producto, lo cual llevó a la ISO en su proceso de mejora continua de lanzar la versión ISO 9001-2015 con una mejor proyección al sistema educativo, ya que allí no solo se trabajan productos y servicios, sino que además mucha interacción con la comunidad educativa. Años más tarde, la ISO hace nuevos ajustes, con una terminología apropiada para el sector educativo, lanzando entonces la Norma ISO 21001:2018 que a fin de mejorar sus procesos y dar una adecuada atención a quienes requieren de sus servicios.

2.2.2.5 La evaluación en los procesos de calidad educativa.

2.2.2.5.1 Concepto de evaluación.

Para Casanova (1998) el concepto de evaluación, ha evolucionado poco a poco y ha ido incorporando nuevos elementos a su definición de acuerdo a su sentido, sus aplicaciones y las virtualidades que ofrece en los diferentes ámbitos de aplicación.

La evaluación es vista como un proceso para validar los resultados de un sistema y a partir de allí llevar a cabo acciones de mejora sobre él. Tyler (1950) citado por Foronda y Foronda (2007) plantea que la evaluación tiene como propósito, determinar en qué medida se han alcanzado los objetivos previamente establecidos, lo que conlleva a emitir un juicio de valor sobre la información recogida, para posteriormente contrastar esta data obtenida con los criterios establecidos por los objetivos planteados previamente, en términos de conductas observables que el alumno debe exhibir para probar su adquisición.

En este aspecto se enmarca la importancia de establecer metas y objetivos claros y concretos, susceptibles a ser observados, de manera que se pueda contrastar las metas u objetivos trazados y lo que realmente se alcanzó. Así mismo, Zubieta, (2007), establece cualidades que la evaluación como un proceso debe cumplir: Validez, confiabilidad y practicidad.

2.2.2.5.2. *Evaluación educativa.*

A comienzos del siglo XX la evaluación tomó un perfil mayoritariamente cuantificable, debido a la implementación de test y de las escalas graduadas lo cual le dio mayor aplicabilidad incluso solidez a los procesos, ideas que fueron adaptadas desde el campo industrial, a partir del análisis de la medición cuantitativa que los empresarios realizan a los resultados de su producción (Casanova, 1998). Es así, como hoy día en el campo educativo, se procura medir el avance del estudiante en sus procesos de aprendizaje, sin embargo para que su incidencia no resulte negativa para la formación de los niños o jóvenes, prestigiosos pedagogos han matizado el proceso, afín de que la objetividad del número para valorar el examen, no sea considerada como única prueba del aprendizaje, lo cual va en detrimento de la confiabilidad tanto en su aplicación como en la interpretación de sus resultados.

Continuando con esta idea es necesario plantear, que durante un largo período de la historia pedagógica la evaluación ha sido concebida como sinónimo de medida (Casanova, 1998), solo a finales del pasado siglo empieza a gestarse un cambio en la concepción de evaluación, a partir del progreso que se fue dando en las ciencias humanas.

Surge entonces un nuevo propósito, ver la evaluación como un proceso que permita mayor objetividad sin desconocer las particularidades del individuo, así como aprovechar sus resultados para la mejora en el sector educativo. Por consiguiente y como respuesta a la discrepancia entre lo que se plantea en las nuevas corrientes y lo que se hacía en la práctica, los procesos de enseñanza asumen un modelo de evaluación cualitativa, que permite expresar los datos con un mayor grado de confiabilidad en beneficio del desarrollo del estudiante.

Asumir los anteriores planteamientos, supone no solo un cambio en la concepción de evaluación, sino que requiere intervenir también las prácticas que se llevan a cabo en las aulas,

replantear los roles específicos de sus actores, percibir la evaluación como el medio para alcanzar la integralidad en la formación del individuo, como un factor esencial en la organización del sistema educativo institucional y no solo como un instrumento de poder o una estrategia para garantizar el orden en el aula de clase.

Para los efectos del presente trabajo de grado, se tomará una postura frente a la evaluación esencialmente cualitativo-formativa, que se explicita a continuación

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa. Para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (Casanova, 1998, p.70).

El anterior concepto orienta la evaluación como su aplicación hacia los procesos, más que en los resultados, lo cual permite retroalimentar la situación evaluada, actividad imprescindible en los procesos de aprendizaje de los estudiantes incluso de cualquier situación en la que lo humano sea lo fundamental, dándole una naturaleza formativa estableciendo en este aspecto una clara diferencia con la evaluación sumativa, la cual solo se tiene en cuenta el producto o proceso que ya ha finalizado y cuya valoración es concreta pero limitada, su importancia yace en dar un valor simplemente a ese producto final, pero desconoce el potencial de mejorarlo..

2.2.2.5.3. Tipos de evaluación.

La evaluación educativa es un campo de estudio amplio que debe ser acotado para su mejor comprensión, un primer acercamiento se obtiene al considerar como criterio de clasificación los agentes que intervienen en el proceso de evaluación, dando lugar a los conceptos de: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La autoevaluación es un proceso de crítica reflexiva del individuo sobre sí mismo y su propia realidad, (Santos, 1988) en ella el agente que ejerce la evaluación se identifica con el objeto sometido a evaluación, es un proceso que cada quien lleva a cabo permanentemente a lo largo de su vida, aun sin ser plenamente consciente de ello, porque siempre se toman decisiones que tendrán una incidencia ya sea positiva o negativa ante una actuación específica (Casanova, 1998).

Este tipo de evaluación puede desligarse de los miedos y reticencias propias de una valoración externa, siempre que las técnicas de diseño, de explotación, de interpretación incluso de utilización de tales autoevaluaciones se den a conocer previamente a los miembros de la comunidad escolar, porque adolece de validez como de relevancia un proyecto de evaluación que no es deseado, aceptado y conocido por los protagonistas de la experiencia (Santos, 1988).

En el proceso de evaluación, uno de los principales objetivos que debe plantearse el educador consiste en lograr una creciente autonomía del evaluado en estos procesos, afín que, aún en ausencia de docentes el estudiante pueda permanentemente mejorar su trabajo a través de la evaluación de su propia labor y la de sus pares, por ello es tan necesario institucionalizar en el grupo al que se enseña estrategias orientadas a la correulación entre pares. Sanmartí (2007), porque hay una mayor disposición a recibir la corrección, incluso a debatirla cuando proviene de quien se percibe como nuestro igual.

Es en este sentido que cobra relevancia la coevaluación, como un tipo de evaluación que se lleva a cabo en forma conjunta, de una actividad o un trabajo determinado que se ha llevado a cabo en grupo, teniendo en cuenta criterios generales o específicos que deseen resaltar ciertos aspectos que resulte interesante destacar (Casanova, 1998). Sin embargo es necesario señalar

que la coevaluación desarrolla su máximo potencial cuando el ambiente competitivo excluyente es sustituido por un ambiente de trabajo colaborativo.

Por último toda experiencia evaluativa debe ser plenamente consciente de sus límites, y esto es más necesario de asumir entre mayor sea el riesgo de parcialización (Vera, Bueno, Nohemí, & Medina, 2018), mayormente si el proceso evaluativo al que nos referimos es esencialmente vertical, como es el caso de la heteroevaluación.

La Heteroevaluación, es en principio una evaluación externa, que se implementa cuando el evaluador, justiprecia a los evaluados contrastando los resultados de estos, su trabajo y rendimiento con un patrón previamente establecido; necesariamente el evaluado y los evaluadores corresponden a diferentes niveles jerárquicos y por ende no cumplen las mismas funciones (Fernández y Vanga, 2015).

En efecto, la evaluación busca mucho más que calificar una acción, procura caracterizar el desempeño de los estudiantes, identificando tanto las potencialidades de mejora como sus fortalezas, solo de esta manera logra propiciar estrategias de intervención pedagógica que incidan en el desarrollo personal incluso profesional, por lo que la evaluación no solo es un proceso continuo, sino también sistemático y basado en evidencias (Bernal, González, Mejía, & Vargas, 2008).

Complementando la anterior concepción, la evaluación debe tener adicionalmente un componente progresivo, pues en distintos momentos del proceso deben aplicarse formas de evaluación diferentes, así como un componente intersubjetivo dialógico, pues no son objetos inanimados los que se valoran, sino seres complejos con la capacidad de opinar, el asumir estas realidades permite lograr una comprensión significativa que se exprese en descripciones del

saber, del pensar, del hacer, del innovar, del ser, incluso del sentir de los individuos (Romero, 2019)

2.2.2.5.4. *Evaluación por competencias.*

Para Tobon (2006), “las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico” (p. 1), debido a que las competencias se centran en tres aspectos específicos del proceso de enseñanza – aprendizaje - evaluación, los aspectos referidos son: en primer lugar la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes para resolver problemas; en segundo lugar, la elaboración de programas de formación de acuerdo con las diferentes disciplinas del saber cómo del contexto y en tercera medida, la orientación de la educación teniendo en cuenta los estándares e indicadores de calidad en los diferentes procesos llevados a cabo.

La evaluación por competencias implica la recolección de evidencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, en el cual se puede establecer valoraciones sobre la medida y la naturaleza de los avances del estudiante, a partir de los resultados de aprendizaje esperados (Valverde, Revuelta, & Fernández, 2012). La intencionalidad de la evaluación por competencias consiste en alcanzar un desempeño integral, que conlleva a una resignificación del concepto de aprendizaje, para representar cambios de conducta de estudiantes, docentes, familias y todo ente comprometido con dicho proceso formativo (Vargas, Mejía, & López, 2019)

Así mismo Villardón-Gallego (2006) plantea que, el desarrollo de competencias considera la participación del estudiante aplicando y transfiriendo conocimiento de una forma adecuada y menciona una serie de elementos que fortalecen la participación y que, por tanto, potencian el desarrollo de competencias: actividad, información, mejora, autoevaluación y reflexión, y colaboración.

2.2.2.6. Evaluación estandarizada para medir la calidad de la educación.

La importancia de la evaluación educativa, a través de pruebas estandarizadas según Backhoff (2018), tuvo eco en diferentes partes del mundo, lo cual llevó al surgimiento de diferentes organismos nacionales como el ICFES en Colombia e internacionales como la UNESCO y la OCDE entre otros, los cuales se interesan por medir e los aprendizajes y/o competencias de los estudiantes en los diferentes ciclos educativos que van finalizando. Plantea que estas evaluaciones estandarizadas apuntan al cumplimiento de dos finalidades: por una parte determinar la eficacia de los países en materia educativa y por otra la creación y puesta en marcha de políticas pública para mejorar la calidad y equidad de la educación en los países participantes.

La estandarización definida por Jornet-Meliá (2017) corresponde, al proceso de sistematización de todos los elementos de acercamiento a una acción de recogida e interpretación de información, aplicando las mismas técnicas e instrumentos, los mismos criterios para establecer la síntesis, análisis e interpretación de la misma. Este proceso se ha implementado desde hace varios años como un mecanismo para medir la realidad de procesos que se llevan a cabo en un determinado sistema, por ejemplo en el sistema educativo, se ve aplicado en pruebas de rendimiento estudiantil, de evaluación a docentes o instituciones educativas.

Las pruebas estandarizadas que se implementan son establecidas por organismos nacionales, regionales e internacionales. Entre ellas se destacan a nivel internacional, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), aplicado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE); el Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMMS), estudio que hace la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), la cual ha dirigido estudios sobre las políticas, las prácticas y los

resultados educativos en más de 60 países de todo el mundo; y entre las nacionales la prueba SABER en Colombia.

Las evaluaciones estandarizadas en el ámbito educativo se vienen desarrollando desde el inicio del siglo XX, en este sentido Backhoff (2018) afirma que, en el campo de la Psicología y de la Educación estas evaluaciones han dejado un alto impacto en el ámbito educativo y, últimamente, se han utilizado para establecer políticas públicas y presentar informes a la sociedad. La principal característica de estas pruebas estandarizadas es que se pueden aplicar a múltiples personas, cuyas respuestas se califican de manera automática con dispositivos electrónicos. Así mismo, destaca un factor en contra de estas pruebas estandarizadas, se basa en que utilizan, el formato de selección de respuestas que hace un tanto artificial la evaluación. A pesar de este punto de vista, las evaluaciones estandarizadas son implementadas con diferentes finalidades, desde ser un requisito de admisión a instituciones educativas de educación superior hasta la evaluación de la calidad educativa de un país (Marín, Roa y García, 2016).

Después de hacer un análisis sobre la justicia social y la igualdad de oportunidades, se evidencia que las pruebas estandarizadas se aplican a todos los grupos poblacionales ya sean de instituciones privadas o públicas, destacando que en las últimas, se atiende a todo el estudiantado sin tener en cuenta su procedencia, sin embargo en las instituciones de carácter privado se llevan a cabo procesos de selección, por el perfil de las familias que atienden, de cierta manera estas organizaciones educativas particulares gozan de mejores condiciones socioculturales en su población que favorecen un mayor avance en los procesos académicos. Adicionalmente surge la preocupación porque el foco de atención de los docentes, la familia y el alumnado se ha desplazado de realizar actividades educativas de calidad hacia el entrenamiento para obtener mejores puntuaciones en dichas pruebas” (Fernández, Alcaraz y Sola, 2017).

2.2.2.7. Políticas educativas en Colombia asociadas a la calidad educativa.

La Constitución política de Colombia en su artículo 67, establece la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social. Así mismo se considera que el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación y que corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos. A partir de esta normatividad, todas las instituciones educativas buscan mejorar la cobertura y calidad en todos sus procesos educativos para ofrecer un mejor servicio a la sociedad.

La UNESCO (2019), apoya a las autoridades educativas de las diferentes naciones en el desarrollo de políticas y estrategias de educación robustas y coherentes y en la gestión de su aplicación efectiva, todo ello en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030, el cual constituye la síntesis de las ambiciones de la educación, cuyo objetivo es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Bravo y Marín, 2012).

Sin embargo Vegas & Petrow (2008) consideran que, las políticas presentadas pueden afectar la dotación y el comportamiento de las autoridades educativas, administradores escolares y maestros, lo cual tiene incidencias en el proceso que desarrollan los estudiantes en un establecimiento educativo; así mismo expresa que dichas políticas deben garantizar que los estudiantes gocen del tiempo y los recursos necesarios para que se den los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las políticas educativas a lo largo de la historia van evolucionando desde diferentes énfasis según De Ferranti, Ferreira, Perry y Walton (2004), respondiendo a las necesidades y

contextos histórico, contextuales y sociales, en aspectos importantes como cobertura, permanencia y calidad en el aprendizaje evidenciado en el desempeño de los estudiantes.

Así mismo Pardo (2015) destaca que, la descripción de las principales políticas educativas en el escenario colombiano para ser vinculadas por su objeto a las prácticas de enseñanza de los docentes – modelos pedagógicos y didácticos y los sistemas de evaluación de aprendizajes de estudiantes para alcanzar la mejora de la calidad educativa.

El gobierno colombiano ha establecido diferentes políticas en cuanto a cobertura, calidad y formación de los docentes y directivos en el sector oficial, de acuerdo con el cumplimiento de índices de calidad en las instituciones educativas: “Colombia ha puesto a la educación como la principal prioridad para mejorar la prosperidad económica y social del país y ha prometido más recursos para este sector que para cualquier otra área de política” (OECD, 2016).

Este aspecto fue señalado por el MEN en el informe que desarrolló en 2016 como aporte para el proceso de incorporación de Colombia a la OCDE, allí fueron evaluadas políticas y prácticas colombianas y comparadas con las mejores políticas y prácticas de la OCDE en lo que correspondía a la educación y desarrollo de competencias.

Desde allí se evaluó la educación como un sistema integral de atención y formación desde la primera infancia hasta la educación superior y establecieron cinco fundamentos destacados de los sistemas educativos con buen desempeño: un marcado interés en el mejoramiento de los resultados del aprendizaje, una política basada en la equidad de oportunidades educativas, la capacidad para recopilar y usar datos para documentar las políticas, la garantía de la financiación que sustente las reformas, una mayor participación de las múltiples partes interesadas tanto en el diseño como en la implementación de las políticas educativas.

Una herramienta muy importante para poder impulsar a través de recursos económicos el derecho a la educación en todo el territorio colombiano, según Pérez-Dávila (2018), es la establecida en la Constitución, en el artículo 357, en el cual se consagró la descentralización del Sistema General de Participaciones de los Departamentos, Distritos y Municipios.

El Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 cuyo lema fue “Todos por un nuevo país” se planteó con tres ejes estratégicos que conforman un círculo virtuoso: la paz, la equidad y la educación. En él se estableció como visión: “Una sociedad en paz que pueda focalizar sus esfuerzos en el cierre de brechas y que pueda invertir recursos en mejorar la cobertura y calidad de su sistema educativo, envuelto en una estrategia de crecimiento verde”, documento desde el cual se proyectó una visión globalizada con grandes estrategias para mejorar la calidad educativa en el país (Presidencia de la República de Colombia, 2014).

En este documento, se establecieron 3 pilares, el tercero de ellos, bajo el lema “Colombia la más educada” cuyo objetivo fue, “cerrar las brechas en acceso y calidad a la educación, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos”

En el Plan Nacional de Desarrollo 2018 – 2022, denominado “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” dentro de sus 20 metas, se priorizó en el campo educativo:

“Llegar a 2 millones de niños con educación inicial: aumento del 67%. Pasar de 5,3 millones de niños a 7 millones en el PAE; Duplicar los estudiantes en jornada única en colegios oficiales: de 900 mil a 1,8 millones y el fortalecimiento a las 61 Instituciones Educativas Superiores públicas con un avance gradual en gratuidad para 320.000 jóvenes, reconocimiento a la excelencia. Aumento de cobertura de 53% al 60%” (Departamento Nacional de Planeación, 2018). Todo esto con miras a fortalecer los procesos de calidad educativa en el país.

Con la implementación de la Jornada Única en las instituciones educativas el MEN (2018), pretende mejorar la calidad educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media; aumentar el tiempo dedicado a las actividades académicas en el establecimiento educativo para contribuir al logro de los fines y objetivos generales y específicos de la educación según el nivel ciclo. Es de resaltar que el éxito de la Jornada Única y el cumplimiento de sus objetivos radica en lograr un adecuado uso pedagógico del tiempo de la jornada escolar en las instituciones educativas (Contreras, 2018).

Las instituciones educativas en Jornada Única de acuerdo a los lineamientos establecidos deben tomar decisiones curriculares desde el análisis de su contexto, de acuerdo con los resultados de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, el horizonte institucional definido en el Proyecto Educativo Institucional y las características de la comunidad educativa. Teniendo en cuenta estos puntos, se deben definir las áreas, proyectos y estrategias que se fortalecerán con la intensidades horarias que se establezcan, lo cual implica el reconocimiento de las necesidades de la comunidad educativa y sus alrededores y los intereses de los estudiantes (resultados de pruebas, evaluaciones internas, enfoque del establecimiento educativo, uso de tecnologías de la información para el aprendizaje, entre otros), de acuerdo a lo establecido en por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018).

2.2.2.8. Medición de la calidad educativa en Colombia a través de pruebas estandarizadas.

Las evaluaciones estandarizadas se apoyan en la teoría clásica de la medición, la teoría de la generalizabilidad y la teoría de respuestas al ítem, así como en postulados de la psicología y la psicometría, para proporcionar resultados confiables, válidos y comparables entre distintas poblaciones de individuos (Backhoff., 2018). A partir de allí, organizaciones internacionales y

organismos nacionales han utilizado las pruebas estandarizadas para obtener información que permite contrastar cómo se encuentra un país respecto al resto de las naciones y en qué medida sus estudiantes adquieren las competencias escolares básicas, constituyéndose en una forma de rendimientto de cuentas a la sociedad sobre su gestión del sistema escolar (Santander de la Cruz, 2018).

Desde 2009 la Ley 1324 estableció “parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación” (ICFES , 2013) . En virtud de esta ley, el ICFES se convirtió en una empresa social del Estado, de carácter oficial, que ofrece servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles y se ocupa de los exámenes de Estado. Una de las tareas del ICFES es desarrollar la fundamentación teórica, diseñar, elaborar y aplicar instrumentos de evaluación de la calidad de la educación, dirigidos a los estudiantes de los niveles de educación básica, media y superior, de acuerdo con las orientaciones que para el efecto define el MEN en su artículo 12.

En el año 2010, se emitió el Decreto 869 por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, ICFES - SABER 11° en su decreto 869, artículo 1, define el Examen de Estado de la Educación media, ICFES SABER 11°, como un instrumento estandarizado para la evaluación externa, la cual es aplicada conjuntamente en los grados 3°, 5°, 9° y al finalizar el pregrado, el cual hace parte de los instrumentos que se han establecido en el Sistema Nacional de Evaluación. Dentro de sus objetivos, “Monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos del país, con fundamento en los estándares básicos de competencias y los referentes de calidad emitidos por el (MEN, 2010).

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES aplica exámenes de Estado y de educación básica a la totalidad de estudiantes del país que se encuentran en

determinado nivel de la formación educativa. Estos exámenes son denominados “estandarizados”, ya que se aplican con las mismas condiciones y se procesan los resultados de manera uniforme. La prueba es aplicada a todos los evaluados que se encuentren en determinado nivel o que hayan seguido determinado tipo de formación y compartiendo todas sus características técnicas. De esta manera, se garantiza la objetividad de los resultados que se producen, y se obtienen mediciones uniformes y robustas de poblaciones e instituciones diversas que permiten la realización de análisis comparativos, incluso en distintos momentos del tiempo, tal como se afirma en el documento del (ICFES, 2013).

El ICFES diseña y aplica dos exámenes de Estado: SABER 11° y SABER PRO, y tres exámenes de educación básica: SABER 3°, SABER 5° y SABER 9°. Así mismo, procesa, analiza y reporta los resultados correspondientes. Estos exámenes están “estandarizados”, en la medida en que se busca evaluar a todos los estudiantes que corresponda de la misma manera. De allí que las instituciones educativas implementan estrategias en sus planes para el mejoramiento de la calidad educativa para alcanzar mejores niveles en la clasificación de los planteles educativos, de acuerdo al desempeño académicos de los estudiantes en estas pruebas estandarizadas.

2.2.2.8.1 Clasificación de establecimientos y sedes en Colombia a partir de los resultados de estudiantes en las pruebas estandarizadas SABER 11°.

El 22 de julio de 2014, el ICFES expidió la resolución 503 (ICFES, 2014). Por medio de la cual se determina entre otras, la clasificación de los establecimientos educativos y sus sedes. En su artículo 5, se define la metodología aplicada para la generación de dicha clasificación, a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en el examen SABER 11°. La resolución plantea rangos que especifican el índice general de clasificación, calculado para cada

establecimiento o sede y que llevan a establecer las cinco categorías siguientes: A+, A, B, C y D. El índice general está compuesto a su vez de los índices de resultados de cada una de las cinco pruebas del examen.

El ICFES, estableció para asignar las categorías mencionadas a cada establecimiento educativo, teniendo en cuenta los siguientes intervalos en que se encuentra el índice general:

Tabla 1

Intervalos para las categorías de clasificación de Establecimientos o sedes

Categoría	Rango del Índice General
A+	$I_G > 0.77$
A	$0.72 < I_G \leq 0.77$
B	$0.67 < I_G \leq 0.72$
C	$0.62 < I_G \leq 0.67$
D	$0 < I_G \leq 0.62$

Nota: Cuadro que muestra los niveles para las categorías de clasificación de las sedes, tomando del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (ICFES, 2014)

Esta clasificación de los establecimientos o sedes otorgada por el ICFES a todas las instituciones educativas, impulsa entre ellas el generamiento de planes, metas y diversas estrategias para elevar los procesos de calidad educativa y llegar a posicionarse entre las mejores.

2.2.3 Factores que intervienen en el desarrollo cognitivo de los niños en los primeros años de infancia.

2.2.3.1 Relación del estado nutricional con el desarrollo cognitivo y psicomotor de los niños en la primera infancia.

En el estudio realizado por Calceto, Garzón, Bonilla & Cala (2019) plantean que, el período de la gestación, los primeros años de vida y el estado nutricional constituyen un factor

clave en el desarrollo físico, psicosocial, emocional y cognitivo en la infancia y adolescencia del individuo. Así mismo establecen que a través de diferentes investigaciones se dejaron como resultado una relación entre el estado nutricional con un mejor desempeño cognitivo del individuo, y en caso contrario, determinaron que la malnutrición en estas etapas puede generar un desequilibrio entre las necesidades nutricionales que pueden conllevar a una obesidad o desnutrición e incidir en el desarrollo cognitivo.

La investigación concluyó determinando “que tanto la capacidad intelectual como el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, dependen del estado nutricional de los infantes y por tanto se sugiere una relación entre la nutrición y el desarrollo psicomotor y cognitivo” (Calceto et al., 2019, p. 53). Se determina que la desnutrición es un problema de salud asociada en la mayoría de los casos a factores socioeconómicos en países considerados tercermundistas, que llega a generar un retraso en el crecimiento, en las funciones intelectuales y comportamentales.

Así mismo se ha encontrado que la deficiencia del hierro desde el embarazo hasta los 2 primeros años de vida, deja consecuencias que inciden en el desarrollo socioemocional, comportamental, funcionamiento sensorial, motor, cognitivo y lenguaje, por cuanto el hierro es considerado como el micronutriente más importante para el neurodesarrollo.

Destacan que Los primeros años de vida son determinantes para el futuro de una persona, es una etapa en la que el cerebro llega a un desarrollo del 90% del tamaño adulto, lo cual favorece el desarrollo de la psicomotricidad y el aprendizaje en el contexto y las experiencias vividas.

De esta manera plantean los autores Calceto et al. (2019), que “una deficiencia o exceso de micronutrientes o vitaminas como el ácido graso, ácido fólico, zinc, hierro y yodo, que junto a

problemas de salud, factores socioeconómicos, ambientales, biológicos y familiares pueden afectar el normal funcionamiento del desarrollo motor y cognitivo” (p.54)

2.2.3.2 La familia en el desarrollo cognitivo de la primera infancia.

Estudios han logrado demostrar que las familias en las cuales hay un historial de farmacodependencia tiene mayor probabilidad de incidir de forma negativa en el desarrollo psicomotor del niño, de igual forma una nutrición inadecuada aunada a altos niveles de pobreza interfiere en el sano desarrollo del infante, afectando funciones mentales tales como inteligencia, memoria y aprendizaje (Alarcón, Benjumea, Coronell, & Rodríguez, 2016).

De igual manera afirman en su investigación, que la familia debe brindar contextos sanos al niño, alejados del estrés, plantean que según las condiciones brindadas al niño al interior del hogar, son factores que pueden favorecer o por el contrario limitar el desarrollo cognitivo. Los contextos favorables del hogar están determinados por los servicios de salud con que cuentan, su nivel de nutrición y un medio social apto para un buen desarrollo.

También plantean los autores, que las situaciones vivenciadas en un hogar están relacionadas con el nivel socioeconómico, cultural y de escolaridad de los padres de familia. Así mismo refieren de investigaciones realizadas por otros autores, que el ambiente en el que se desenvuelve el niño, le proporciona experiencias cotidianas de las cuales los niños definen los contenidos de sus procesos cognitivos y con ellos construyen categorías sobre el medio con el cual interactúan. Esto muestra la importancia de mantener un buen ambiente en el entorno en el que se desenvuelven los niños (Martinez, 2018).

2.3 Fundamentación legal

2.3.1 La educación como un derecho de la persona, Constitución Nacional de 1991.

En la Constitución Nacional de 1991, en su Artículo 67, se estableció la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; reconoce que con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. Se determina que a través de ella se formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

Así mismo en este artículo de la constitución Nacional se considera que el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, la cual será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. Se aclara que la educación será gratuita en las instituciones del Estado. Y se establece la responsabilidad del Estado para regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos (Constitución Política de la República de Colombia , 2010).

A partir de esta normatividad, todas las instituciones educativas buscan mejorar la calidad en todos sus procesos educativos para ofrecer un mejor servicio a la sociedad, servicio que es medido a través de los resultados en los desempeños académicos de sus estudiantes frente a las pruebas estandarizadas que se realizan a nivel nacional e internacional.

2.3.2 Ley 115 de 1994 “Por la cual se expide la Ley General de Educación”.

En el artículo 1 de la Ley General de educación, se establece el *objeto de la misma*, *definiendo* la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

En el título IV, se dictan orientaciones para la organización para la prestación del servicio educativo. Entre ellas, en el artículo 73, sobre el *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*, se establece con el fin de lograr la formación integral del educando, que cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional donde se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la Ley 115 y sus reglamentos (MEN, 1994).

Así mismo en el artículo 77, otorga la *autonomía escolar*, dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, establece, que las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, incorporar asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la Ley, adoptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establece el Ministerio de Educación Nacional.

Y en el artículo 80, sobre la *evaluación de la educación*. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, estableció en su momento un sistema nacional de evaluación de la educación que operara en coordinación con el servicio nacional de pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (hoy denominado Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

Así mismo, en este artículo se establece que, dicho Sistema diseña y aplica criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional y laboral del docente y de los docentes directivos, los avances de los alumnos, la efectividad de los métodos pedagógicos y de los recursos empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la pertinencia del servicio que presta.

2.3.3 Decreto 1860 de 1994.

“Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales” (MEN, 1994). Dicho Decreto, en el Capítulo III, en su artículo 14, establece el contenido del Proyecto Educativo Institucional, en el cual cada institución educativa exprese la forma la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su contexto. Así mismo, el MEN (1994) establece que, para lograr la formación integral de los estudiantes, debe contener por lo menos los siguientes aspectos:

1. Los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa en la institución.
2. El análisis de la situación institucional que permita la identificación de problemas y sus orígenes.
3. Los objetivos generales del proyecto.
4. La estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos.
5. La organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando.

6. Las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente y, en general, para los valores humanos.

7. El reglamento o manual de convivencia y el reglamento para docentes.

8. Los órganos, funciones y forma de integración del Gobierno Escolar.

9. El sistema de matrículas y pensiones que incluya la definición de los pagos que corresponda hacer a los usuarios del servicio y, en el caso de los establecimientos privados, el contrato de renovación de matrícula.

10. Los procedimientos para relacionarse con otras organizaciones sociales, tales como los medios de comunicación masiva, las agremiaciones, los sindicatos y las instituciones comunitarios.

11. La evaluación de los recursos humanos, físicos, económicos y tecnológicos disponibles y previstos para el futuro con el fin de realizar el proyecto.

12. Las estrategias para articular la institución educativa con las expresiones culturales locales y regionales.

3. Los criterios de organización administrativa y de evaluación de la gestión.

14. Los programas educativos de carácter no formal e informal que ofrezca el establecimiento, en desarrollo de los objetivos generales de la institución

Este decreto en su artículo 15, especifica la autonomía con que cuentan las instituciones educativas para formular, adoptar y poner en práctica su propio proyecto educativo institucional sin más limitaciones que las definidas por la ley 115 y este reglamento. Así mismo orienta a la participación de los diferentes estamentos integrantes de la comunidad educativa para su adopción.

2.3.4 Decreto 1290 de 2009.

Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media”. Este decreto en su artículo 1, sobre la *evaluación de los estudiantes*, establece que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se debe realizar en los siguientes ámbitos:

A nivel internacional, el Estado promueve la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales; A nivel nacional, el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, hoy denominado Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), realiza las pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos de competencia, estas pruebas se aplican al finalizar el grado once y permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior; y a nivel institucional, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es considerada un proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes en cada grado.

De igual manera, este decreto 1290, en su artículo 4, define *el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes(SIEE)*, el cual hace parte del PEI y establece que debe contener:

1. Los criterios de evaluación y promoción.
2. La escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional.
3. Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes.
4. Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar.
5. Los procesos de autoevaluación de los estudiantes.

6. Las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes.

7. Las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento educativo cumplan con procesos evaluativos estipulados en el sistema institucional de evaluación.

8. La periodicidad de entrega de informes a los padres de familia.

9. La estructura de los informes de los estudiantes, para que sean claros, comprensibles y den información integral del avance en la formación.

10. Las instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre la evaluación y promoción.

11. Los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema institucional de evaluación de los estudiantes (MEN, 2009).

Para la escala de valoración, en el artículo se 5 establece, que cada establecimiento educativo definirá y adoptará su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación, y para facilitar la movilidad de los estudiantes entre establecimientos educativos en la nación, se define que cada escala deberá expresar su equivalencia con la escala de valoración nacional: Desempeño Superior, desempeño Alto, desempeño Básico, desempeño Bajo. Especificando que la denominación desempeño básico se entiende como la superación de los desempeños mínimos en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referentes los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el PEI; y el desempeño bajo se entiende como la no superación de los mismos.

En este decreto, el MEN (2009), da la autonomía a las instituciones para diseñar su SIEE teniendo en cuenta las orientaciones y lineamientos dados, incluyendo las responsabilidades del

establecimiento educativo, los derechos y deberes de los estudiantes, padres de familia y la graduación de los estudiantes al finalizar undécimo grado, entre otros.

2.3.5 Decreto 2105 de 2017 (JU).

Por el cual se modifica parcialmente el Decreto número 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación, en relación con la jornada única escolar, los tipos de cargos del sistema especial de carrera docente y su forma de provisión, los concursos docentes y la actividad laboral docente en el servicio educativo de los niveles de preescolar, básica y media (MEN, 2017)

En su artículo 2.3.3.6.1.3., plantea que, la *Jornada Única*, comprende el tiempo diario que trabaja el establecimiento educativo oficial con sus estudiantes de básica y media en actividades académicas para el desarrollo de las áreas obligatorias y fundamentales y de las áreas o asignaturas optativas, y a los estudiantes de preescolar su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio afectivo y espiritual teniendo en cuenta las experiencias de socialización pedagógicas y recreativas, así como el tiempo destinado a actividades de descanso pedagógico y alimentación de los estudiantes. La intensidad horaria de la Jornada Única y su implementación se ejecutarán según el plan de estudios establecido por el Consejo Directivo y de acuerdo con las actividades señaladas por el PEI diseñado por la institución, en ejercicio de la autonomía escolar definida en el artículo 77 de la Ley 115 de 1994 y sus normas reglamentarias.

En el artículo 2.3.3.6.1.4. Se expresan las *condiciones necesarias para que se otorgue el reconocimiento de la Jornada Única y la institución pueda iniciar con su implementación*, de tal manera que se garantice una adecuada prestación del servicio educativo. Para lo cual, se debe cumplir las siguientes condiciones: Infraestructura educativa disponible y en buen estado, un plan de alimentación escolar en modalidad almuerzo en el marco de la ejecución del Programa de

Alimentación Escolar (PAE), el recurso humano docente necesario para la ampliación de la jornada escolar y el funcionamiento de los servicios públicos.

Entre los objetivos primordiales de la jornada única especificados en el artículo 2.3.3.6.1.5 se destacan: aumentar el tiempo dedicado a las actividades académicas para contribuir al logro de los fines y objetivos generales y específicos de la educación según el nivel o ciclo; fortalecer en los estudiantes la formación en las áreas obligatorias y fundamentales contempladas en los artículos 23, 31 y 32 de la Ley 115 de 1994; mejorar la calidad educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media y favorecer y fomentar un mayor uso del tiempo dedicado a actividades pedagógicas de tal manera que se promueva la formación en el respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia, e incentivar el desarrollo de las prácticas deportivas, las actividades artísticas y culturales, la sana recreación y la protección del ambiente.

De esta manera cada institución educativa define e implementa su Sistema de Institucional de Evaluación de los estudiantes SIEE, acorde a las necesidades y exigencias de su PEI.

2.3.6 Ley 1324 de 2009.

El pasado 13 de julio de 2009, se emitió la Ley 1324 de 2009 desde el Congreso de la república de Colombia, por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES (MEN, 2009).

En su artículo 2, define como evaluación "externa" e independiente la que se realiza por pares académicos coordinados por el ICFES, a los establecimientos educativos o las instituciones de educación superior, a los cuales, o a cuyos estudiantes, ha de practicarse la evaluación, bajo el ejercicio de la libertad y la responsabilidad.

En su artículo 3, presenta como Principios Rectores de la Evaluación de la Educación:

Es responsabilidad del Estado fomentar el mejoramiento continuo de la calidad de la educación y de las evaluaciones y su desarrollo en función de los siguientes principios:

Participación. Corresponde al ente rector de la política de evaluación promover la participación creciente de la comunidad educativa en el diseño de los instrumentos y estrategias de evaluación.

Equidad. La evaluación de la calidad de la educación supone reconocer las desigualdades existentes en los contextos de aprendizaje y asumir un compromiso proactivo por garantizar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad (MEN, 2009).

La aplicación de los "Exámenes de Estado" a través de esta ley, es obligatoria en cada institución que imparta educación media y superior. Excepto cuando se presenten circunstancias excepcionales, previamente definidas por los reglamentos, y se señala que cada institución presentará tales exámenes a todos los alumnos que se encuentren matriculados exclusivamente en el nivel. Se aclara que la presentación de estas pruebas es requisito para el ingreso a un programa de pregrado y obtener el título respectivo.

A partir de los resultados obtenidos en las pruebas realizadas por el ICFES, la ley establece que, el MEN y las entidades territoriales establecerán bancos de proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación, y podrán destinar recursos para financiarlos y los incentivos a las instituciones de educación básica y media que muestren mejoras. Así mismo establece que el MEN deberá implementar planes de mejoramiento en las instituciones educativas de nivel de educación media, con calificaciones en los exámenes de estado por debajo de la media nacional, los cuales serán coordinados por las secretarías de educación territoriales.

De igual manera en esta ley, se asignan funciones al ICFES, para establecer las metodologías y procedimientos que guían la evaluación externa de la calidad de la educación;

Desarrollar la fundamentación teórica, diseñar, elaborar y aplicar instrumentos de evaluación de la calidad de la educación, dirigidos a los estudiantes de los niveles de educación básica, media y superior, de acuerdo con las orientaciones que para el efecto defina el Ministerio de Educación Nacional; diseñar, implementar, administrar y mantener actualizadas las bases de datos con la información de los resultados alcanzados en las pruebas aplicadas y los factores asociados, de acuerdo con prácticas internacionalmente aceptadas y diseñar, implementar y controlar el procesamiento de información y la producción y divulgación de resultados de las evaluaciones realizadas, según las necesidades identificadas en cada nivel educativo; entre otras (MEN, 2009).

2.3.7 Decreto 869 del 17 de Marzo de 2010.

En el año 2010, se emitió el Decreto 869 por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, ICFES - SABER 11° (MEN, 2010).

Este decreto en su artículo 1° define el examen de estado de la educación media, ICFES - SABER 11°, el cual es aplicado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), dicho examen es un instrumento estandarizado para la evaluación externa, que conjuntamente con los exámenes que se aplican en los grados 5°, 9° y al finalizar el pregrado, hace parte de los instrumentos que conforman el sistema nacional de evaluación y tiene establecidos los siguientes objetivos:

a) Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que están por finalizar el grado undécimo de la educación media.

b) Proporcionar elementos al estudiante para la realización de su autoevaluación y el desarrollo de su proyecto de vida.

c) Proporcionar a las instituciones educativas información pertinente sobre las competencias de los aspirantes a ingresar a programas de educación superior, así como sobre las de quienes son admitidas, que sirva como base para el diseño de programas de nivelación académica y prevención de la deserción en este nivel.

d) Monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos del país, con fundamento en los estándares básicos de competencias y los referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional.

e) Proporcionar información para el establecimiento de indicadores de valor agregado, tanto de la educación media como de la educación superior.

f) Servir como fuente de información para la construcción de indicadores de calidad de la educación, así como para el ejercicio de la inspección y vigilancia del servicio público educativo.

g) Proporcionar información a los establecimientos educativos que ofrecen educación media para el ejercicio de la autoevaluación y para que realicen la consolidación o reorientación de sus prácticas pedagógicas.

h) Ofrecer información que sirva como referente estratégico para el establecimiento de políticas educativas nacionales, territoriales e institucionales (MEN, 2010).

En su artículo 2° del Decreto 896, en la estructura y organización del Examen de Estado de la Educación Media llevado a cabo por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) quien dirige y coordina el diseño, la producción y la aplicación de las pruebas y el procesamiento y análisis de los resultados del Examen. Así mismo en su artículo 3°, se establece que los estudiantes que se encuentran finalizando el grado undécimo, podrán presentar el examen de estado de la educación media y obtener resultados oficiales para efectos de ingreso a la educación superior.

El reporte de los resultados de los estudiantes en la prueba SABER 11°, así como los comparativos que puedan hacerse a partir de los resultados, serán determinados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) de acuerdo de su Junta Directiva. Dichas decisiones deberán hacerse públicas previo a la aplicación de las pruebas (MEN, 2010).

2.3.8. Resolución 503 del 22 de julio de 2014.

El 22 de Julio de 2014, el ICFES expidió la resolución 503, por medio de la cual se establece la metodología para la presentación de resultados en el examen de Estado para la Educación Media ICFES Saber 11°, para la selección de estudiantes con mejores resultados, para la clasificación de los establecimientos educativos y sus sedes y se adoptan otras determinaciones (ICFES, 2014) cuya resolución fue derogada por el artículo 17 de la Resolución 457 de 2016.

2.3.9 Resolución 457 de 2016.

Esta resolución en su artículo 1°, se describe como objeto, reglamentar las siguientes metodologías generadas a partir de la aplicación del examen ICFES SABER 11°: La metodología de cálculo para la obtención de los resultados individuales; la metodología para la selección de estudiantes con mejores resultados; la metodología de clasificación de resultados de los establecimientos educativos y sus sedes; la metodología de cálculo para la obtención de los resultados agregados; la metodología de calificación del examen de validación del bachillerato y la metodología para la detección de copia (Resolución 457, 2016).

En su artículo 2° la resolución 457, define los elementos utilizados en la presente resolución, entre los cuales para efectos de la investigación se destacan:

Examen: conjunto de pruebas que deben presentar los estudiantes en la prueba SABER 11° en: matemáticas, lectura crítica, ciencias naturales, inglés, sociales y competencias ciudadanas.

El Índice Global (IG): Cuyo cálculo que permite determinar una medida global de los resultados del estudiante en las cinco (5) pruebas del examen como criterio de selección de los evaluados con mejores resultados y establecer el puntaje global. Este índice corresponde al promedio ponderado de los resultados en las cinco (5) pruebas y se calcula para cada estudiante. Las ponderaciones son de tres (3) para lectura crítica, matemáticas, ciencias naturales y sociales y ciudadanas, y de uno (1) para inglés.

El Puntaje Global (PG): Este puntaje corresponde a la calificación oficial del cómputo de las cinco (5) pruebas del examen de estado ICFES SABER 11, el cual se expresa en una escala de cero (0) a quinientos (500).

Los resultados individuales: Son aquellos que están destinados a informar a cada uno de los estudiantes evaluados con el examen, su desempeño en el mismo.

Los resultados institucionales: Son aquellos que reportan a los establecimientos o sedes educativas y que consolidan los resultados de los estudiantes de dicho establecimiento o sede.

Los Estudiantes de los últimos tres años de grado 11° del establecimiento o la sede: son aquellas personas que han sido registrados en el sistema de matrícula estudiantil de la educación básica y media - SIMAT del Ministerio de Educación Nacional, en el grado correspondiente, dentro de los seis (06) meses anteriores al de la aplicación del examen de la cual se esté haciendo la clasificación.

En el artículo 4º, se define la metodología para obtener cada tipo de resultado:

Para determinar el puntaje de las pruebas: se utiliza el modelo logístico de tres parámetros (3PL) en escalas de cero (0) a cien (100), sin decimales, de tal manera que en todas las pruebas el puntaje promedio de los estudiantes evaluados sea cincuenta (50) puntos y desviación diez (10) puntos.

El Índice Global (IG): Se calcula como promedio ponderado de los puntajes en las cinco (5) pruebas usando ponderaciones de uno (1) para inglés y de tres (3) para las demás pruebas, de acuerdo con la siguiente fórmula: $IG = (3*LC + 3*MA + 3*CN + 3*SC + IN)/13$, con excepción de aquel estudiante que por disposición legal esté eximido de presentar la prueba de inglés, en este caso, se calcula como promedio simple de los puntajes en cuatro (4) pruebas, las cuales son lectura crítica, matemáticas, ciencias naturales y sociales y ciudadanas.

El Puntaje Global (PG): Este puntaje se calcula a partir del índice global, multiplicando este por cinco (5) y aproximando el resultado al entero más cercano, teniendo en cuenta la siguiente fórmula: $PG = IG*5$. Por lo tanto, el puntaje global se produce en una escala de cero (0) a quinientos (500), como un número entero.

El Percentil: se define como, cada uno de los 99 valores que divide un conjunto de datos ordenados en 100 partes iguales.

El ICFES aclara que los resultados del examen SABER 11, solo son otorgados para los evaluados que asistan a las dos sesiones en las cuales se realiza la prueba.

2.3.9.1 Clasificación de resultados de los establecimientos educativos y sus sedes.

En el capítulo II de la resolución 457, referente a los resultados institucionales, en su artículo 6° se define la metodología de clasificación de resultados de los establecimientos educativos y sus sedes. Para tal clasificación se tienen en cuenta los siguientes pasos:

Primero: Se hace la suma del número de estudiantes de la sede o el establecimiento de los últimos tres años que tengan resultados en la prueba o examen.

Segundo: se excluye de forma independiente para cada una de las 5 pruebas del examen, el 20% de los resultados con desempeños más bajos de estudiantes de los últimos tres años. La exclusión de forma independiente corresponde al procedimiento de exclusión que se aplica a cada

prueba, sin tener en cuenta las otras. Si en este punto el número de estudiantes con resultados es igual o mayor a nueve, se continuará aplicando el procedimiento; en caso contrario, no se seguirá aplicando la metodología ni se llevará a cabo la clasificación.

Tercero: Luego, para cada prueba se obtiene un índice al dividir el promedio de frecuencias acumuladas de estudiantes que obtuvieron cada uno de los puntajes posibles, desde cien (100) hasta cero (0), por uno (1) menos la varianza de dichas frecuencias, lo cual se plasma en la siguiente fórmula:

$$\text{Índice}_i = \frac{\mu_i}{1 - \sigma_i^2}$$

En esta ecuación, μ_i corresponde al promedio y σ_i^2 a la varianza de las frecuencias acumuladas de los puntajes de los estudiantes en la prueba i . Donde i corresponde a cada una de las cinco pruebas. Este índice toma valores más elevados si son más elevados y más homogéneos son los puntajes de los estudiantes de la institución educativa o sede en el área en cuestión.

Cuarto: se obtiene ahora un índice total hallando un promedio ponderado de los índices alcanzados en cada una de las pruebas, teniendo como ponderadores los señalados en el artículo 3° de la presente resolución (Resolución 457, 2016).

Quinto: El índice total alcanzado en el punto anterior, determinará la clasificación del establecimiento educativo o su sede de teniendo en cuenta los siguientes intervalos planteados en la (Resolución 457, 2016):

Categoría A+: mayor o igual a 0.77 y menor o igual a 1.

Categoría A: mayor o igual a 0.72 y menor que 0.77.

Categoría B: mayor o igual a 0.67 y menor que 0.72.

Categoría C: mayor o igual a 0.62 y menor que 0.67.

Categoría D: mayor o igual a 0 y menos que 0.62.

El ICFES dispuso de un link en su plataforma para la consulta de la clasificación de planteles o sedes, la cual se realizará utilizando el código DANE.

2.3.10 Guía 34, guía para el mejoramiento institucional, del auto evaluación al plan de mejoramiento.

El MEN, diseñó la guía que orienta el proceso de la autoevaluación desde cada uno de los procesos, desde cada uno de los componentes de las áreas de gestión y enmarca la ruta para el mejoramiento de la calidad institucional (MEN, 2008). En este documento se plantean los tres pasos para llevar a cabo el mejoramiento: Autoevaluación, elaboración del plan de mejoramiento, culminando con el seguimiento y evaluación.

2.3.11 Guía 28, aprendizajes para mejorar. Guía para la gestión de buenas prácticas.

En este documento emanado por el MEN, se orienta la identificación y evaluación de buenas prácticas, con el fin de mejorarlas, sistematizarlas y difundirlas para que los actores del sector educativo puedan retroalimentar su labor. Desde esta perspectiva se busca como fin favorecer las acciones de los distintos actores del sistema educativo y propender en el alcance de los objetivos estratégicos del sector: lograr que todos los niños y jóvenes estén en el proceso educativo en la escuela, así como garantizar que reciban una educación de calidad.

La gestión de buenas prácticas en el documento consiste en buscarlas, seleccionarlas y compararlas, para identificar la más apropiada acorde a los criterios establecidos y poder ajustarlas y ponerla en práctica en un nuevo entorno institucional. Esta tarea, desarrollada de forma sistemática y organizada, incorpora un ciclo conformado por las etapas de: identificación del problema, selección de buenas prácticas, implementación, sistematización y socialización

2.4. Sistematización de las variables.

Tabla 2

Matriz de relaciones teóricas

Categorías teóricas (definición nominal – nombre de la categoría)	Categoría teórica (definición conceptual)	Dimensiones de análisis por categoría teórica	Subcategorías teóricas por dimensiones.	Unidades teóricas asociadas a cada subcategoría	Método, técnicas e instrumentos
Correspondencia entre la concepción del modelo pedagógico y su concreción	Desde la propuesta de Flórez (1994) los modelos pedagógicos son construcciones mentales mediante las cuales se reglamenta y normativiza el proceso educativo, definiendo qué se debe enseñar, a quiénes, con qué procedimientos, a qué horas, según cuál reglamento disciplinario, a los efectos de moldear ciertas cualidades y virtudes en los estudiantes (Galeano-Gallego, 2017).	Pedagógica	Conceptualización de modelo pedagógico. Componentes estructurales del modelo pedagógico	Concepción del modelo pedagógico Naturaleza del. modelo pedagógico. Alcance del modelo pedagógico Estructura/Contenidos Secuenciación del contenido Método Estrategias de evaluación. Recursos educativos Relaciones de los actores.	Razonamiento lógico/ Análisis documental/ matriz de análisis. Razonamiento lógico/ Análisis documental/ matriz de análisis.
Fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en la prueba saber 11°	El desempeño académico depende tanto de la asimilación de conocimientos como de la manera de correlacionarlos y proyectarlos en la vida haciéndolos parte importante en ella y por lo tanto implica la	Didáctica	Normativa que regula los modelos pedagógicos	Ley 115 de 1994. Lineamientos curriculares. Estándares de competencia Matrices de referencia.	Razonamiento lógico/ Análisis documental.

valoración de los conocimientos como la posibilidad de actuar y ser en sus contextos de relación (Quintero y Orozco, 2013).	Ejecución	Derechos Básicos de Aprendizajes	Razonamiento lógico/ Análisis documental/ matriz de análisis.
		Formación docente Planificación.	
Curricular	Gestión de la calidad	Apropiación - concreción	Razonamiento lógico/ Análisis documental/ matriz de análisis.
		Seguimiento Mejora continúa	
	Pruebas externas	Metas institucionales de calidad.	
		Autoevaluación institucional.	
		Utilización de los resultados obtenidos en las pruebas saber 11°	
		Planes de mejoramiento institucional	

Nota: cuadro que describe las categorías, dimensiones y subcategorías de la investigación, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

Tabla 3

Operacionalización de las variables

Supuestos de investigación	Variable de investigación (Definición nominal)	Variable de investigación (Definición operacional)	Dimensiones asociadas a cada variable	Sub dimensiones	Indicadores por dimensión y variables	Población	Técnicas e instrumento
El desempeño académico estudiantil en la prueba saber 11° puede fortalecerse a través de la implementación de un sistema de gestión de la calidad, que garantice la mejora continua entre la correspondencia de la concepción del modelo pedagógico y su concreción.	Correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico y la ejecución del proceso educativo en la institución.	El modelo pedagógico se concibe desde una perspectiva pedagógica, una didáctica y una curricular. La perspectiva pedagógica se refiere a los fundamentos epistemológicos y teóricos que sustenta el modelo referido. La perspectiva curricular se refiere a las estructuras sobre cuya base se organiza y normativiza el modelo referido desde el PEI. La perspectiva didáctica hace referencia a la forma como se operacionaliza el modelo al interior del aula, en las clases.	Pedagógica	Académica	✓ Concepción teórica del docente acerca del modelo pedagógico	Docentes	Encuesta / Cuestionario.
					Teórica, epistemológica	✓ Comprensión de la naturaleza del modelo pedagógico. ✓ Identificación del docente con el alcance del modelo pedagógico.	
				Planeación	✓ Apropiación -conceptual - operacional del modelo pedagógico.	Docentes	Encuesta / Cuestionario.
				Ejecución	✓ Concreción del modelo pedagógico en el PEI. ✓ Pertinencia de la práctica pedagógica en función del modelo pedagógico.	Docentes	Encuesta / Cuestionario.
	Fortalecimiento del desempeño	Desempeño académico en pruebas externas estandarizadas: Valoración numérica y descriptiva que, proporciona una interpretación válida de los conocimientos asimilados, referida a normas, que permite relacionar la situación de un estudiante	Didáctica	Calidad educativa - Administrativa	✓ Mecanismos de control a la concreción del modelo pedagógico en la institución.	Docentes	Encuesta (Cuestionario)

académico estudiantil en la prueba saber 11°	respecto a una muestra nacional , como comparativo de sus diferentes posiciones en diferentes momentos cronológicos, pero también permite correlacionar los resultados con la operacionalización del modelo pedagógico.	Curricular	✓ Categoría según el ICFES en que se encuentra la institución educativa	Docentes	Análisis de contenido.
			✓ Puntaje promedio de la institución		/Matriz de análisis.
		Evaluativa	✓ Resultados históricos de las pruebas SABER 11° en la institución en últimos 5 años.	Revisión documental	
		Relacional	✓ Evaluación en el aula acorde al modelo pedagógico.		Encuesta / Cuestionario.
			✓ Utilización de los resultados obtenidos en la Prueba SABER 11° en la institución educativa.		
			✓ Evaluación en el aula para fortalecer competencias.	Docentes	

Nota: cuadro que describe la operacionalización de las variables de investigación, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

Tabla 4

Categorías centrales	Preguntas	Categorías derivadas	Preguntas	Subcategorías	Preguntas
<p>Correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico y la ejecución del proceso educativo en la institución.</p>	<p>¿Cuál es la concepción teórica y normativa - operativa del modelo pedagógico desde la percepción de los directivos de las instituciones educativas oficiales que atienden poblaciones en condiciones de vulnerabilidad?</p>	<p>Características socioculturales de una población y su incidencia en el proceso educativo.</p>	<p>¿Cómo afectan las características socioculturales del entorno en el proceso educativo?</p>	<p>Características socioculturales de una población: Se refiere a la serie de circunstancias económicas, sociales, culturales, que influyen en diferentes grados, sobre la cosmovisión de una población</p>	<p>1. ¿Cuáles son las características socioculturales predominantes entre la población estudiantil que atiende su institución educativa y de qué manera esas características socioculturales inciden en el proceso educativo?</p>
<p>Desde la propuesta de Flórez (1994) los modelos pedagógicos son construcciones mentales mediante las cuales se reglamenta y normativiza el proceso educativo, definiendo qué se debe enseñar, a quiénes, con qué procedimientos, a qué horas, según cuál reglamento disciplinario, a los efectos de moldear ciertas cualidades y virtudes en los estudiantes. (Alexandra Galeano Gallego, 2017)</p>	<p>¿Cuál es la concepción teórica y normativa - operativa del modelo pedagógico desde la percepción de los directivos de las instituciones educativas oficiales que atienden poblaciones en condiciones de vulnerabilidad?</p>	<p>Concepción, naturaleza y alcance del modelo pedagógico.</p>	<p>¿Cuáles son los fundamentos teóricos del modelo pedagógico de una institución educativa?</p>	<p>Fundamentos teóricos del modelo pedagógico: Son aquellos que representan, explican y orientan la construcción e implementación del currículo y se materializa en las prácticas pedagógicas y en las interacciones maestro-objeto de conocimiento (Behar, Passerino & Bernardi, 2007).</p>	<p>2. ¿Cuál es la concepción, naturaleza y alcance del modelo pedagógico con el cual se circunscribe su institución?</p>
<p>Concreción del modelo pedagógico</p>			<p>¿De qué manera se materializa el modelo pedagógico en una institución educativa?</p>	<p>Apropiación del modelo pedagógico. Proceso sistematizado mediante el cual los fundamentos teóricos de un modelo pedagógico se adoptan y asumen coherentemente con la práctica docente.</p>	<p>3. ¿Cuáles son los principios teóricos o conceptuales que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje en su institución educativa?</p>
<p>Gestión de la Calidad.</p>				<p>Ejecución y seguimiento a la operacionalización del modelo.</p>	<p>4. De acuerdo al modelo pedagógico declarado. ¿El proceso de enseñanza debe priorizar: la adquisición de habilidades, el desarrollo de competencias, la adquisición de conocimientos o la formación de valores? ¿Por qué?</p>
				<p>Procesos de evaluación: Según Pila-Telaña (1995), la evaluación es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información</p>	<p>5. Describa la metodología unificada que se emplea en su institución para llevar a cabo la práctica pedagógica.</p>
					<p>6. ¿Cuál es la percepción que tiene del estudiante y del docente como agentes dentro del proceso de la configuración del conocimiento? ¿Las respuestas anteriores guardan coherencia con los postulados del modelo señalado? ¿Por qué?</p>
					<p>7. ¿Cuáles son las estrategias que se emplean para socializar el modelo pedagógico de la institución con la comunidad educativa? ¿Cuáles son las estrategias que se emplean para socializar el modelo pedagógico de la institución con los Docentes y Directivos Docentes?</p>
					<p>8. ¿Cuáles son las estrategias que se aplican en la institución para validar los procesos didácticos y el uso de recursos por parte de los docentes, con el fin de contrastarlo con el cumplimiento de los lineamientos</p>

<p>Fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en la prueba saber 11°: El desempeño académico depende tanto de la asimilación de conocimientos como de la manera de correlacionarlos y proyectarlos en la vida haciéndolos parte importante en ella y por lo tanto implica la valoración de los conocimientos como la posibilidad de actuar y ser en sus contextos de relación. (Quintero y Orozco, 2013)</p>	<p>Cómo caracterizar la correspondencia entre la concreción del modelo pedagógico en las instituciones categorizadas B o C y el desempeño estudiantil en la prueba SABER 11°</p>	<p>¿Cuáles son los aspectos del sistema educativo institucional que pueden ser fortalecidos a través de los procesos de evaluación?</p>	<p>ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden (Fernandez, Torrealba, Pineda & Tijera, 2007).</p>	<p>pedagógicos establecidos en el modelo pedagógico que se asume en el PEI de esta institución educativa? 9. Describa los mecanismos de seguimiento y control que desarrolla la gestión directiva en relación al ciclo didáctico y ejecución de los planes de área, con el fin de garantizar su correspondencia con la concepción del Modelo Pedagógico que se asume en el PEI de esta institución educativa.</p>
		<p>¿De qué manera se puede garantizar la mejora continua del desempeño de los estudiantes en las pruebas saber 11°?</p>	<p>Mejora continua: Es un enfoque para el fortalecimiento de los procesos misionales y de apoyo en las instituciones educativas que se basa en la necesidad de planear, ejecutar, evaluar y optimizar continuamente.</p>	<p>10. ¿Qué tipo de evaluaciones se realizan al interior de la Institución tanto de aprendizajes como para los demás procesos de gestión educativa? ¿Qué aspecto del Sistema de Evaluación de los Estudiantes SIEE está direccionado al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en la prueba saber 11°? 11. ¿Cuál es la concepción de evaluación predominante en el modelo pedagógico que asume la Institución? ¿Cómo concilia su respuesta con la inmediatamente anterior? 12. ¿Cómo se explican los resultados obtenidos por los estudiantes de undécimo grado de la Institución de la institución que usted dirige en las evaluaciones externas realizadas por el ICFES? 13. ¿Cuáles son las estrategias de gestión que aplica la institución para garantizar la mejora continua en el desempeño de los estudiantes en las pruebas SABER 11° durante el año lectivo? Explique: a) La gestión directiva b) La gestión la académica c) La gestión Administrativa. d) La gestión Comunitaria 14. Desde su perspectiva, describa la correspondencia entre el modelo pedagógico enunciado en su PEI y práctica diaria de los docentes de esta institución Educativa. ¿Qué ofrece su institución educativa como un valor agregado y diferenciador de cualquier otra institución educativa en el sector? ¿Cuál es el rasgo distintivo del currículo de la institución educativa que están asociados a la pruebas SABER 11°?</p>

Matriz preguntacional

Nota: cuadro que describe la matriz preguntacional de la investigación, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

Capítulo III. Marco metodológico

Este apartado del trabajo de grado describe el sustento epistemológico, el enfoque y paradigma de investigación, que se tomaron en consideración como herramientas para la producción del conocimiento y la respectiva validación para otorgarle carácter científico al conocimiento producido (Marín, 2003). Describe el diseño de la ruta metodológica, así mismo determina el tipo de investigación y las técnicas, así los instrumentos, como sus criterios de validez y confiabilidad, que garantizan la significancia de la información obtenida (Ver figura 9. Ruta metodológica)

De acuerdo con el enfoque epistemológico racionalista crítico asumido en la investigación, como derivación de este enfoque, la misma se circunscribe al paradigma racionalista crítico, bajo un enfoque de investigación mixto, cualitativo y cuantitativo en cuanto a la naturaleza de los datos, concordantemente se emplearon técnicas que permitieron el levantamiento de estos datos con la utilización de instrumentos tales como la entrevista a coordinadores y rectores de las instituciones educativas, las encuestas a docentes, así como el análisis documental con información proporcionada por las instituciones educativas focalizadas y por el ICFES (resultados de los estudiantes en las pruebas SABER 11° y categorización de los colegios).

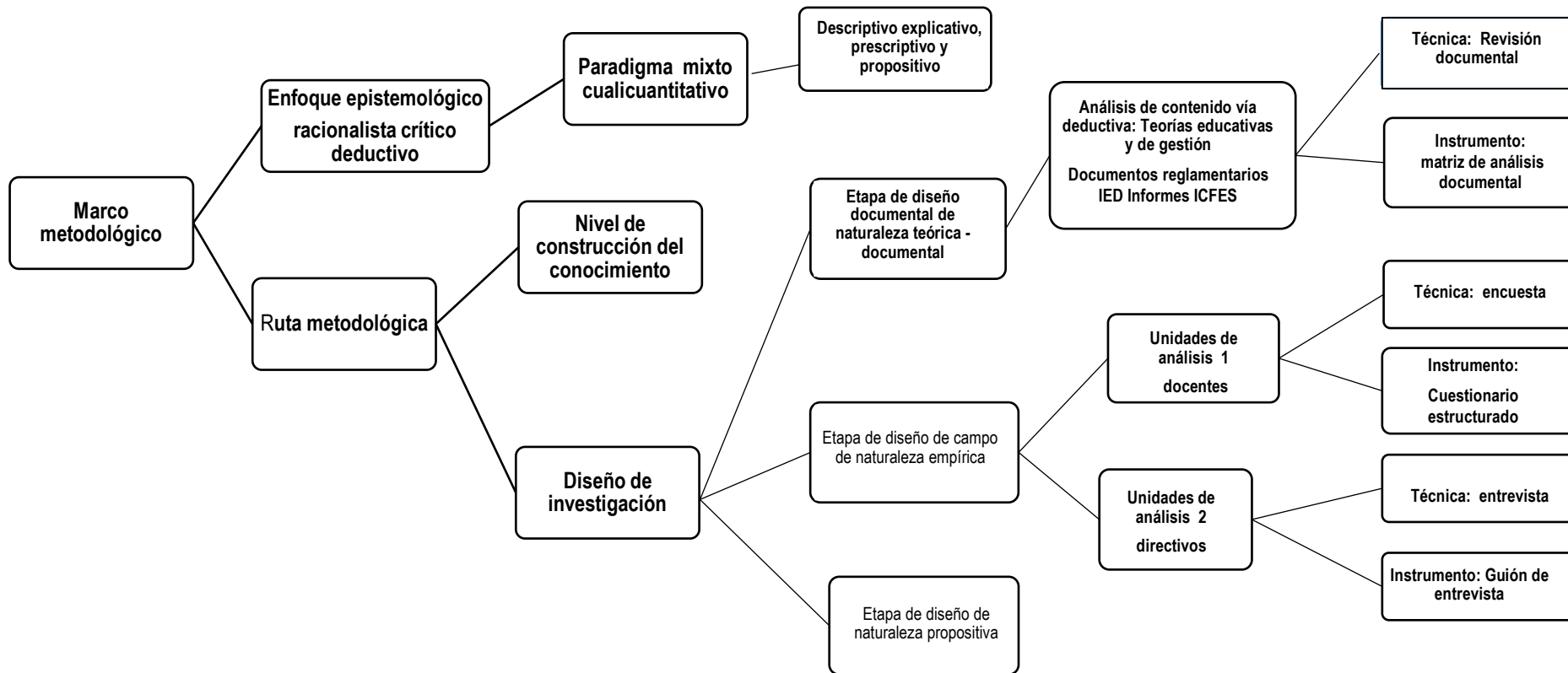


Figura 9. Ruta Metodológica, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

3.1 Enfoque epistemológico

El Enfoque Epistemológico es ese sistema profundo de convicciones que es anterior a toda teoría, a toda observación y a toda operación científica y que determina la forma como el investigador va a concebir la Investigación y la Ciencia.

En otras palabras se refiere a la forma como el investigador se acerca al conocimiento, específicamente para el enfoque racionalista crítico asumido en esta investigación, cuya principal característica es su estructura tipo silogismo, con una fuerte base lógico-formal, en que se plantea una hipótesis muy general y abstracta, de la cual poco a poco se va derivando una respuesta al problema de investigación (Padrón, 2014).

Consecuentemente con el anterior planteamiento, se concibe que el proceso de construcción de construcción y validación del conocimiento no depende de la frecuencia de ocurrencia como único criterio de verdad, en su lugar el nuevo conocimiento es el resultado de la abstracción de una serie de hipótesis teóricas, que de forma deductiva, son enfrentadas a las teorías reconocidas para llegar a la validación a través de la contrastación con ellas y con la realidad observada son confrontadas con las teorías reconocidas para llegar a la validación a través de la contrastación con ellas y con la realidad observada (Marin, 2012).

3.2 Paradigma de investigación

En correspondencia al enfoque epistemológico enunciado anteriormente, se asume el paradigma de investigación racionalista desde una perspectiva complementaria, considerado como una guía que se produce cuando las diferentes estrategias metódicas utilizadas pertenecen a un mismo marco operativo, ya sea positivista o naturalista fenomenológico, de manera que es un método utilizado en programas de investigación cuando una serie de objetivos está interrelacionados dentro de un problema más amplio (Senior, Colina, Marín, & Perozo, 2012).

Es por ello que la investigación se expresa con una perspectiva mixto, cualitativo y cuantitativo, donde cada hecho, evento o fenómeno representa unidades investigativas conformadas por cualidades y cantidades de elementos diferenciables que las determinan, y es que la realidad es tan compleja que no puede sencillamente reducirse a un dualismo, reflexiones sobre el hecho de que más del 80 % de las investigaciones producidas en los últimos cien años fueron investigaciones racionalistas- deductivistas y no fueron ni cuantitativas ni cualitativas. (Padrón, 2018)

3.3 Ruta Metodológica

3.3.1. Nivel de construcción del conocimiento.

El alcance la investigación corresponde al nivel descriptivo explicativo, prescriptivo y propositivo porque se propuso medir de forma independiente las variables, enunciadas en los objetivos de investigación, alcanzando un nivel explicativo solo en la medida que se construyen relaciones y se genera un plano argumentativo entre las categorías trabajadas, centrando su interés en explicar la razón de ocurrencia de un fenómeno y qué condiciones se deben dar para que se manifieste e fenómeno o por qué se relacionan dos o más variables (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

3.3.2 Diseño de la investigación.

En consecuencia la ruta metodológica abraza tres etapas, como se muestra en la figura 10

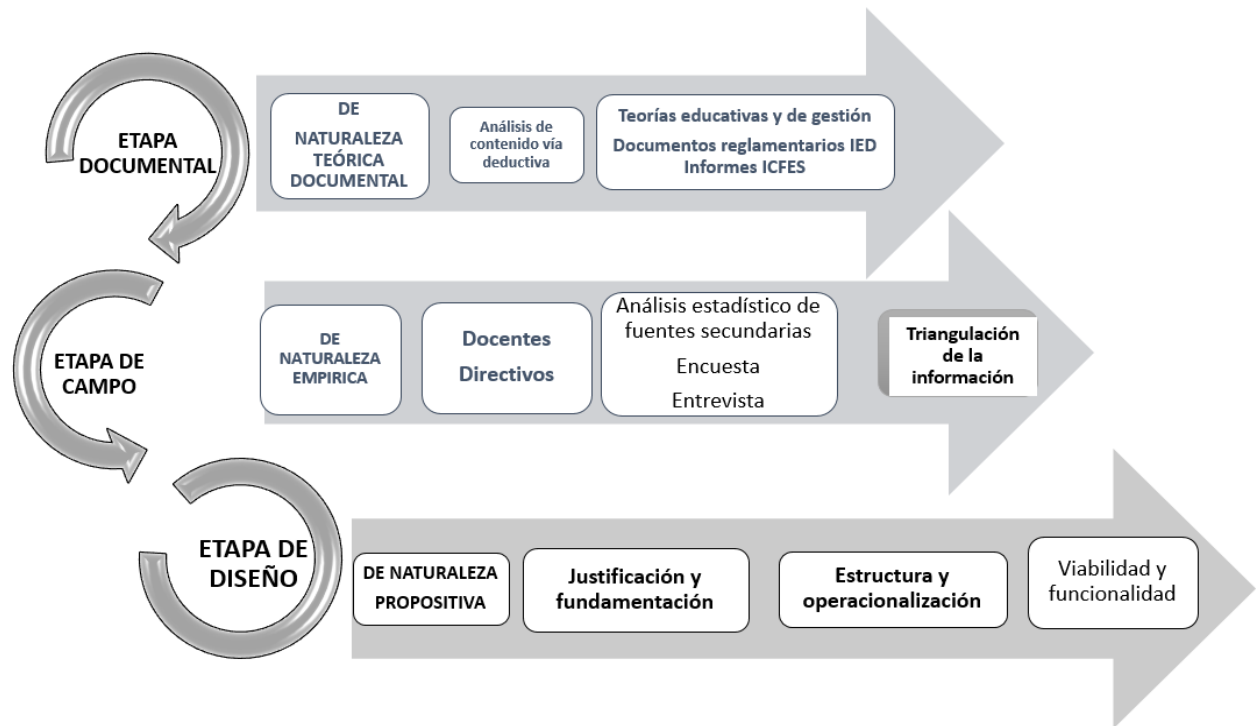


Figura 10. Diseño sistémico de la investigación, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

i) Etapa de diseño documental, en la que se realizó la revisión de la teoría, se utilizó el análisis de contenido a través de la vía deductiva, empleando la técnica de revisión documental, para la cual, se produjo una matriz de relaciones teóricas, una matriz Preguntacional y una tabla de operacionalización de variables que dieron origen al diseño de los instrumentos que fueron utilizados para la recolección de los datos

ii) Etapa de Campo, en la que se realizó una revisión documental de los libros reglamentarios de las instituciones focalizadas a través de fichas y se realizó una entrevista empleando un guion de entrevista con preguntas abiertas y una encuesta una dirigida a los docentes con cuestionario estructurado utilizando la escala de Likert, instrumentos aplicados mediante herramientas virtuales a distancia, debido a que esta etapa de la investigación se dio en el marco del confinamiento obligatoria debido a la pandemia de COVID -19 (Paredes, Inciarte, & Walles, 2020), que para la etapa de recolección de la data ya tenía 100 días de confinamiento, y que teniendo en cuenta la situación que se presentaba en el Distrito de Barranquilla y en

general en el departamento del Atlántico, se dio el pronunciamiento oficial de la secretaría de educación Distrital, donde se estableció que el regreso de los estudiantes de undécimo grado a la educación presencial, no se llevaría a cabo durante el resto del año lectivo 2020.

iii) Etapa propositiva en la que se diseñó estructural y funcionalmente una propuesta consistente en un plan operativo como una estrategia para el fortalecimiento del desempeño estudiantil en las pruebas SABER 11°, a través de la correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico institucional y su concreción.

3.3.2.1. Etapa de diseño documental.

La presente investigación inició con una revisión preliminar de la literatura sobre los retos que asume la educación frente a los resultados en las pruebas SABER 11, permitiendo el planteamiento de una situación problema y un objeto de estudio de la investigación:

Con base en ese problema inicial se ha realizado una búsqueda exhaustiva de información en medios tanto físicos como de diferentes fuentes de información digital, revistas científicas, bases de datos especializadas y repositorios de universidades, para caracterizar antecedentes de la investigación tanto al nivel nacional como internacional, discriminados por su relación con las variables modelo pedagógico y desempeño académico estudiantil en las pruebas saber 11°, así mismo por similitud de la metodología empleada, que fueron útiles para determinar la necesidad de la investigación y delimitar el problema de investigación.

Determinando las dos variables fundamentales del problema de investigación: Modelo pedagógico y desempeño estudiantil en la pruebas saber 11° se utilizó un técnica de observación complementaria, el análisis de contenido a través de la vía deductiva, empleando la técnica de revisión documental, se revisaron las teorías sobre modelo pedagógico de (Florez, 2005; y De Zubiría, 2010) como eje articulador, se enriqueció con la relación de teorías gestión de la calidad

de Juran y Deming según (Miranda, et al. 2007) brindando las bases para la construcción del marco teórico del presente informe de investigación. Desde ese proceso de resignificación conceptual se identificaron variables, indicadores y categorías, nexos consignados en una matriz de relaciones teóricas y una tabla de operacionalización de las variables que se constituyeron en el punto de partida y sustento teórico del proceso de construcción de los instrumentos que fueron aplicados en la etapa del diseño de campo.

3.3.2.2. Etapa de diseño de campo.

En este apartado se detalla el proceso operativo del estudio, en el cual se describen las técnicas e instrumentos que estudiarán las variables: correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico institucional y su concreción; y el fortalecimiento del desempeño estudiantil en las pruebas SABER 11°. Iniciando con la revisión documental de fuente primaria de los libros reglamentarios de las instituciones focalizadas a través de matrices y de fuente secundaria de los informes emanados por el ICFES referente a los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba SABER 11°; también se cuenta con la entrevista empleando un guion de entrevista con preguntas abiertas dirigida a los directivos docentes y una encuesta dirigida a los docentes con cuestionario estructurado utilizando la escala de Likert.

3.4. Análisis de contenido documental

El análisis de contenido es la técnica que se utilizó en el desarrollo de nuestro proceso investigativo, para develar los componentes de cada uno de los documentos sometidos a escudriñamiento en las instituciones educativas participantes, el Proyecto Educativo Institucional, el modelo pedagógico, el Sistema institucional de Evaluación Estudiantil (SIEE) y los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI), así como los informes históricos provistos por el ICFES sobre los resultados de las instituciones en las pruebas SABER 11°, procurando establecer

las relaciones que existen entre sus diferentes componentes y de cada uno de ellos con la totalidad del respectivo documento.

El propósito fundamental de realizar este tipo de examen minucioso a los documentos suministrados por las instituciones educativas participantes, radica en la posibilidad de “que el investigador a partir del estudio detallado que realiza pueda construir inferencias fundamentadas en los objetivos o propósitos de investigación que se hayan planteado” (Marín, 2012, p. 108).

Este proceso dinámico que contrasta los fundamentos teóricos, conceptuales y metodológicos de los mismos documentos objetos del estudio, con el marco teórico conceptual y el marco metodológico que sustentan la presente investigación, es lo que permite la transferencia de la información relevante desde los documentos sometidos al análisis de contenidos, hasta las explicaciones que elabora y argumenta el equipo de investigación.

Esta técnica debe seguir un orden lógico, iniciando con la identificación y categorización de los documentos, para en un primer nivel de abstracción observarlos, para posteriormente identificar las categorías significantes en los documentos, llegando al punto se plantean inferencias mediante argumentos explicativos a partir de la confrontación teórica entre los referentes originales y la posición del investigador, los argumentos construidos a manera de tesis explicativas deberán ser sometidos a validación, según sostiene (Marin, 2012) en su descripción de la técnica de análisis de contenidos.

La información es organizada y registrada en matrices de análisis documental, independientes para cada uno de los documentos estudiados pero que permitieron la contrastación entre la data de las tres instituciones educativas participantes de la investigación.

3.5. Análisis estadístico de fuente secundaria

Nos referimos con este término a la información que ha sido producida por otros investigadores o instituciones especializadas, que producen informes o documentos que permiten contrastar los datos de campo con fuentes más amplias ya validadas. Es sencillamente un análisis posterior de la información que ya se ha obtenido. Este análisis estadístico puede estar relacionado con el propósito original para el que la data se recopiló, o puede dirigirse a un problema de investigación distinto del que motivo inicialmente la recolección de los datos originales. Se aconseja la integración de distintas fuentes sin embargo puede realizarse con base una fuente única (Stewart, 1984) máximo cuando está relacionada con las variables de objeto de estudio al que brindará apoyo teórico o como en el caso que nos ocupa, datos de campo sobre una población actualmente difícil de contactar directamente, Es necesario aclarar al lector que los estudiantes, menores de edad se encontraban restringidos en su movilidad por las medidas sanitarias debido a la pandemia de COVID 19 de 2020, las instituciones educativas no retornaron a clases presenciales durante el resto del año (Paredes, Inciarte, & Walles, 2020). La data para este fin fue tomada directamente de la página de ICFES con el usuario y contraseña de la plataforma Prisma de cada institución, lo que brinda información verídica, sistematizada, confiable, homogénea y detallada por cada establecimiento educativo, sobre el desempeño académico estudiantil en la prueba SABER 11° de cada uno de los años consultados, 2019, 2018, 2017 y 2016, ya que entre el 2015 y 2014 en los resultados de la prueba se presentaban también el desempeño de los estudiantes en razonamiento cuantitativo y competencias ciudadanas; y antes del 2014, la estructura de la prueba era significativamente diferente y también su forma de evaluación y presentación de resultados, por lo que no podría establecerse una comparación homogénea y válida entre la prueba SABER 11 y la prueba ICFES de 2015, 2014 y años anteriores.

La data recopilada con base al análisis de contenido de los informes históricos por plantel del ICFES y de los resultados anuales por plantel, también fueron sometidos a procesos de estadística descriptiva en diagramas, barras y tablas, a fin de presentar la información de una manera más consecuente con los objetivos de la presente investigación.

Recolección de datos de fuente primaria:

3.6. Población

El presente informe de investigación es fruto del trabajo realizado en 3 instituciones oficiales de secundaria y media ubicadas en sectores vulnerables y cercanas geográficamente y que pertenecen a una misma localidad en la ciudad, de las cuales una de ellas ostenta la clasificación B en las pruebas SABER 11, mientras que las restantes se encuentran en la categoría C, en ellas se trabajó con las siguientes poblaciones:

Población de unidades 1. Está conformada por 37 docentes que imparten clases en el grado undécimo de cada una de las 3 instituciones focalizadas. A esta población se le aplicó un tratamiento de muestreo no probabilístico por conveniencia (Otzen & Manterola, 2017).

Los encuestados, son docentes que trabajan en 11° y que pertenecen a las áreas de inglés, lenguaje, sociales, matemáticas, filosofía y ciencias naturales, que son las asignaturas que más coinciden con los componentes de la pruebas saber 11, lectura crítica, matemáticas, sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés)

Muestra. Al tener una población de docentes bastante grande, para determinar el tamaño de la muestra poblacional de manera aceptable se hizo uso de la siguiente fórmula propuesta por (Spiegel y Stephens, 2009).

$$n = \frac{z^2 \sigma^2 N}{e^2 (N - 1) + z^2 \sigma^2}$$

En donde:

n = tamaño de la muestra poblacional a obtener.

N = tamaño de la población total.

σ = Representa la desviación estándar de la población. En caso de desconocer este dato es común utilizar un valor constante que equivale a 0.5

Z = valor obtenido mediante niveles de confianza. Su valor es una constante, por lo general se tienen dos valores dependiendo el grado de confianza que se desee siendo 99% el valor más alto (este valor equivale a 2.58) y 95% (1.96) el valor mínimo aceptado para considerar la investigación como confiable.

e = Representa el límite aceptable de error muestral, generalmente va del 1% (0.01) al 9% (0.09), siendo 5% (0.05) el valor estándar usado en las investigaciones.

Desde esta perspectiva y para darle solidez a la muestra, teniendo en cuenta nivel de confianza del 95% y error muestral que no supera el 25%, se utilizó la calculadora del tamaño de muestra de SurveyMonkey (SurveyMonkey, 2020), con la cual se determinó que la muestra corresponde en cada institución educativa al 50% de la población estimada.

La aplicación de la técnica dio como resultado que la muestra corresponde a 37 docentes (Distribuidos en cada institución educativa de la siguiente manera: IED Jorge Robledo Ortiz 9 docentes, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 25%; IED José Consuegra Higgins, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 19% y la IED Técnica metropolitana de Barranquilla “Parque Educativo” con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 20%). A continuación se presentan los datos de la población de unidades 1:

Tabla 5

Muestra seleccionada población de unidades 1 por institución educativa.

Nombre de la Institución Educativa Distrital	Cantidad de Docentes
Jorge Robledo Ortiz	9
José Consuegra Higgins	15
Técnica metropolitana de Barranquilla “Parque Educativo”	13
TOTAL	37

Nota: cuadro que refleja la muestra seleccionada de la población 1, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

Población de unidades 2. Está conformada por los directivos docentes (rector y coordinadores académicos) de las instituciones educativas focalizadas. A esta población también se le aplicó un tratamiento de muestreo no probabilístico por conveniencia. (Otzen & Manterola, 2017)

Muestra. De los directivos docentes que conforman la población y por su pequeño número, se seleccionó la totalidad de éstos, con el propósito de tener una visión global del nivel de concreción del modelo pedagógico asumido en el PEI de las respectivas instituciones educativas. En total 10 directivos docentes (rector y coordinadores académicos) que laboran en las 3 instituciones focalizadas de la siguiente manera: 4 de la IED Jorge Robledo Ortiz, 3 de la IED José Consuegra Higgins y 3 de la IED Técnica Metropolitano de Barranquilla.

Acontinuación se presentan los datos de la población de unidades 2:

Tabla 6

Muestra seleccionada población de unidades 2 por institución educativa.

Nombre de la institución educativa distrital	Cantidad de directivos docentes
Jorge Robledo Ortiz	4
José Consuegra Higgins	3
Técnica metropolitana de Barranquilla “Parque Educativo”	3
TOTAL	10

Nota: cuadro que refleja la muestra seleccionada de la población 2, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Como se mencionó en los párrafos anteriores, al determinar diferentes poblaciones también se determinan técnicas e instrumentos en coherencia con ello, de la siguiente manera:

La población de unidades 1: Docentes.

En lo que corresponde al carácter cuantitativo de la presente investigación, se implementó un cuestionario semiestructurado tipo escala de liker y que se divide en dos secciones, inicialmente se indagó sobre los datos generales del encuestado y luego presenta el cuerpo del instrumento propiamente dicho. Este instrumento elegido para aplicar la técnica de la encuesta, se llevó a cabo con la finalidad de recolectar información acerca de la correspondencia entre la concepción del modelo pedagógico y su concreción en la institución educativa y del fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en la prueba saber 11°, de tal manera que se facilite el proceso de codificación y tabulación de los resultados. Este instrumento dirigido a los docentes, está compuesto por 29 aseveraciones (Anexo 1), las cuales se construyeron a partir del cuadro de operacionalización de las variables. Las opciones de respuesta de la escala empleada en el cuestionario, tienen asignada una ponderación de 1 al 5, a través de la cual los encuestados expresan el nivel de acuerdo y desacuerdo respecto a las aseveraciones planteadas. A continuación, se presenta la escala utilizada en el instrumento.

Tabla 7

Escala de Lickert

Item	Alternativa de respuesta
5	Totalmente de acuerdo
4	De acuerdo
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
2	En desacuerdo
1	Totalmente en desacuerdo

Nota: cuadro que refleja las alternativas de respuesta del cuestionario, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

Sección # 1.

Datos generales del encuestado: En esta sección le solicitamos al encuestado que brinde información general que permita caracterizarlo.

Sección # 2:

Cuerpo del instrumento: En esta sección se espera dilucidar la percepción del docente encuestado en relación con el conjunto de afirmaciones relacionados con las variables: correspondencia entre la concepción del modelo pedagógico y su concreción y el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en la prueba SABER 11°. Les solicitamos tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- ❖ Lea de forma detenida y cuidadosa cada una de las aseveraciones presentadas en el instrumento.
- ❖ Responda según su grado de identificación con cada aseveración, marcando con una X en cada caso.
- ❖ Proceda a responder la totalidad de las aseveraciones presentadas con el mayor grado de objetividad y sinceridad. Para ello dispones de la siguiente escala de valoración.

El cuestionario estructurado utilizado en la encuesta fue sometido a procesos de validez y confiabilidad, garantizando la pertinencia y rigurosidad propia del trabajo científico. Para la validez, el instrumento fue revisado bajo el juicio de 4 expertos, quienes llevaron a cabo el procedimiento de validez del contenido para determinar en qué medida el instrumento mide las variables identificadas para la investigación: 1era variable: correspondencia entre la concepción del modelo pedagógico y su concreción. 2ª variable: fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en la prueba saber 11°. (Anexo 1).

Este instrumento se aplicó mediante la herramienta virtual “formulario de google”, debido a que esta etapa de la investigación se dio en el marco del confinamiento obligatoria debido a la pandemia de (SARS-CoV-2) (COVID-19), el link del cuestionario aplicado a los docentes (Anexo 1) fue: <https://forms.gle/Xg95fzuQjvJpJjtG6>

Para la confiabilidad, se utilizó el alfa de Cronbach descrita por Ledesma, Medina y Valero (2002) para aplicar y visualizar el análisis de consistencia interna y determinar la confiabilidad de los instrumentos en especial la encuesta aplicada a docente. La confiabilidad o fiabilidad, se refiere a la consistencia o estabilidad de una medida es decir, ausencia de errores de medida en un test, o como la precisión de su medición (Virila, 2010).

Para Ledesma et al. (2002), “Alfa estima el límite inferior del coeficiente de fiabilidad y la expresan como”:

$$\alpha = \left[\frac{k}{k-1} \right] \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_{sum}^2} \right]$$

α Donde k = número de ítems de la prueba
 S_i^2 = varianza de los ítems. desde 1 hasta i.
 S_{sum}^2 = varianza total de la prueba.

El coeficiente mide la fiabilidad del test en teniendo en cuenta el número de ítems de la prueba y su proporción de varianza total. La fiabilidad depende entonces de la longitud de la prueba y de la covarianza entre sus ítems.

De este modo, aplicando la fórmula del coeficiente de fiabilidad de Alfa Cronbach , se tiene que para las encuestas destinadas a la población de unidades 1 aplicada a los docentes de las tres instituciones educativas focalizadas en la presente investigación tuvo una confiabilidad alta con un alfa de Cronbach de 0,86178231 ($\alpha = 0,86$), es decir 86% de confiabilidad; es decir, la medida de este cuestionario tiene una precisión de su medición en un grado bastante alto de estabilidad y

consistencia de los resultados obtenidos, lo cual se ve reflejado en un cuestionario bien estructurado y avalado por una validez de expertos bien cualificado.

Individualmente cada colegio tuvo respectivamente: Jorge Roble Ortiz $\alpha= 0,8260$; IE Metropolitana $\alpha= 0,8989$ e IED Jorge Consuegra Higgins $\alpha= 0,8388$, como se presenta en la siguiente tabla:

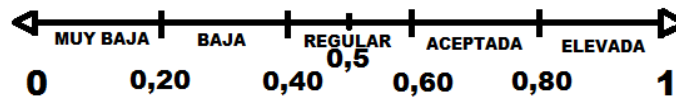


Tabla 8

Cálculo de confiabilidad del instrumento. Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	
Tres instituciones	$\alpha= 0,86178231$
Jorge Roble Ortiz	$\alpha= 0,82603578$
IE Metropolitana	$\alpha= 0,89891029$
IED Jorge Consuegra Higgins	$\alpha= 0,83880364$

Nota: cuadro que refleja la confiabilidad del instrumento, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

La tabla muestra la confiabilidad utilizando el Alfa de Cronbach de los instrumentos aplicados para la encuesta a los docentes de las tres instituciones donde se llevó a cabo la investigación colectiva e individualmente. Datos recabados por los autores a partir de Excel y el software InfoStat. Datos recabados por los autores.

Datos cuantitativos de fuentes secundarias:

Para recoger estos datos también de carácter cuantitativo, se utilizó una matriz de análisis del desempeño académico estudiantil de las instituciones educativas distritales focalizadas, en las pruebas SABER 11° emanados por el ICFES, cuya finalidad fue recabar información documental de sobre los resultados de los estudiantes de la institución educativa en estudio durante los años 2016,2017, 2018 y 2019 y de categorización de estos establecimientos educativos. (Anexo

2). Este instrumento fue sometido a procesos de validez, garantizando la pertinencia y rigurosidad propia del trabajo científico. Para la validez, el instrumento fue revisado bajo el juicio de 4 expertos bien cualificados, quienes llevaron a cabo el procedimiento de validez del contenido para determinar en qué medida el instrumento mide las variables identificadas para la investigación. (Anexo 2).

La población de unidades 2: directivos docentes

Para los datos cualitativos de la investigación, se utilizó una técnica adicional, la entrevista, utilizando como instrumento el guión de entrevista. En esta técnica, el entrevistado expresa “libremente sus opiniones sobre un tema específico objeto de análisis y conseguir un profundo entendimiento de las experiencias de los participantes” (Vara, 2012, p. 248). Con el apoyo de dicha técnica se recolectó información acerca de la correspondencia entre la concepción del modelo pedagógico y su concreción en la institución educativa y del fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en la prueba saber 11°.

Este instrumento que contó primero con el consentimiento informado de los participantes, en el cual proporcionaban sus datos generales y la autorización para grabar y utilizar los datos de la entrevista en la investigación; y el guión de entrevista propiamente, el cual contiene 14 preguntas orientadoras (Anexo 3). Estas preguntas orientadoras se construyeron a partir de la tabla: Matriz preguntacional.

El instrumento fue sometido al proceso de validez del contenido, siendo revisado bajo el juicio de 4 expertos, para establecer la pertinencia del mismo con relación a las categorías centrales: correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico y la ejecución del proceso educativo en la institución y el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en la prueba saber 11°. (Anexo 3).

Para la revisión documental, se implementó un instrumento cuyo objetivo es recabar información documental de cada institución educativa focalizada de las categorías teóricas de la presente investigación. El instrumento consta de 4 tablas: matriz de análisis de los planteamientos del PEI de las IED para el mejoramiento del desempeño académico estudiantil; matriz de análisis de la caracterización del modelo pedagógico institucional de las IED; matriz de análisis de la caracterización del SIEE de las IED, así como la matriz de análisis de los apartados de la evaluación institucional y PMI que orientan el mejoramiento del desempeño académico estudiantil en las IED. (Anexo 4). Las matrices de análisis documental fueron elaboradas teniendo en cuenta la matriz de relaciones teóricas.

El instrumento fue sometido al proceso de validez del contenido, siendo revisado bajo el juicio de 4 expertos, para establecer la pertinencia del mismo con relación a las categorías teóricas: Correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico y la ejecución del proceso educativo en la institución y el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en la prueba saber 11°. (Anexo 4).

3.8. Técnicas e instrumentos para el análisis de la información

Para el análisis de los datos cuantitativos, se trató una parte bajo los parámetros de la estadística descriptiva y de medidas de tendencia central (media, mediana y moda), así como las de variabilidad de rango, desviación estándar, varianza, adicionando distribución de frecuencias y gráficos, y otros específicas como cuartiles, curtosis y los coeficientes de asimetría, y uno carácter inferencial la Correlación Pearson, abriendo caminos para un estudio correlacional.

El coeficiente de correlación r de Pearson permite medir el grado de asociación lineal entre dos variables. El valor del coeficiente de correlación r puede hallarse entre -1 y $+1$. “La

prueba de significación se hace con la hipótesis nula de que no hay asociación, $r = 0$. Y deben calcularse y comunicar los intervalos de confianza de r ” (Dagnino, 2014).

Para establecer la correspondencia entre la concreción del modelo pedagógico institucional y el desempeño académico estudiantil en la prueba saber 11°, se utilizó en algunos apartes la correlación Pearson, cuyo coeficiente ayudará en el objetivo. Para interpretar el coeficiente de correlación de Pearson se utilizó la siguiente escala, publicada por (Beltrán & Montaña, 2016). (Ver tabla 9)

Tabla 9

Interpretación del coeficiente de correlación de Pearson.

<i>Valor</i>	<i>Significado</i>
<i>-1</i>	<i>Correlación negativa grande y perfecta</i>
<i>-0,9 a -0,99</i>	<i>Correlación negativa muy alta</i>
<i>-0,7 a -0,89</i>	<i>Correlación negativa alta</i>
<i>-0,4 a -0,69</i>	<i>Correlación negativa moderada</i>
<i>-0,2 a -0,39</i>	<i>Correlación negativa baja</i>
<i>-0,01 a -0,19</i>	<i>Correlación negativa muy baja</i>
<i>0</i>	<i>Correlación nula</i>
<i>0,01 a 0,19</i>	<i>Correlación positiva muy baja</i>
<i>0,2 a 0,39</i>	<i>Correlación positiva baja</i>
<i>0,4 a 0,69</i>	<i>Correlación positiva moderada</i>
<i>0,7 a 0,89</i>	<i>Correlación positiva alta</i>
<i>0,9 a 0,99</i>	<i>Correlación positiva muy alta</i>
<i>1</i>	<i>Correlación positiva grande y perfecta</i>

Nota: cuadro que refleja los valores y el significado del coeficiente de correlacion de Pearson, por Beltran y Montaña (2016)

Luego de culminar lo mencionado, se organizaron en distintas carpetas el material correspondiente. Se diseñó un formato de registro en una hoja de cálculo en Excel básico y exportar al software InfoStat, para luego ser analizados e interpretados, utilizando diagramas de barra.

InfoStat, es un software utilizado en el análisis estadístico de aplicación general desarrollado en la plataforma Windows. Dicho software tiene en cuenta tanto las necesidades básicas para obtener estadísticas descriptivas y gráficos del el análisis exploratorio, como de los métodos avanzados de modelación estadística y análisis multivariado. Con esta herramienta se hace de manera sencilla en análisis estadístico y el manejo de los datos gracias a su interfaz combinada con capacidades profesionales (InfoStart.com, 2020).

Capítulo IV. Resultados

En esta sección se realiza un análisis e interpretación de los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos en la aplicación de las encuestas a docentes, las entrevistas a directivos, la revisión documental y la data sobre el desempeño estudiantil en las pruebas saber 11 obtenidas de fuente secundaria. En la primera parte se exponen los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos y seguidamente se expone un análisis de éstos.

4.1. Análisis de resultados cuantitativos

El análisis de instrumentos aplicados para la recolección de datos cuantitativos permite establecer las siguientes consideraciones:

Inicialmente se expone un análisis de los resultados de la encuesta a docentes de forma individual para cada institución, posteriormente se procesa la data de fuentes secundaria tomada de los informes emanados por el ICFES, para en la parte final realizar la comparación entre las tres instituciones utilizando el análisis multivariado y la correlación de Pearson.

4.1.1 Presentación de los resultados del cuestionario.

Los resultados y análisis de la aplicación del cuestionario a los docentes se presentan primero por institución educativa en cada dimensión; luego se hace un análisis confrontando por dimensiones a las tres instituciones educativas focalizadas contrastados a su vez con los antecedentes de la investigación.

4.1.1.1 *Presentación de los resultados del cuestionario por institución educativa.*

El instrumento suministrado fue un cuestionario estructurado, tipo escala de Likert a través de un cuestionario de formulario google enviado a los celulares de los docentes de cada institución educativa focalizada, por medio del servicio de mensajería instantánea de WhatsApp, el link del cuestionario aplicado a los docentes (Anexo 1) fue:

<https://forms.gle/Xg95fzuQjvJpJjtG6>, ya que las restricciones de movilidad de la pandemia de COVID 19 de 2020 impidieron otra forma de aplicación, el cual se dividió en dos secciones, inicialmente se recopiló información sobre los datos generales del docente como género, último título obtenido, años de experiencia docente, tipo de vinculación y área de enseñanza. Posteriormente se plantearon 29 aseveraciones para caracterizar la población respecto a las variables objeto de estudio: la primera variable “*correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico y la ejecución del proceso educativo en la institución*” en la cual se encuentran las dimensiones pedagógica y didáctica, y en la 2ª variable: “*fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en la prueba SABER 11^o*” asociada a la dimensión curricular.

El análisis de instrumentos aplicados a los actores involucrados en la presente investigación permite establecer las siguientes consideraciones por dimensiones: pedagógica, didáctica y Curricular, las cuales se detallan a continuación:

Dimensión pedagógica: Se refiere a los fundamentos epistemológicos y teóricos que sustenta el modelo asumido por la institución educativa desde la percepción del docente, indagando acerca de la concepción teórica del docente acerca del modelo pedagógico, su comprensión de la naturaleza del modelo pedagógico y el grado de identificación del docente con el alcance del modelo pedagógico.

Dimensión didáctica: Hace referencia a la apropiación conceptual - operacional del modelo pedagógico, la concreción del modelo pedagógico en el PEI y la pertinencia de la práctica pedagógica en función del modelo pedagógico.

Dimensión curricular: Hace referencia a los mecanismos de control a la concreción del modelo pedagógico en la institución, la forma de evaluación en el aula y si es acorde al modelo

pedagógico, a verificar si se realiza evaluación en el aula para fortalecer competencias, y a determinar la utilización de los resultados obtenidos en la prueba SABER 11° en la institución educativa.

Análisis de los resultados del cuestionario en la IED José Consuegra Higgins

Variable 1: Correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico y la ejecución del proceso educativo en la institución.

Dimensión pedagógica

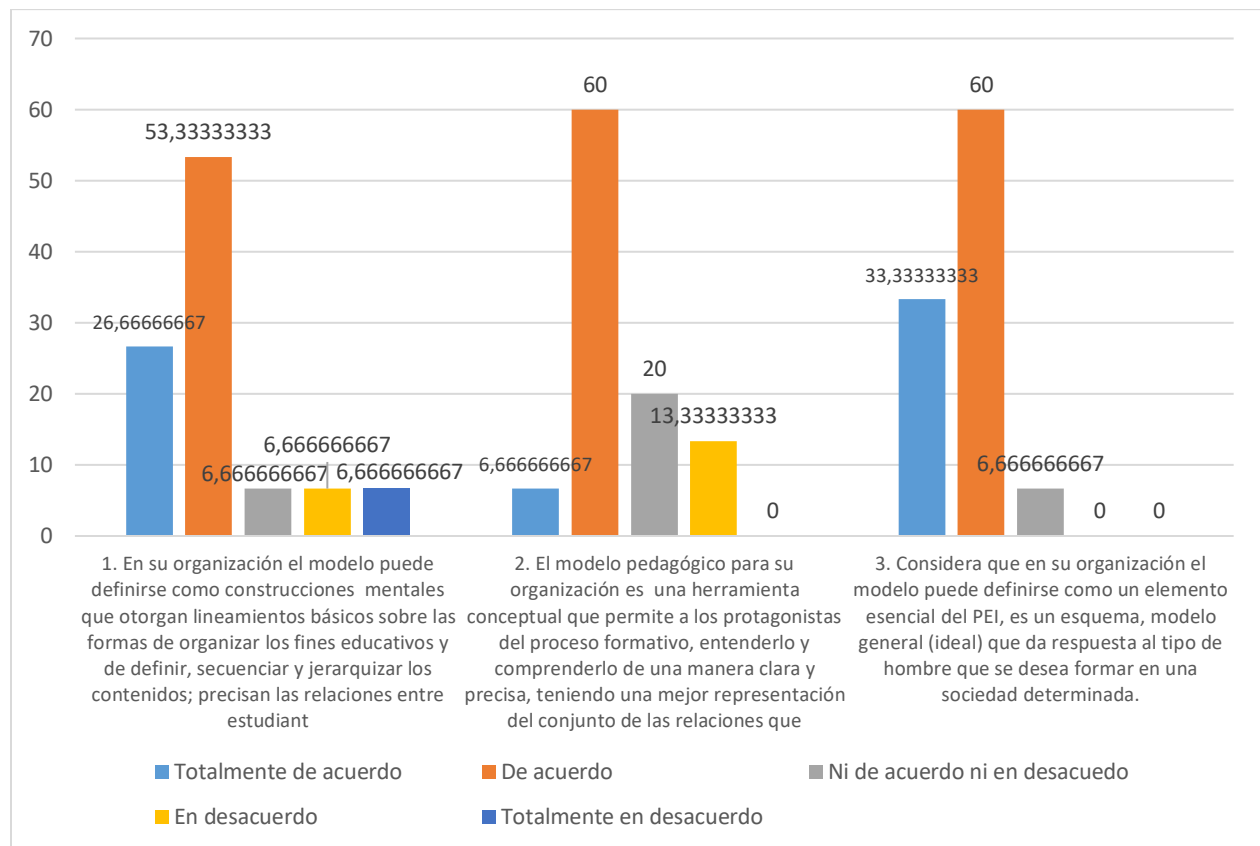


Figura 11. Concepción teórica del docente acerca del modelo pedagógico en la IED José Consuegra Higgins, grafico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021).

A los docentes se les presentaron tres diferentes definiciones de modelo pedagógico similares, de las cuales una era la definición que había adoptado su institución en su documento de modelo pedagógico institucional, en este caso la concepción que adoptó la IED José

Consuegra fue la correspondiente a la definición # 1. (Se podía optar por 1,2 y 3) El enunciado refería claramente “identifique la aseveración que más se corresponde con la concepción del modelo pedagógico de su institución.”

En la figura 11 se evidencia que el 19.999% de los docentes no se identificaron con la definición institucional de modelo pedagógico y sólo el 79.3333% se identificó como totalmente de acuerdo o de acuerdo con la definición institucional, en cambio llama la atención que entre el 66,6666% y el 93.3333% de los docentes de esta IED se identificaron con la definición institucional de un colegio diferente al suyo.

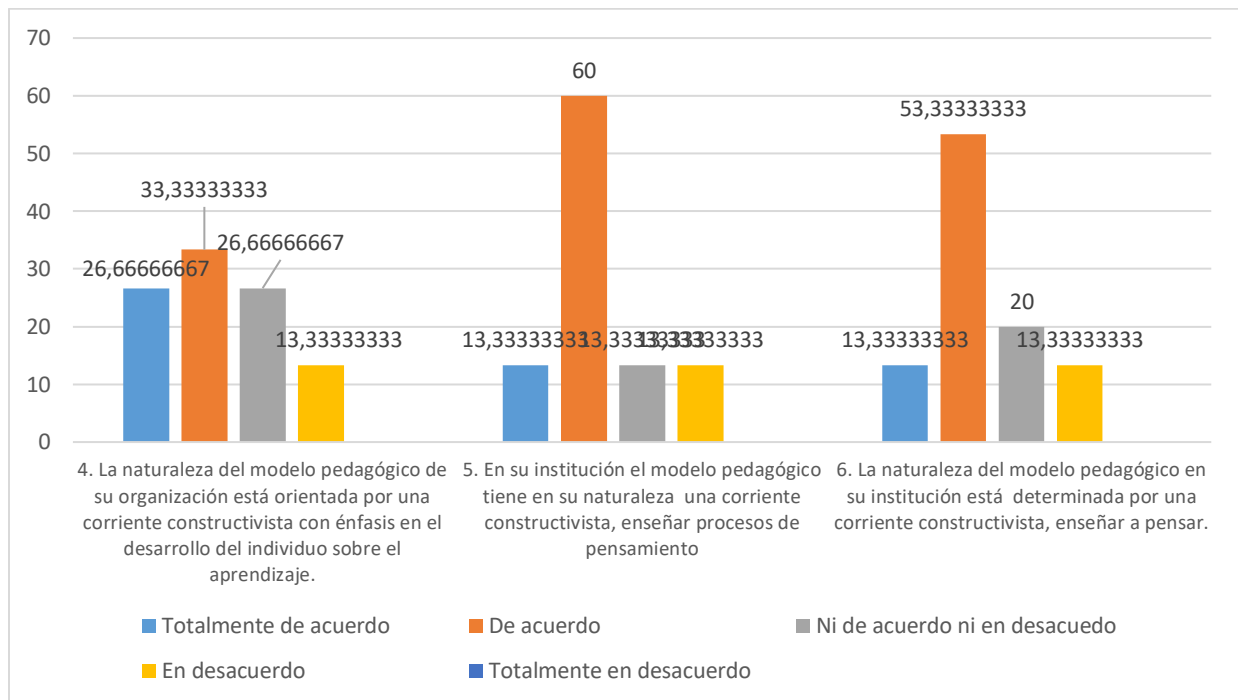


Figura 12. Comprensión de la naturaleza del modelo pedagógico en la IED José Consuegra Higgins, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021).

A los docentes se les presentaron tres diferentes orientaciones conceptuales sobre la naturaleza de modelo pedagógico similares, de las cuales una era la orientación conceptual dentro del constructivismo que había adoptado su institución en su documento de modelo pedagógico institucional, en este caso la concepción que adoptó la IED José Consuegra fue la

correspondiente a la definición # 4. (Se podía optar por 4,5 y 6) El enunciado rezaba claramente “identifique la aseveración que más se corresponde con la naturaleza del modelo pedagógico de su institución.”

Encontrando que el 39.999% de los docentes no se identificaron con la orientación conceptual de la naturaleza del modelo pedagógico institucional, que enfatiza el desarrollo del individuo sobre el aprendizaje, en contraste sólo el sólo el 59,999% se identificó como totalmente de acuerdo o de acuerdo con la orientación conceptual de la naturaleza del modelo pedagógico institucional, que enfatiza el desarrollo del individuo sobre el aprendizaje, en cambio llama la atención que entre el 66,6666% y el 73.3333% de los docentes de esta IED se identificaron con la orientación conceptual de la naturaleza del modelo pedagógico institucional, de un colegio diferente a aquel donde ejercen actualmente su labor docente.

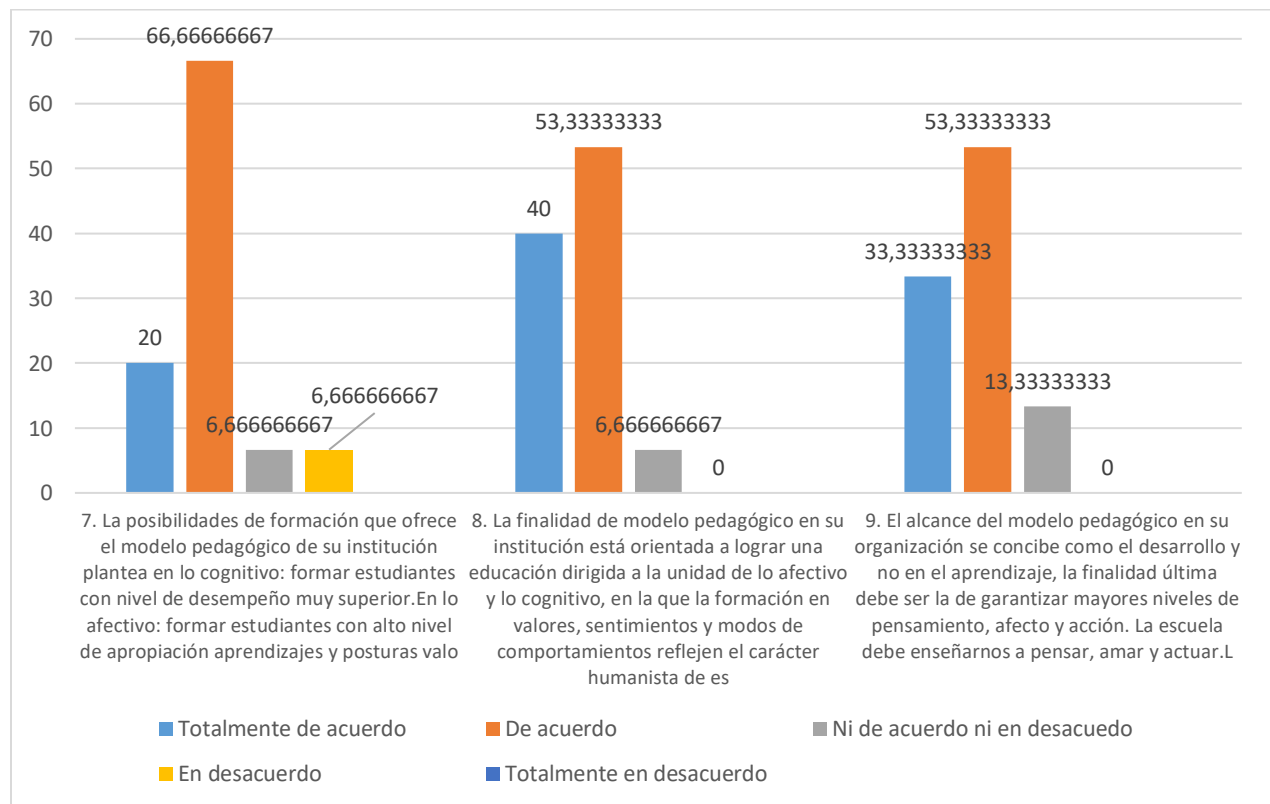


Figura 13. Identificación del docente con el alcance del modelo pedagógico en la IED José Consuegra Higgins, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021).

A los docentes se les presentaron tres diferentes descripciones del alcance y la finalidad de un modelo pedagógico similares, de las cuales una era la descripción del alcance y la finalidad del modelo pedagógico que había adoptado su institución y que reza expresamente en su documento de modelo pedagógico institucional, en este caso la concepción que adoptó la IED José Consuegra fue la correspondiente a la definición # 9. (Se podía optar por 7,8 y 9) El enunciado rezaba claramente “identifique la aseveración que más se corresponde con la naturaleza del modelo pedagógico de su institución.”

Destacando que el 86.666% se identificó como totalmente de acuerdo o de acuerdo con la orientación conceptual de la naturaleza del modelo pedagógico institucional, que enfatiza el desarrollo del individuo sobre el aprendizaje, en contraste sólo el 13,333% de los docentes no se identificaron con la descripción del alcance y la finalidad del modelo pedagógico que había adoptado su institución, que enfatiza la finalidad última debe ser la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción, llama la atención que entre el 66,6666% y el 73.3333% de los docentes de esta IED se identificaron con la orientación conceptual de la naturaleza del modelo pedagógico institucional, de un colegio diferente a aquel donde ejercen actualmente su labor docente.

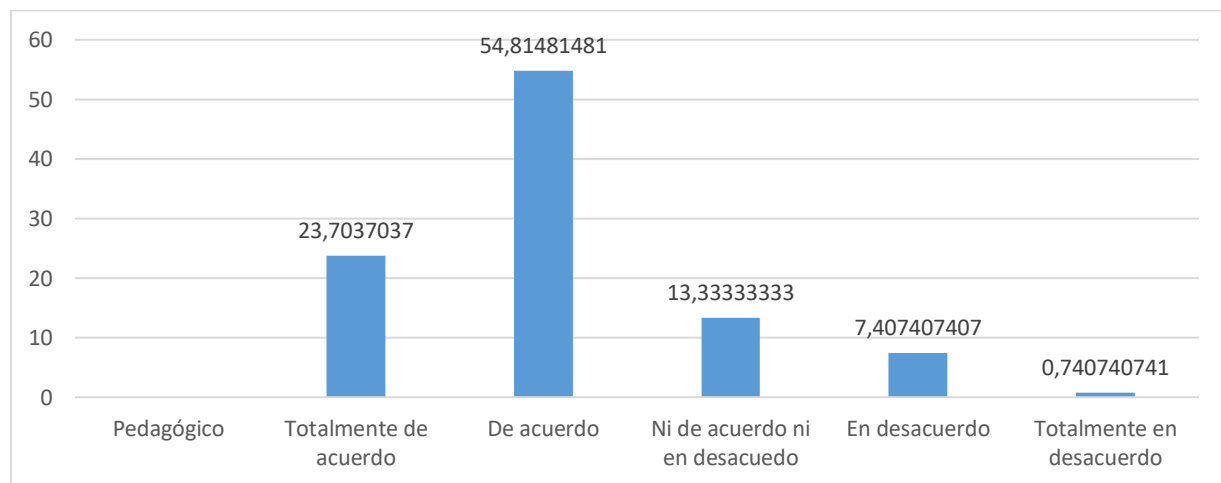


Figura 14. Porcentaje Promedio de la Dimensión Pedagógica en la IED José Consuegra Higgins, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

Al analizar los datos del porcentaje promedio de la dimensión pedagógica se destaca que el 78,517 % de los docentes encuestados en la IED José Consuegra Higgins, tienen una concepción teórica de que son los modelos pedagógicos, comprenden su naturaleza así como reconocen un alcance y finalidad dentro de estos.

Dimensión didáctica

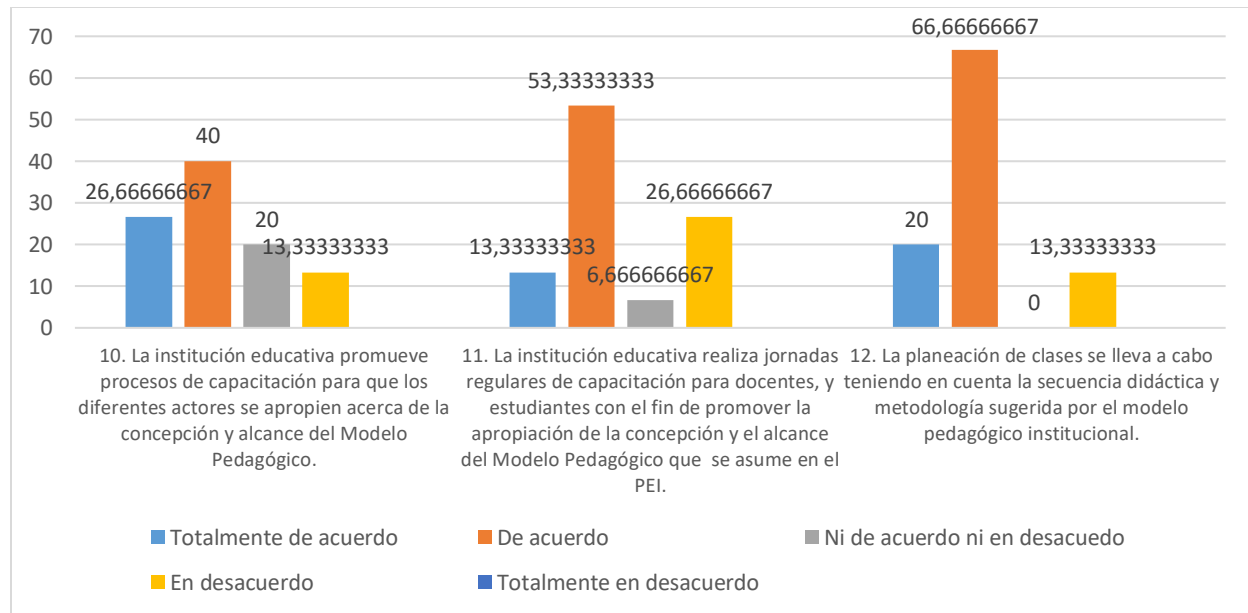


Figura 15. Apropriación conceptual-operacional del modelo pedagógico en la IED José Consuegra Higgins, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021).

El análisis de la data recolectada permite señalar que el 66,666% de los docentes encuestados reconocen que la institución educativa promueve procesos de capacitación para que los diferentes actores se apropien acerca de la concepción y alcance del Modelo Pedagógico, sin embargo el 13.333% de los docentes no está de acuerdo con esa apreciación, porcentaje que aumenta en la siguiente pregunta, la numerada como 11 , es decir el 26,666% de los docentes no está en capacidad de afirmar que la institución realiza jornadas de capacitación regulares con el fin de promover la apropiación de la concepción y el alcance del modelo pedagógico que se

asume en el PEI, así que el nivel de inconformismo frente a los procesos de capacitación está en el 33,333% una tercera parte del personal docente que ejerce su práctica en este contexto escolar.

Una mayoría significativa de 86.666% de los docentes señala que la planeación de clases se lleva conforme a los planteamientos del modelo pedagógico en lo referente a metodología y secuencia didáctica, pero no es posible desconocer la aseveración del 13,333% de los docentes que señalan estar en desacuerdo con que la planeación de clases se realice conforme a los planteamiento del modelo pedagógico asumido institucionalmente.

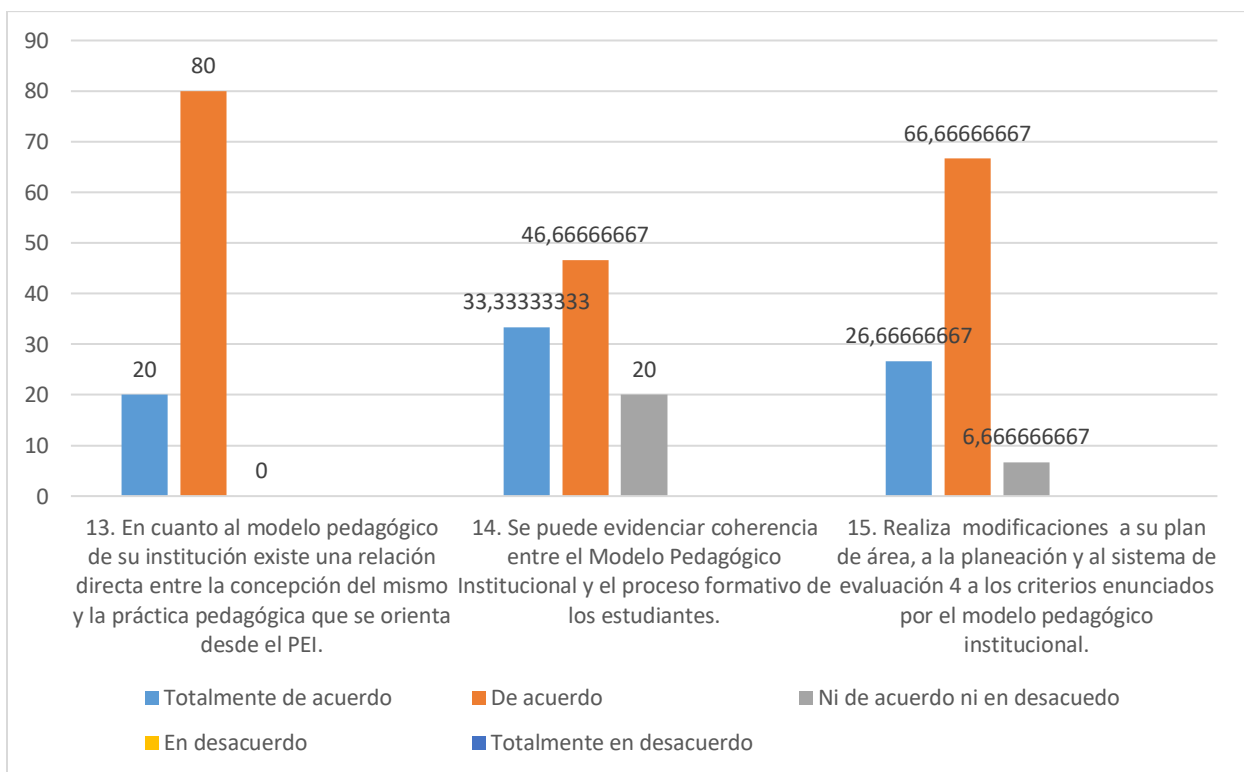


Figura 16. Concreción del modelo pedagógico en la IED José Consuegra Higgins, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

Continuando con el análisis de la información proporcionada por la encuesta a los docentes de la IED José Consuegra Higgins, resalta que el 100% de los docentes está en acuerdo o totalmente de acuerdo en que existe una relación directa entre la concepción del modelo pedagógico y la práctica pedagógica que se orienta desde el PEI, y un 93,333% afirma que

realiza modificaciones a su plan de área, a la planeación y al sistema de evaluación de acuerdo a los criterios enunciados por el modelo pedagógico institucional, a pesar que en la preguntas anteriores se evidenció un desacuerdo con los programas de capacitación 26.666% o con el hecho de que la planeación de clase se lleve a cabo teniendo en cuenta la secuencia didáctica o la metodología sugerida por el modelo pedagógico institucional 13,3333%, lo que es reforzado por 20% de los docentes no están en capacidad de evidenciar coherencia entre el Modelo Pedagógico Institucional y el proceso formativo de los estudiantes.

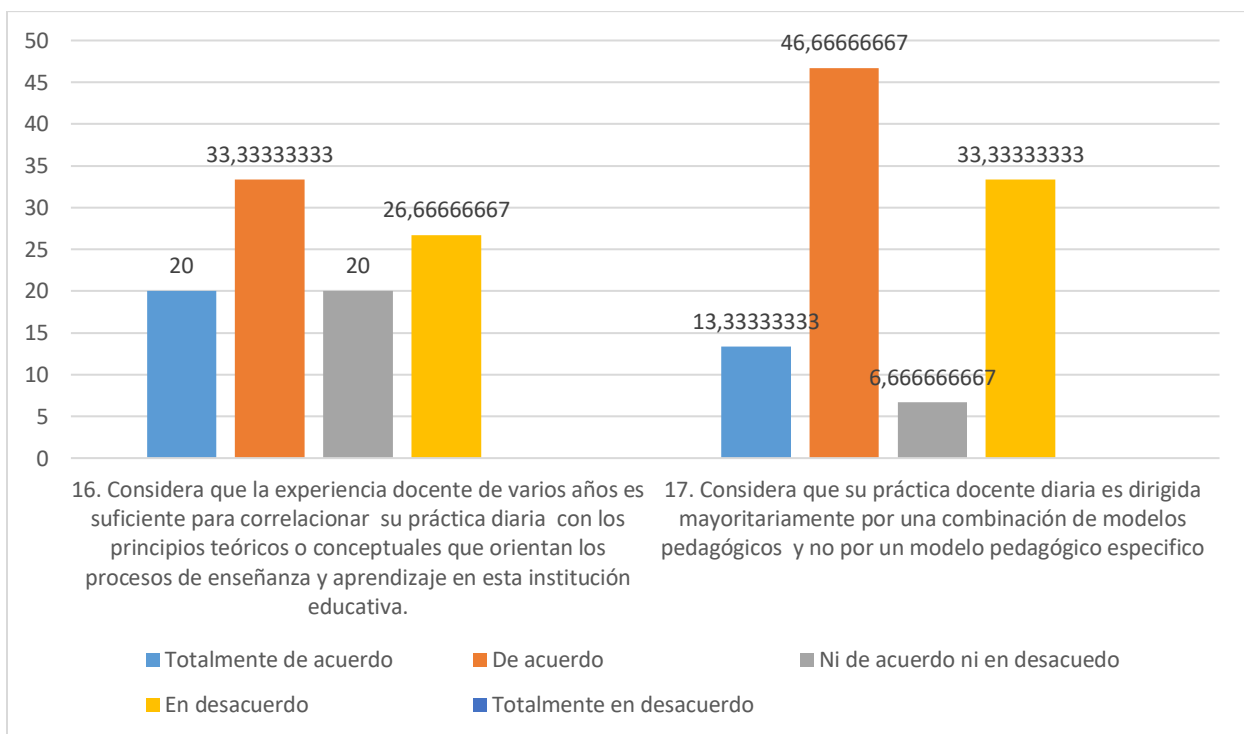


Figura 17. Pertinencia de la práctica pedagógica en función del modelo pedagógico en la IED José Consuegra Higgins, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021).

Si a lo anterior agregamos que el 53,333% considera que la experiencia docente de varios años es suficiente para correlacionar su práctica diaria con los principios teóricos o conceptuales que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta institución educativa y que el 59,999% considera que su práctica docente diaria es dirigida mayoritariamente por una

combinación de modelos pedagógicos y no por un modelo pedagógico específico, podemos llegar a concluir que el nivel de apropiación y concreción del modelo pedagógico dentro de esta institución educativa aún está en una etapa de difusión y afianzamiento, por lo que una parte significativa de los docentes aún no ha integrado a su práctica pedagógica los principios pedagógicos del modelo asumido en su PEI.

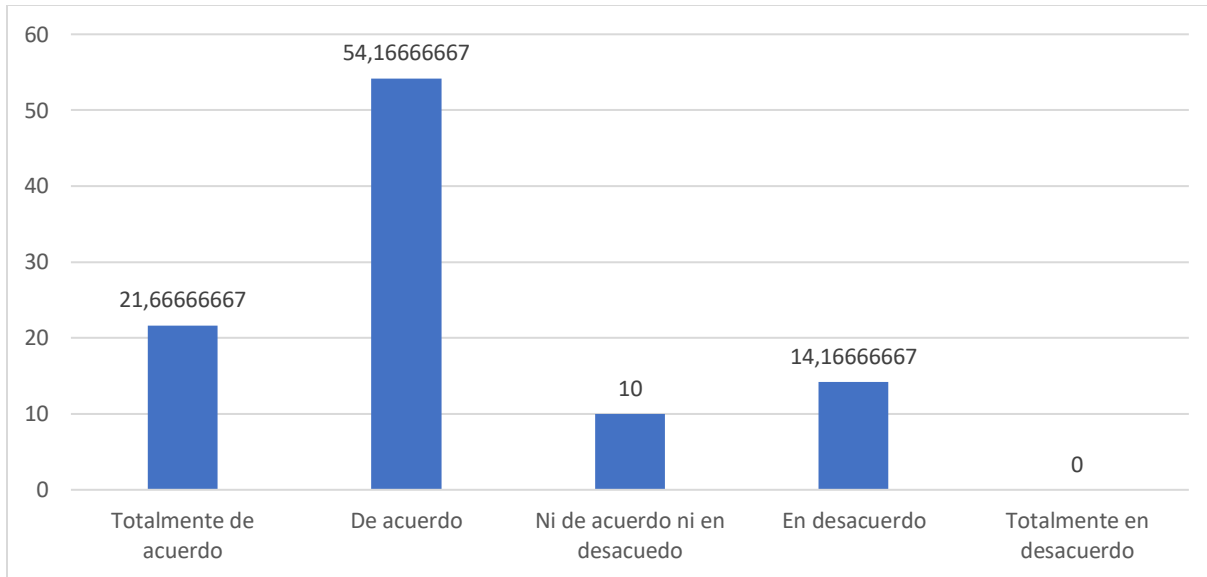


Figura 18. Porcentaje Promedio de la Dimensión Didáctica en la IED José Consuegra Higgins, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

Al analizar la figura 18, los datos del porcentaje promedio de la dimensión Didáctica se destaca que el 75,833% de los docentes encuestados en la IED José Consuegra Higgins, tienen una percepción global positiva frente a los procesos de apropiación -conceptual – operacional, concreción y pertinencia de la práctica pedagógica en función del modelo pedagógico de la IED.

Variable 2: Fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en la prueba SABER

11°.

Dimensión curricular:

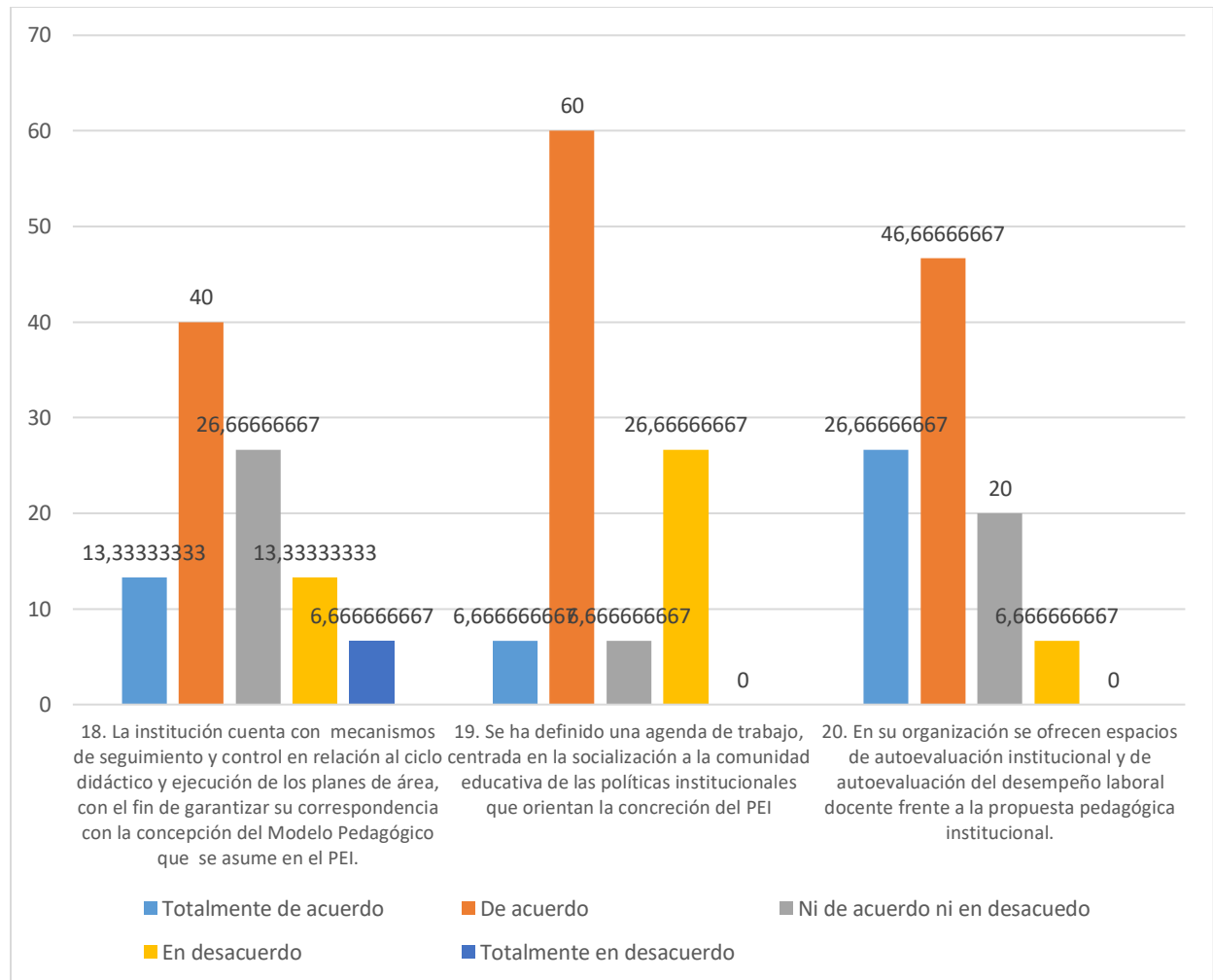


Figura 19. Mecanismos de control a la concreción del modelo pedagógico en la IED José Consuegra Higgins, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021).

Como puede determinarse a partir de la figura 19, se observa que sólo un 53,333% de los docentes aseguran que la IED cuenta con mecanismos de control en relación al ciclo didáctico y ejecución de los planes de área, con el fin de garantizar su correspondencia con la concepción del modelo pedagógico que se asumió en el PEI, por lo que estos mecanismos existen pero no se han implementado de manera articulada en las diferentes sedes, niveles y grados de la IED.

Es significativo que el 66,666% de los docentes señala que si ha definido una agenda de trabajo, centrada en la socialización a la comunidad educativa de las políticas institucionales que

orientan la concreción del PEI, pero un 26,666% no está de acuerdo con esa apreciación mayoritaria.

Así mismo, un 73.333% de los encuestados afirma, que en la institución educativa se ofrecen espacios de autoevaluación institucional y de autoevaluación del desempeño laboral docente frente a la propuesta pedagógica institucional, pero nuevamente el 26,666% de los docentes no son capaces de afirmar que se den esos procesos de autoevaluación o que abarquen a la totalidad de los docentes o componentes de la gestión educativa.

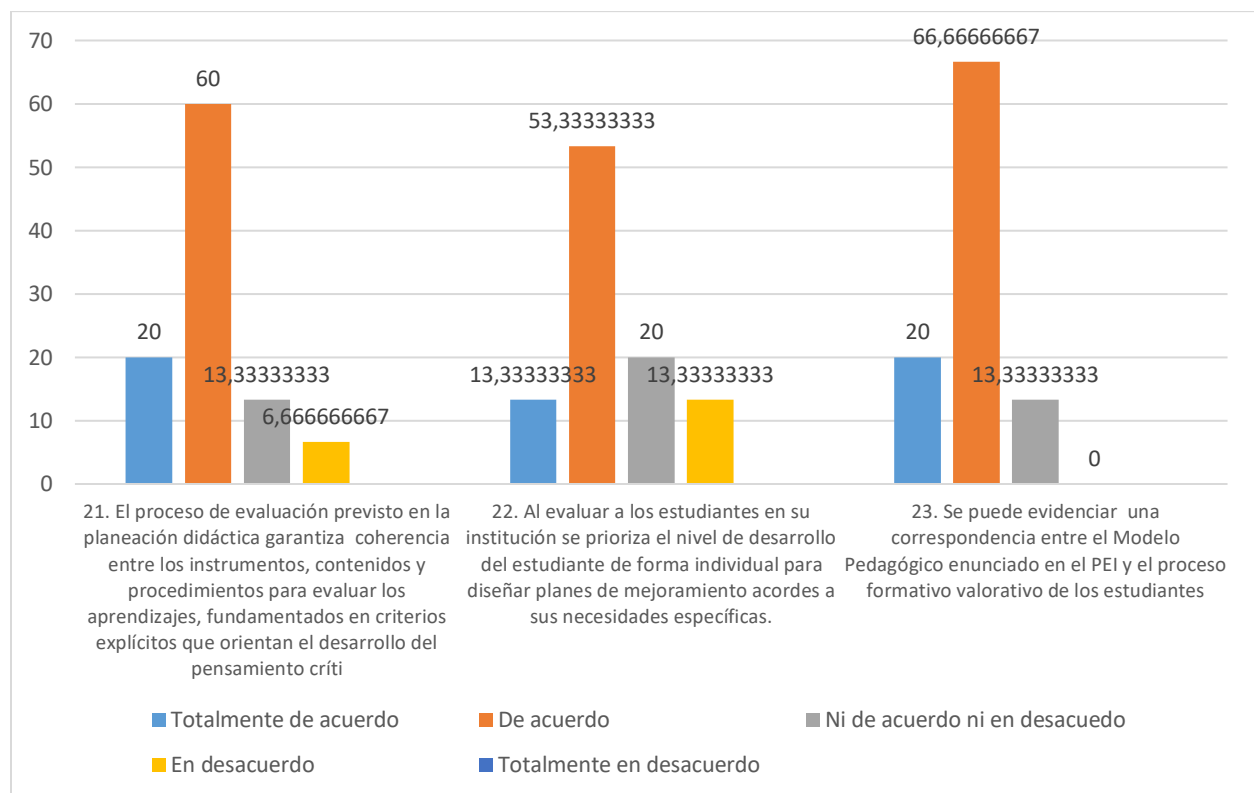


Figura 20. Evaluación en el aula acorde con el modelo pedagógico en la IED José Consuegra Higgins, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021).

Hay una concordancia entre el porcentaje de docentes que afirma que el proceso de evaluación previsto en la planeación didáctica garantiza coherencia entre los instrumentos, contenidos y procedimientos para evaluar los aprendizajes, fundamentados en criterios explícitos que orientan el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, argumentativo y propositivo. Y los

que sostienen que se puede evidenciar una correspondencia entre el Modelo Pedagógico enunciado en el PEI y el proceso formativo valorativo de los estudiantes (80% y 86,666% respectivamente), aunque hasta un 33,333% no pueden afirmar que al evaluar a los estudiantes en su institución se prioriza el nivel de desarrollo del estudiante de forma individual para diseñar planes de mejoramiento acordes a sus necesidades específicas.

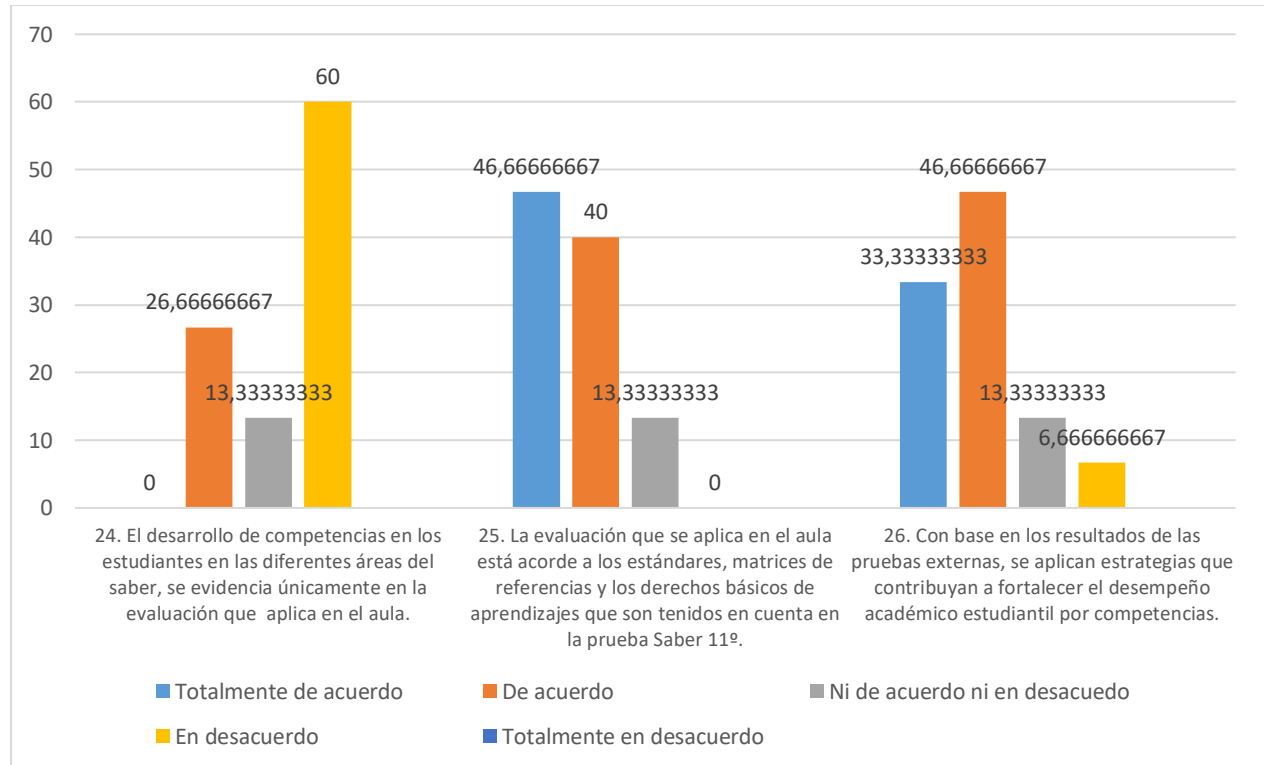


Figura 21. Evaluación en el aula para fortalecer competencias en la IED José Consuegra Higgins, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

Hay una coherencia significativa entre el 86% de los docentes que señalan que en la institución la evaluación que se aplica en el aula está acorde a los estándares, matrices de referencias y los derechos básicos de aprendizajes que son tenidos en cuenta en la prueba Saber 11º, con el 79,999% de los docentes que están de acuerdo que los resultados de las pruebas externas son utilizados como base para aplicar estrategias que contribuyan a fortalecer el desempeño académico estudiantil por competencias, en contraposición a estas posturas un

26,666% de los docentes manifiesta que el desarrollo de competencias en los estudiantes en las diferentes áreas del saber, se evidencia únicamente en la evaluación que se aplica en el aula, desconociendo otras alternativas de evaluación.

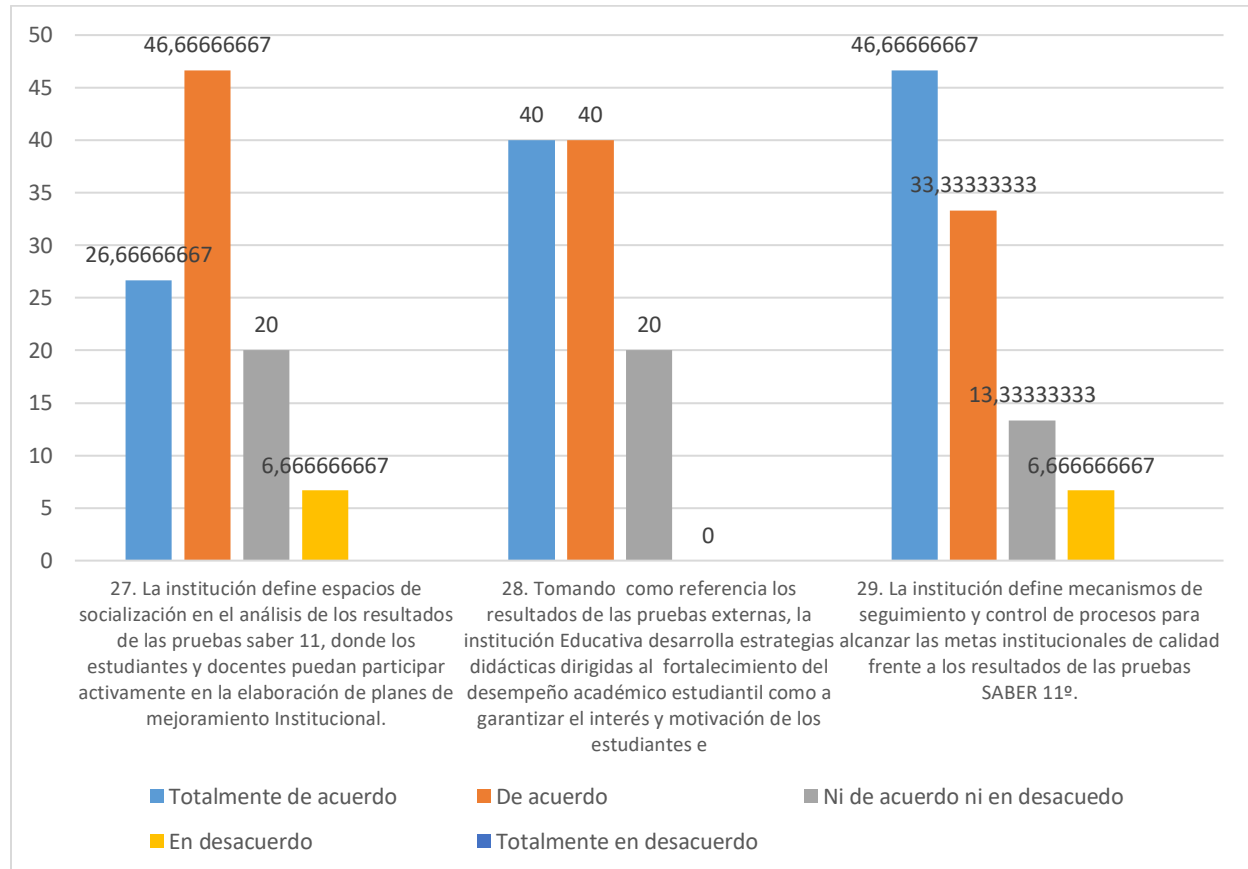


Figura 22. Utilización de los resultados obtenidos en la prueba SABER 11 en la IED José Consuegra Higgins, grafico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021).

En el tratamiento que la institución le da a los resultados de las pruebas saber 11 es donde mayor uniformidad y consistencia se observó en los resultados entre el 73,333% y 80% de los docente encuestados están en capacidad de afirmar que la institución define espacios de socialización en el análisis de los resultados de las pruebas saber 11, donde los estudiantes y docentes pueden participar activamente en la elaboración de planes de mejoramiento Institucional, dichos planes se elaboran tomando como referencia los resultados de las pruebas externas, entonces la institución Educativa desarrolla estrategias didácticas dirigidas al

fortalecimiento del desempeño académico estudiantil como a garantizar el interés y motivación de los estudiantes en el proceso de participación de las pruebas externas durante el año lectivo, así mismo mecanismos de seguimiento y control de los procesos para alcanzar las metas institucionales de calidad frente a los resultados de las pruebas SABER 11°, solo un 6,666% está en abierto desacuerdo con estas afirmaciones y entre el 13,333% y el 20% no tienen suficiente información o disposición para afirma o negar que tales estrategias frente a los resultados de las pruebas saber 11 efectivamente se ejecutan.

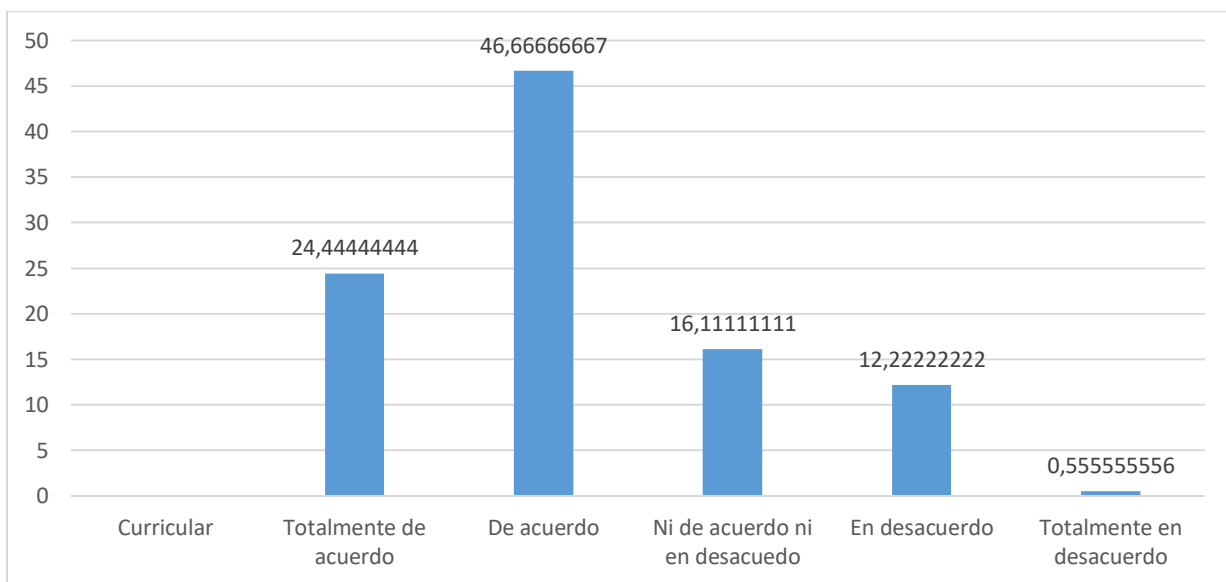


Figura 23. Porcentaje Promedio de la Dimensión Curricular en la IED José Consuegra Higgins, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

Al evaluar la data respecto a esta dimensión en su conjunto podemos evidenciar que al menos el 71.111% de los docentes está de acuerdo con que en la institución los procesos evaluativos son llevados conforme al modelo pedagógico y se le da importancia a las pruebas saber 1, ya que sus resultados son analizados y con base en ellos se elaboran estrategias de intervención, 12,222% que está en desacuerdo puede asociarse con la falta de implementación articulada de los mecanismos de control a las estrategias anteriormente descritas.

Análisis de los resultados del cuestionario en la IED Institución educativa Jorge Robledo Ortiz

Variable 1: Correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico y la ejecución del proceso educativo en la institución.

Dimensión pedagógica

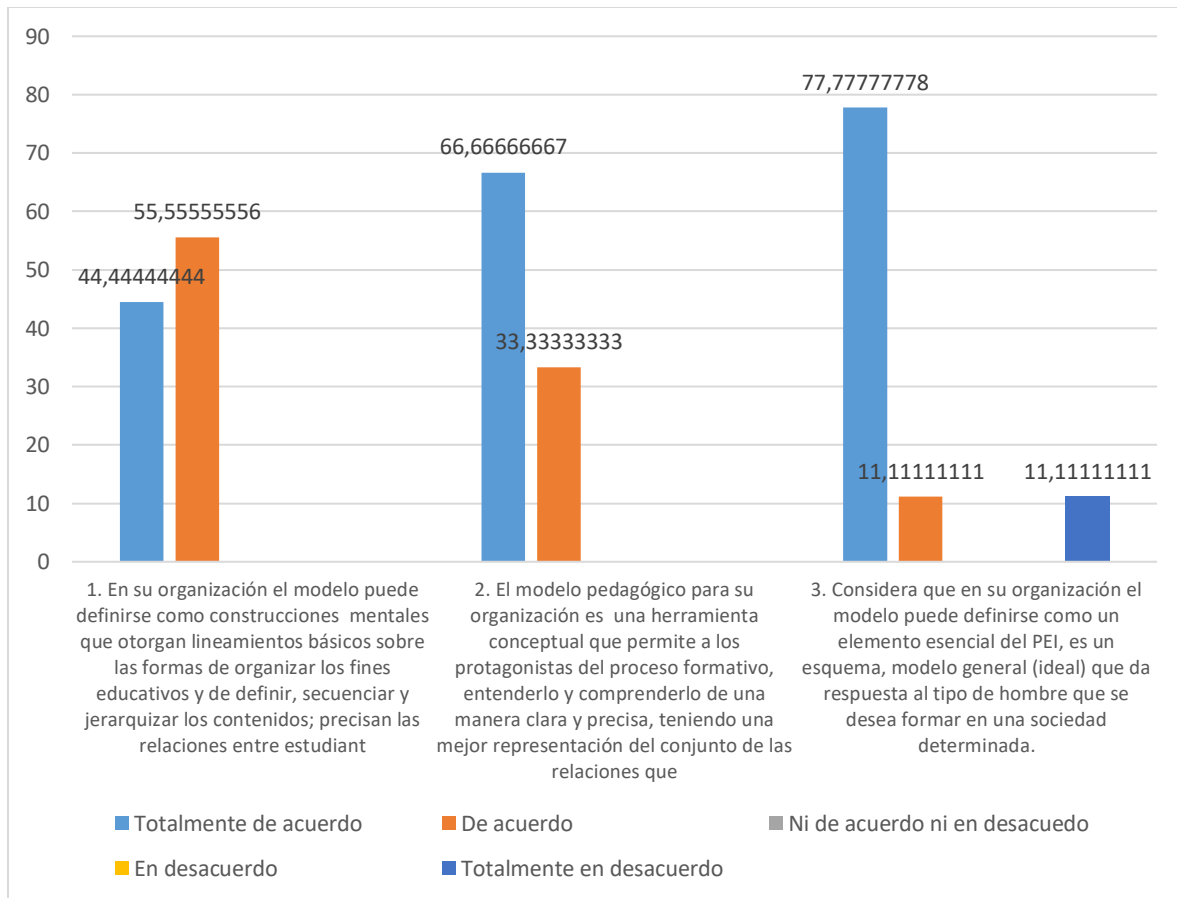


Figura 24. Concepción teórica del docente acerca del modelo pedagógico en la IED Jorge Robledo Ortiz, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

A los docentes se les presentaron tres diferentes definiciones de modelo pedagógico similares, de las cuales una era la definición que había adoptado su institución en su documento de modelo pedagógico institucional, en este caso la concepción que adoptó la IED Jorge Robledo Ortiz fue la correspondiente a la definición # 2. (Se podía optar por 1,2 y 3) El enunciado rezaba

claramente “identifique la aseveración que más se corresponde con la concepción del modelo pedagógico de su institución.”

Señalando que el 99.999% de los docentes se identificó como totalmente de acuerdo o de acuerdo con la definición institucional que esta explícitamente enunciada en el PEI y en el modelo pedagógico de la IED Jorge Robledo Ortiz, sin embargo llama la atención que entre el 88.888% y el 99,999% de los docentes de esta IED se identificaron también con la definición institucional de un colegio diferente al suyo.

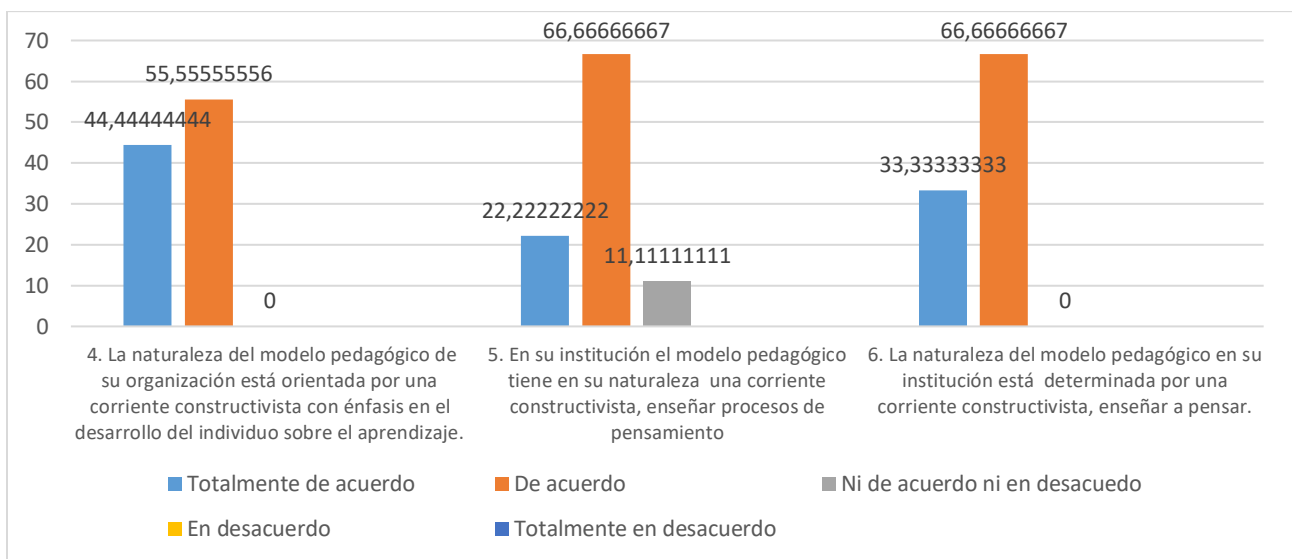


Figura 25. Comprensión de la naturaleza del modelo pedagógico en la IED Jorge Robledo Ortiz, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

A los docentes se les presentaron tres diferentes orientaciones conceptuales sobre la naturaleza de modelo pedagógico similares, de las cuales una era la orientación conceptual dentro del constructivismo que había adoptado su institución en su documento de modelo pedagógico institucional, en este caso la concepción que adoptó la IED Jorge Robledo Ortiz fue la correspondiente a la definición de la aseveración # 6. (Se podía optar por 4, 5 y 6) El enunciado rezaba claramente “identifique la aseveración que más se corresponde con la naturaleza del modelo pedagógico de su institución.”

Encontrando que el 99.999% de los docentes se identificaron con la orientación conceptual de la naturaleza del modelo pedagógico institucional, que enfatiza en una corriente constructivista, enseñar a pensar, en cambio llama la atención que entre el 88,888% y el 99,999% de los docentes de esta IED se identificaron con la orientación conceptual de la naturaleza del modelo pedagógico institucional, de un colegio diferente a aquel donde ejercen actualmente su labor docente.

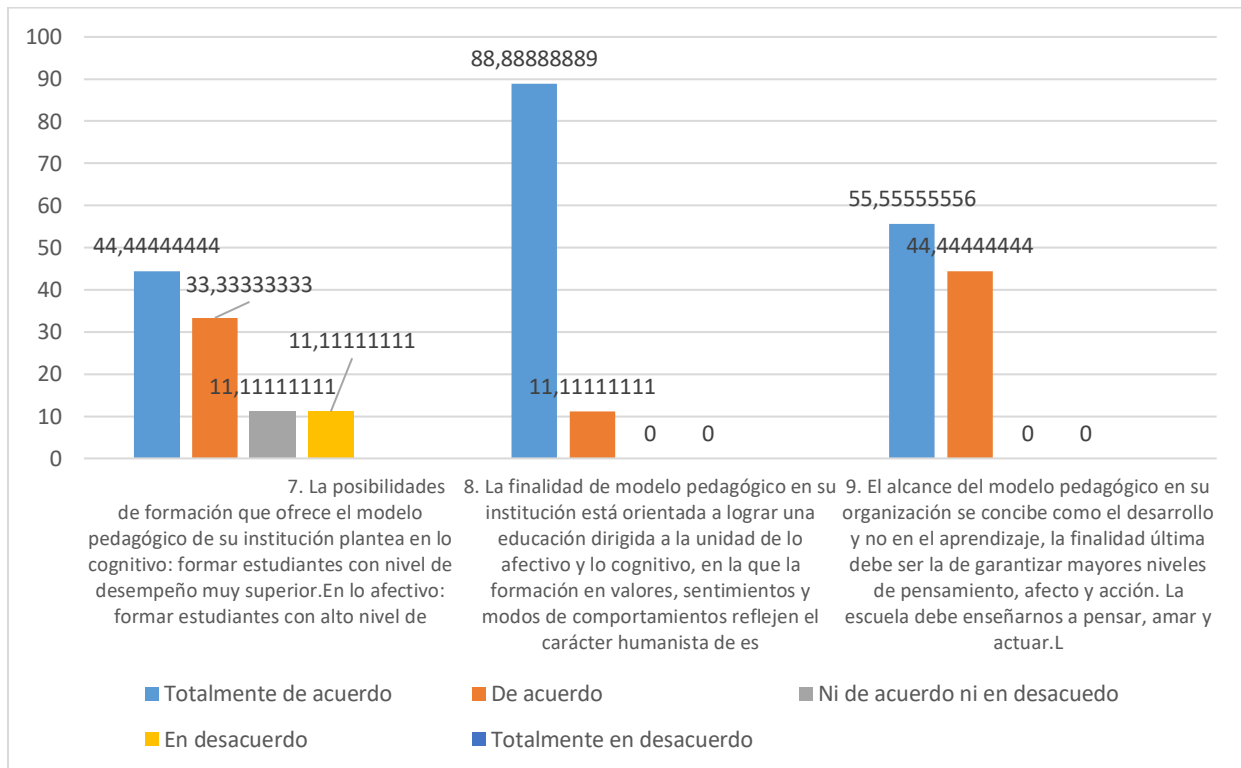


Figura 26. Identificación del docente con el alcance del modelo pedagógico en la IED Jorge Robledo Ortiz, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

A los docentes se les presentaron tres diferentes descripciones del alcance y la finalidad de un modelo pedagógico similares, de las cuales una era la descripciones del alcance y la finalidad del modelo pedagógico que había adoptado su institución y que reza expresamente en su documento de modelo pedagógico institucional, en este caso la concepción que adoptó la IED Jorge Robledo Ortiz fue la correspondiente a la definición # 8. (Se podía optar por 7,8 y 9) El

enunciado rezaba claramente “identifique la aseveración que más se corresponde con la naturaleza del modelo pedagógico de su institución.”

Destacando que el 88.888% se identificó como totalmente de acuerdo o de acuerdo con la orientación conceptual de la naturaleza del modelo pedagógico institucional, que enfatiza lograr una educación dirigida a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en un proceso de integración de lo personal y lo social, de construcción de su proyecto de vida en el marco del proyecto social, en contraste sólo el 11.111% de los docentes no se identificaron con la descripción del alcance y la finalidad del modelo pedagógico que había adoptado su institución, llama la atención que entre el 77.777% y el 99.999 % de los docentes de esta IED se identificaron con la orientación conceptual de la naturaleza del modelo pedagógico institucional, de un colegio diferente a aquel donde ejercen actualmente su labor docente

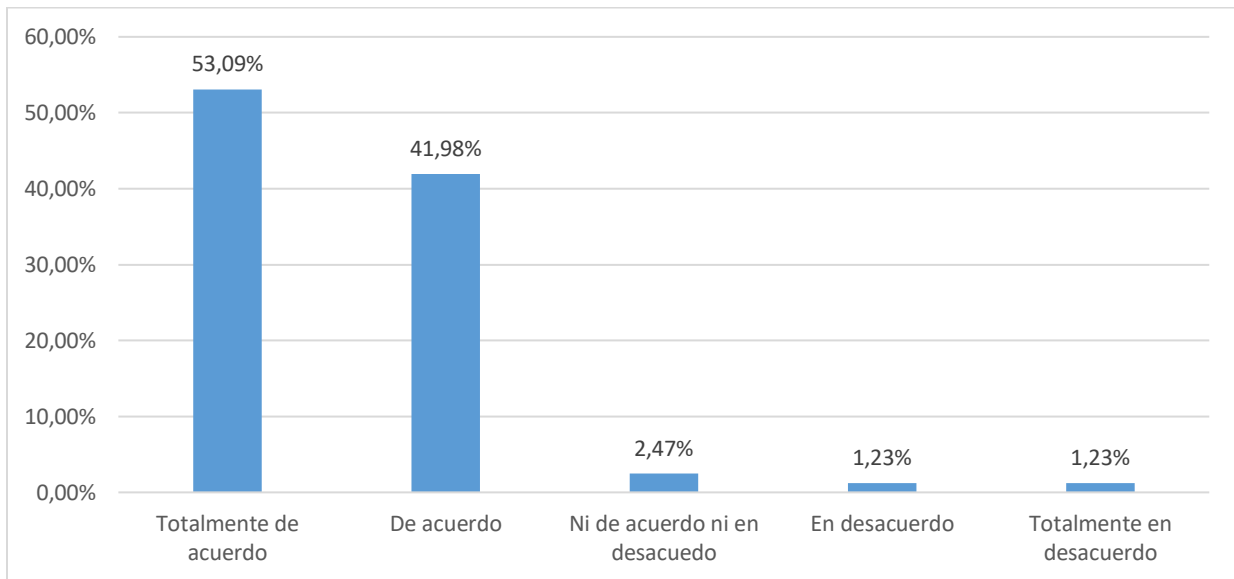


Figura 27. Porcentaje Promedio de la Dimensión Pedagógica en la IED Jorge Robledo Ortiz, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

Al analizar los datos del porcentaje promedio de la dimensión pedagógica se destaca que el 95.07 % de los docentes encuestados en la IED Jorge Robledo Ortiz tienen una concepción

teórica de que son los modelos pedagógicos, comprenden su naturaleza así como reconocen un alcance y finalidad dentro de estos.

Dimensión Didáctica

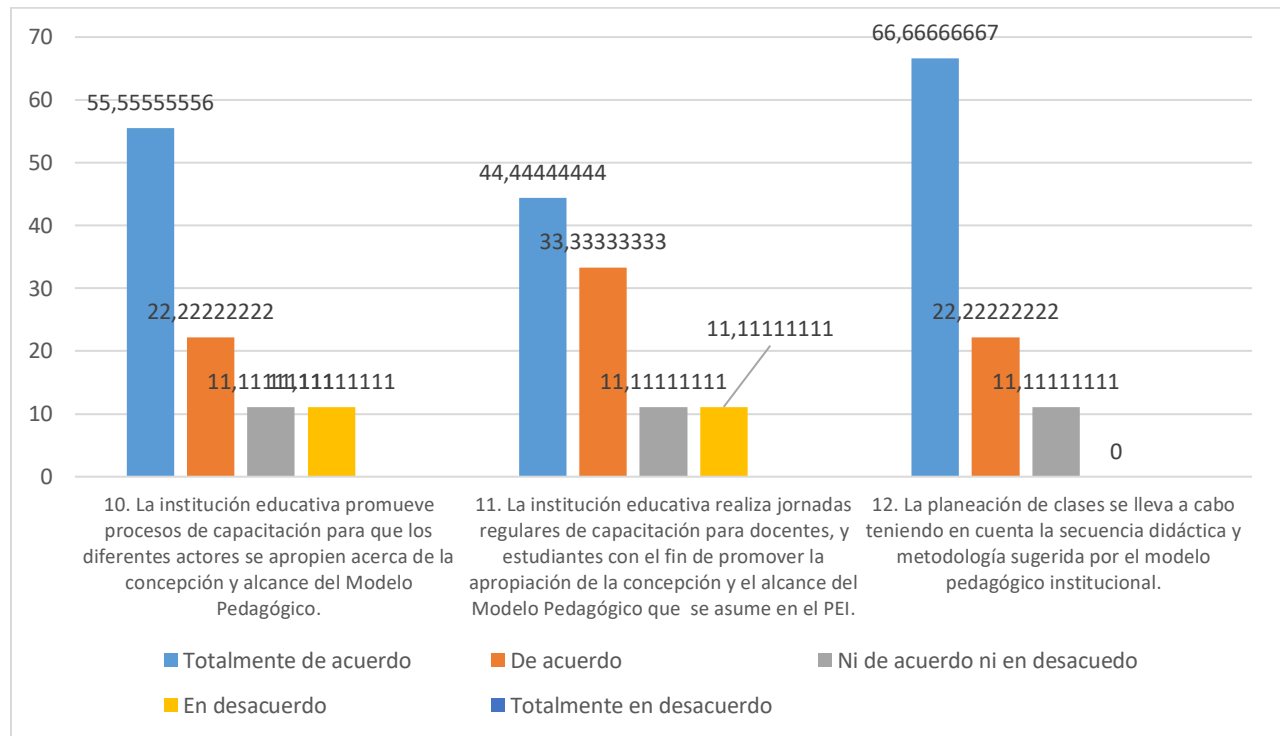


Figura 28. Apropiación conceptual-operacional del modelo pedagógico en la IED Jorge Robledo Ortiz, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

El análisis de la data recolectada permite señalar que el 77.777% de los docentes encuestados reconocen que la institución educativa promueve procesos de capacitación para que los diferentes actores se apropien acerca de la concepción y alcance del Modelo Pedagógico, sin embargo el 11.111% de los docentes no está de acuerdo con esa apreciación, porcentaje que se mantiene en la siguiente pregunta, la numerada como 11, es decir el 11.111% de los docentes no está en capacidad de afirmar que la institución realiza jornadas de capacitación regulares con el fin de promover la apropiación de la concepción y el alcance del modelo pedagógico que se

asume en el PEI, así que el nivel de inconformismo frente a los procesos de capacitación está en el 22.222% del personal docente que ejerce su práctica en este contexto escolar.

Una mayoría significativa de 88.888% de los docentes señala que la planeación de clases se lleva conforme a los planteamientos del modelo pedagógico en lo referente a metodología y secuencia didáctica, pero no es posible desconocer la aseveración del 11.111% de los docentes que señalan tener una posición ambigua o poco clara con que la planeación de clases se realice conforme a los planteamiento del modelo pedagógico asumido institucionalmente.

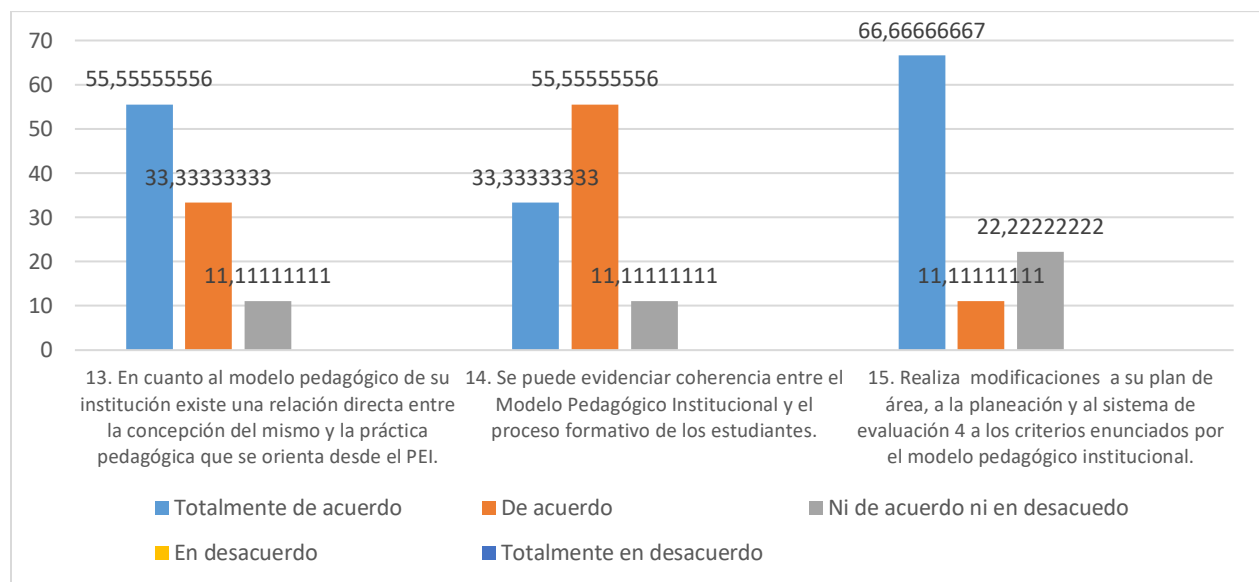


Figura 29. Concreción del modelo pedagógico en la IED Jorge Robledo Ortiz, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

Continuando con el análisis de la información proporcionada por la encuesta a los docentes de la IED Jorge Robledo Ortiz se infiere que el 88.888% de los docentes está en acuerdo o totalmente de acuerdo en que existe una relación directa entre la concepción del modelo pedagógico y la práctica pedagógica que se orienta desde el PEI, lo que es confirmado por un 88.888% que puede evidenciar coherencia entre el Modelo Pedagógico Institucional y el proceso formativo de los estudiantes y hasta un 77.777% afirma que realiza modificaciones a su plan de área, a la planeación y al sistema de evaluación de acuerdo a los criterios enunciados por

el modelo pedagógico institucional, sin embargo en las preguntas anteriores se evidenció un desacuerdo con los programas de capacitación 22.222% o que disminuye al considerar que la planeación de clase se lleve a cabo teniendo en cuenta la secuencia didáctica o la metodología sugerida por el modelo pedagógico institucional 11.111%, lo que es reforzado por el hecho de que solamente 11.111% de los docentes no están en capacidad de evidenciar coherencia entre el Modelo Pedagógico Institucional y el proceso formativo de los estudiantes.

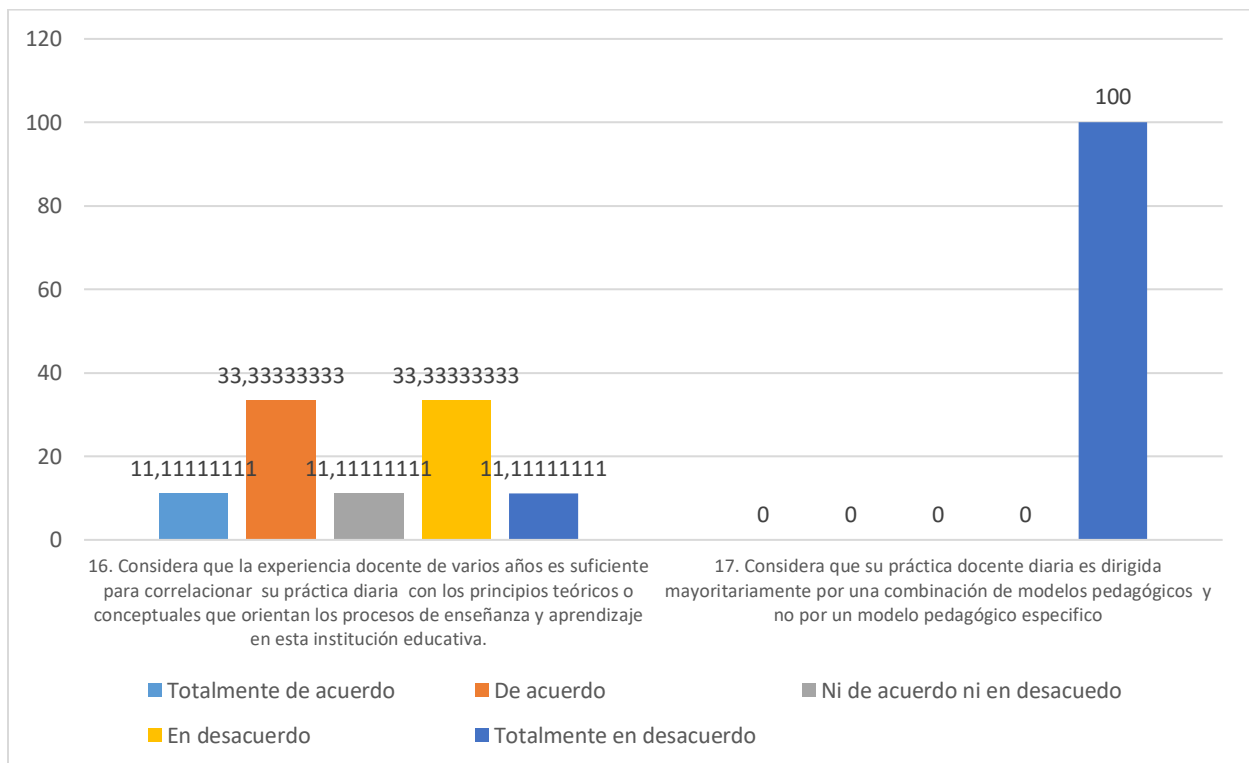


Figura 30. Pertinencia de la práctica pedagógica en función del modelo pedagógico en la IED Jorge Robledo Ortiz, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

Frente a la consideración de que la experiencia docente de varios años es suficiente para correlacionar su práctica diaria con los principios teóricos o conceptuales que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta institución educativa, encontramos que 55.555% de los docentes concuerdan con esta aseveración y ante el hecho que el 100% de los docentes encuestados considera que su práctica docente diaria es dirigida mayoritariamente por una

combinación de modelos pedagógicos y no por un modelo pedagógico específico, podemos llegar a concluir que el nivel de apropiación y concreción del modelo pedagógico dentro de esta institución educativa aún está en una etapa de difusión y afianzamiento, por lo que una parte significativa de los docentes aún no ha integrado a su práctica pedagógica los principios pedagógicos del modelo asumido en su PEI

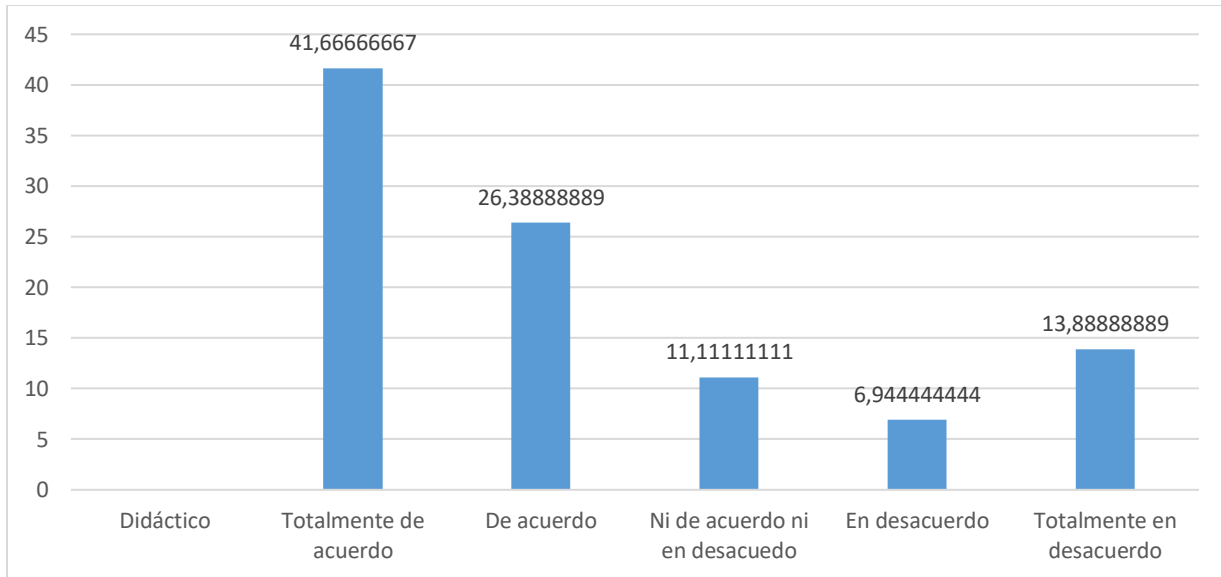


Figura 31. Porcentaje Promedio de la Dimensión Didáctica en la IED Jorge Robledo Ortiz, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

Al analizar los datos del porcentaje promedio de la dimensión Didáctica se destaca que el 68.055% de los docentes encuestados en la IED Jorge Robledo Ortiz, tienen una percepción global positiva frente a los procesos de apropiación -conceptual – operacional, concreción y pertinencia de la práctica pedagógica en función del modelo pedagógico de la IED.

Variable 2: Fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en la prueba SABER

11°.

Dimensión curricular

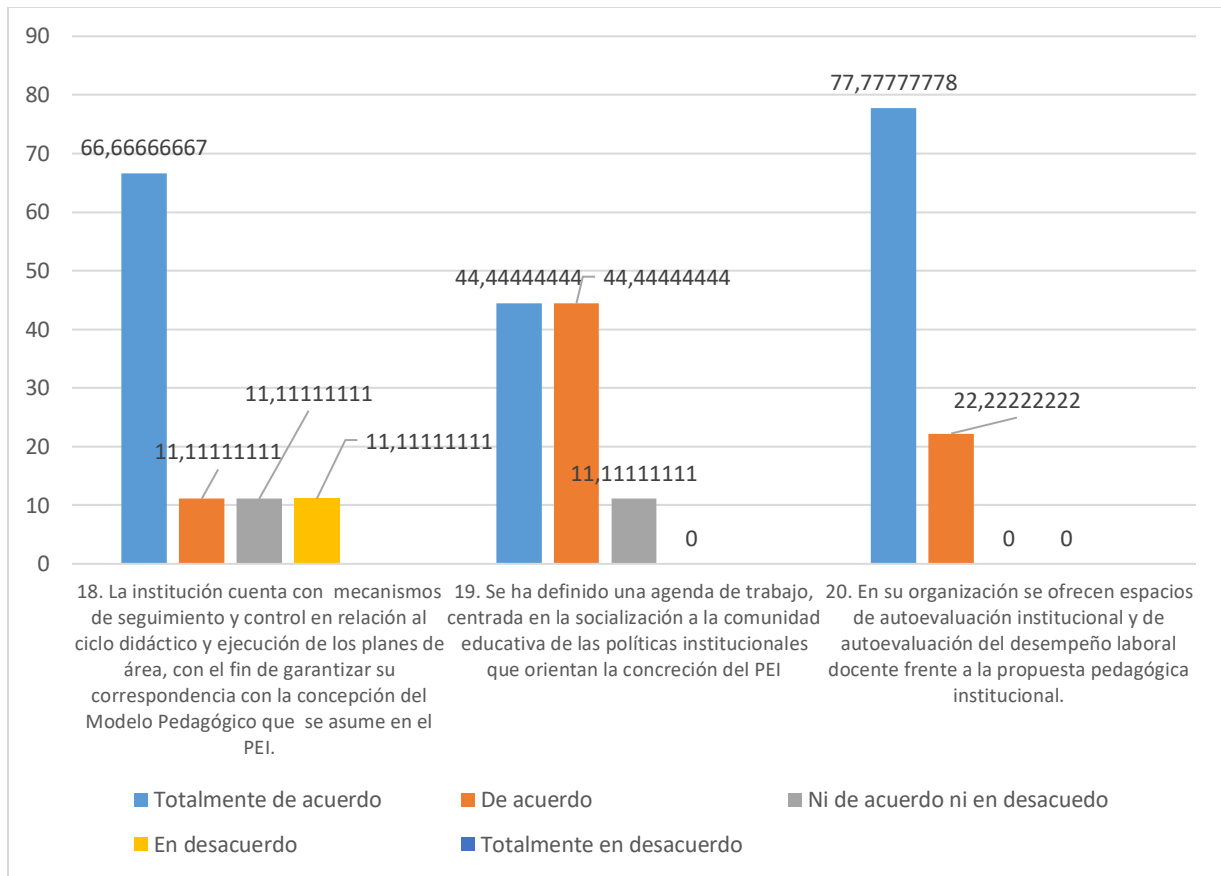


Figura 32. Mecanismos de control a la concreción del modelo pedagógico en la IED Jorge Robledo Ortiz, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

Como puede determinarse a partir de la figura 21 hasta un 77.777% de los docentes aseguran que la IED cuenta con mecanismos de control en relación al ciclo didáctico y ejecución de los planes de área, con el fin de garantizar su correspondencia con la concepción del modelo pedagógico que se asumió en el PEI, por lo que estos mecanismos existen pero no se están implementado de manera articulada en las diferentes sedes, niveles y grados de la IED.

Es significativo que el 88.888% de los docentes señala que si ha definido una agenda de trabajo, centrada en la socialización a la comunidad educativa de las políticas institucionales que orientan la concreción del PEI, y tan solo un 11.111% asume una posición ambigua ante esta apreciación mayoritaria.

Así mismo, hasta el 100% de los encuestados afirma, que en la institución educativa se ofrecen espacios de autoevaluación institucional y de autoevaluación del desempeño laboral docente frente a la propuesta pedagógica institucional, y no se registran opiniones ambiguas o en desacuerdo ante esta afirmación mayoritaria...

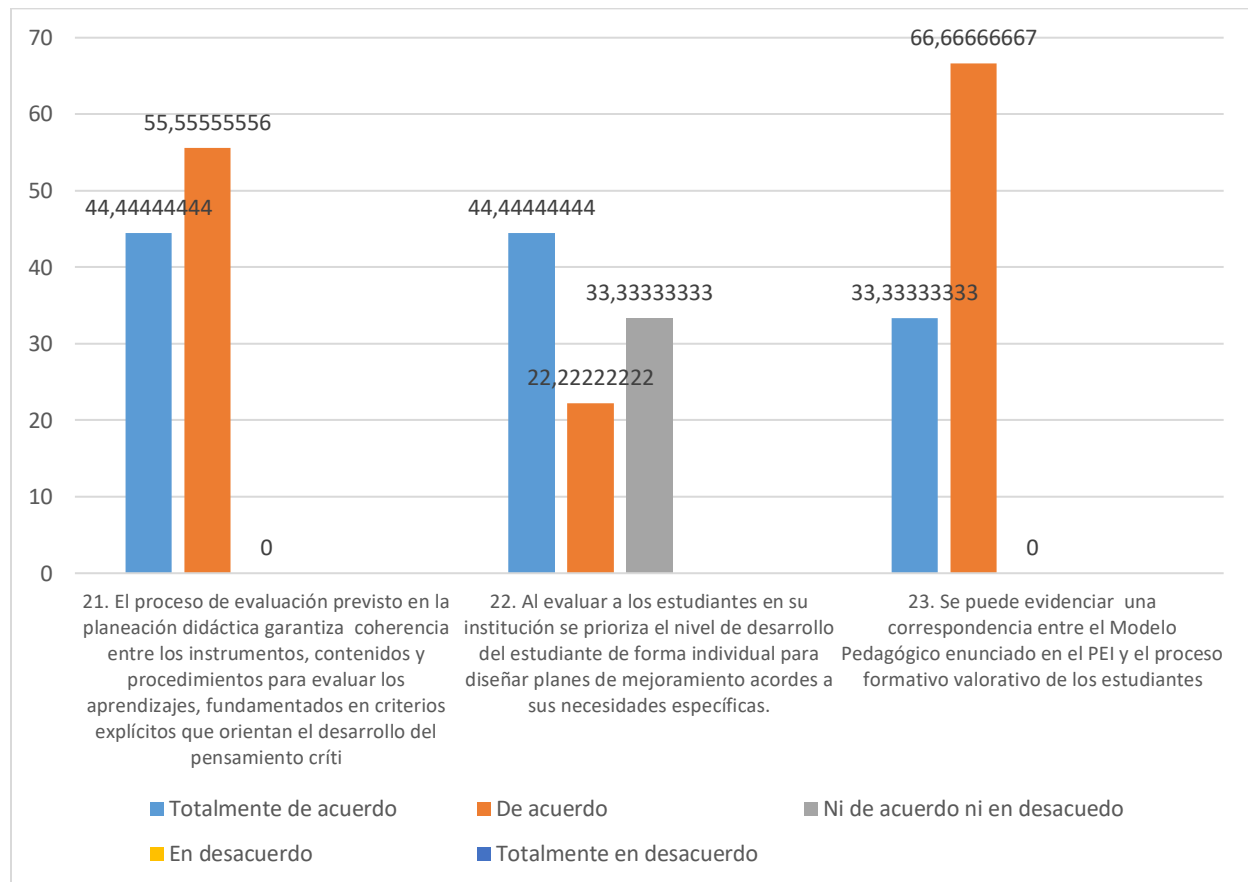


Figura 33. Evaluación en el aula acorde con el modelo pedagógico en la IED Jorge Robledo Ortiz, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

Hay una concordancia entre el porcentaje de docentes que afirma que el proceso de evaluación previsto en la planeación didáctica garantiza coherencia entre los instrumentos, contenidos y procedimientos para evaluar los aprendizajes, fundamentados en criterios explícitos que orientan el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, argumentativo y propositivo y los que sostienen que se puede evidenciar una correspondencia entre el modelo pedagógico enunciado en el PEI y el proceso formativo valorativo de los estudiantes (99.999% y 99.999%

respectivamente), aunque hasta un 33,333% no pueden afirmar que al evaluar a los estudiantes en su institución se prioriza el nivel de desarrollo del estudiante de forma individual para diseñar planes de mejoramiento acordes a sus necesidades específicas.

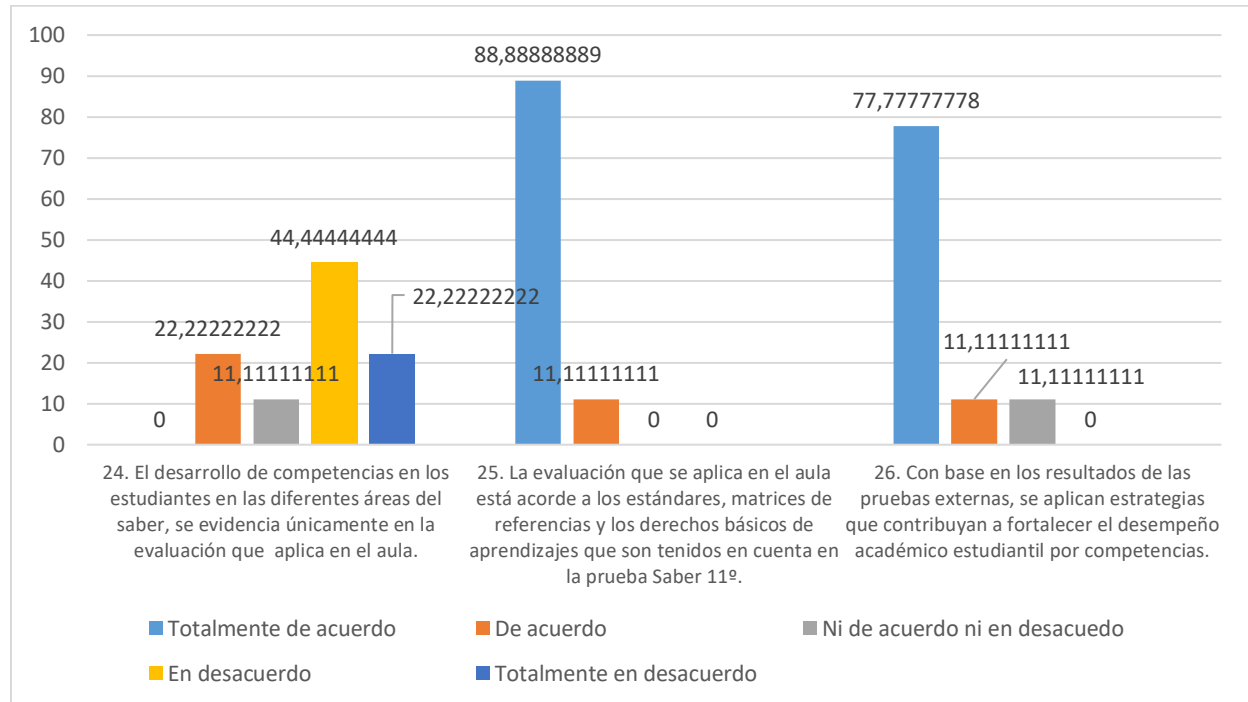


Figura 34. Evaluación en el aula para fortalecer competencias en la IED Jorge Robledo Ortiz, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

Los datos extraídos de la figura 24 no permiten testimoniar un consenso sobre la forma de evidenciar desarrollo de competencias en los estudiantes en las diferentes áreas del saber, hasta un 66.666% de los docentes admite espacios de evaluación más amplios, diferentes a la evaluación que aplica en el aula, mientras un 22.222% señala que solamente a través de la evaluación en el aula se puede valorar el desarrollo de competencias de los estudiantes.

Se evidencia un conocimiento de la normatividad respecto al currículo emitida por el Ministerio de Educación Nacional, pues el 99.999% de los docentes afirma que la evaluación que se aplica en el aula está acorde a los estándares, matrices de referencias y los derechos básicos de aprendizajes que son tenidos en cuenta en la prueba Saber 11°. También una amplia mayoría de

los docentes encuestados 88,888% sostiene que con base en los resultados de las evaluaciones externas se diseñan estrategias que contribuyan a fortalecer el desempeño académico estudiantil por competencias, es de resaltar que no se registraron posturas en desacuerdo ante esta aseveración mayoritaria, pero si una ambigüedad de 11.111%.

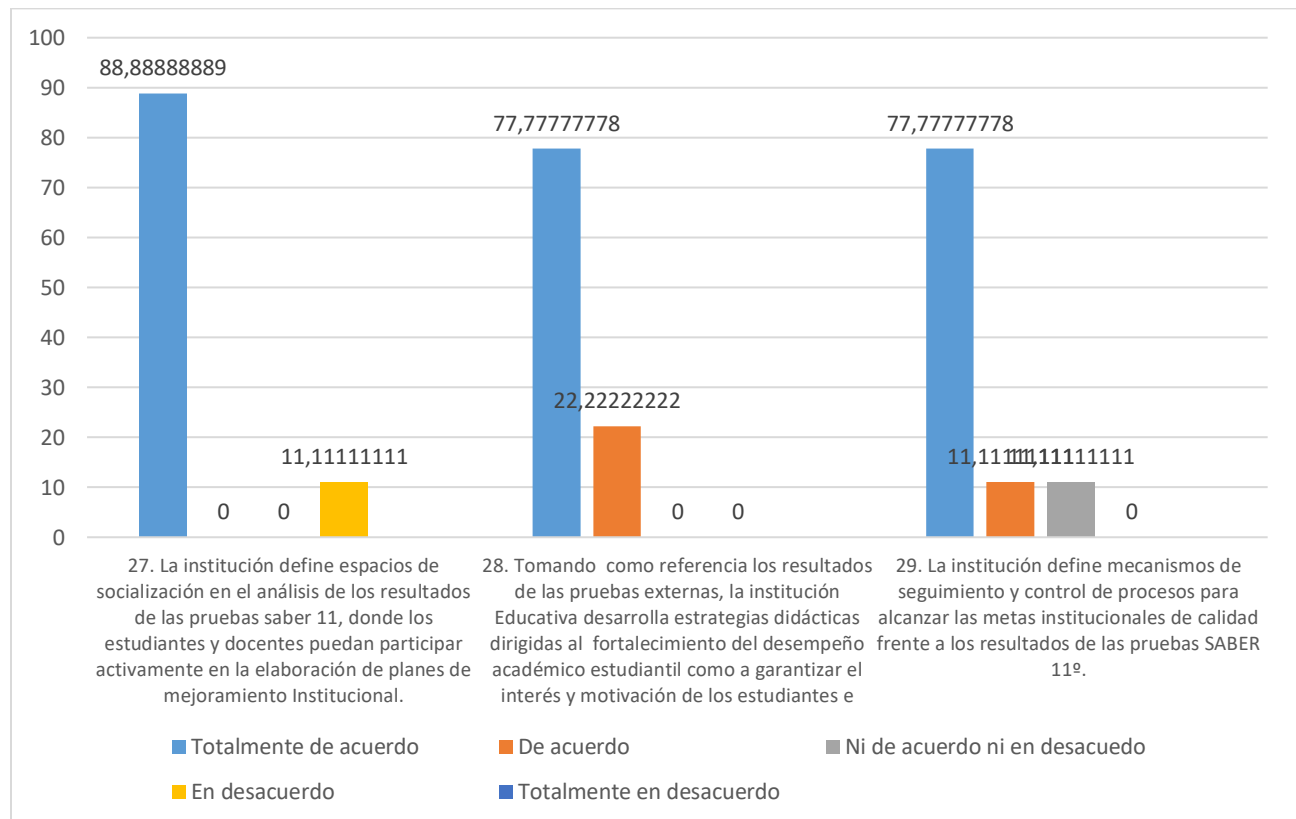


Figura 35. Utilización de los resultados obtenidos en la prueba SABER 11 en la IED Jorge Robledo Ortiz, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

En el tratamiento que la institución le da a los resultados de las pruebas saber 11 es donde mayor uniformidad y consistencia se observó en los resultados entre el 88.888% y el 99.999 % de los docente encuestados están en capacidad de afirmar que la institución define espacios de socialización en el análisis de los resultados de las pruebas saber 11, donde los estudiantes y docentes pueden participar activamente en la elaboración de planes de mejoramiento Institucional, dichos planes se elaboran tomando como referencia los resultados de las pruebas

externas, entonces la institución Educativa desarrolla estrategias didácticas dirigidas al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil como a garantizar el interés y motivación de los estudiantes en el proceso de participación de las pruebas externas durante el año lectivo.

Así mismo mecanismos de seguimiento y control de los procesos para alcanzar las metas institucionales de calidad frente a los resultados de las pruebas SABER 11°, solo un 11.111% está en abierto desacuerdo con estas afirmaciones y un 11.111% adicional no tienen suficiente información o disposición para afirma o negar que tales estrategias frente a los resultados de las pruebas saber 11 efectivamente se ejecutan.

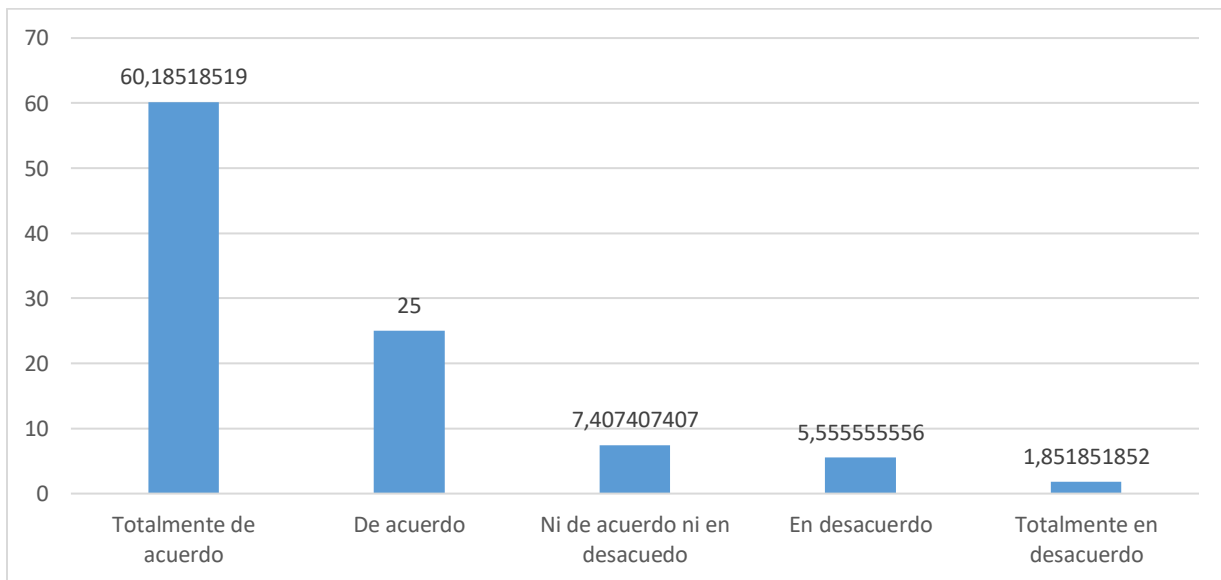


Figura 36. Porcentaje Promedio de la Dimensión Curricular en la IED Jorge Robledo Ortiz, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

Al evaluar la data respecto a esta dimensión en su conjunto podemos evidenciar que al menos el 85.185% de los docentes está de acuerdo con que en la institución los procesos evaluativos son llevados conforme al modelo pedagógico y se le da importancia a las pruebas saber 11, ya que sus resultados son analizados y con base en ellos se elaboran estrategias de intervención, 7.4073% que está en desacuerdo puede asociarse con las oportunidades de mejorar

en el proceso de articulación de los mecanismos de control a las estrategias anteriormente descritas.

Análisis de los resultados del cuestionario en la IED Institución educativa Técnica Metropolitana de Barranquilla “Parque Educativo”

Presentación de los resultados de la encuesta a docentes

Variable 1: Correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico y la ejecución del proceso educativo en la institución.

Dimensión pedagógica

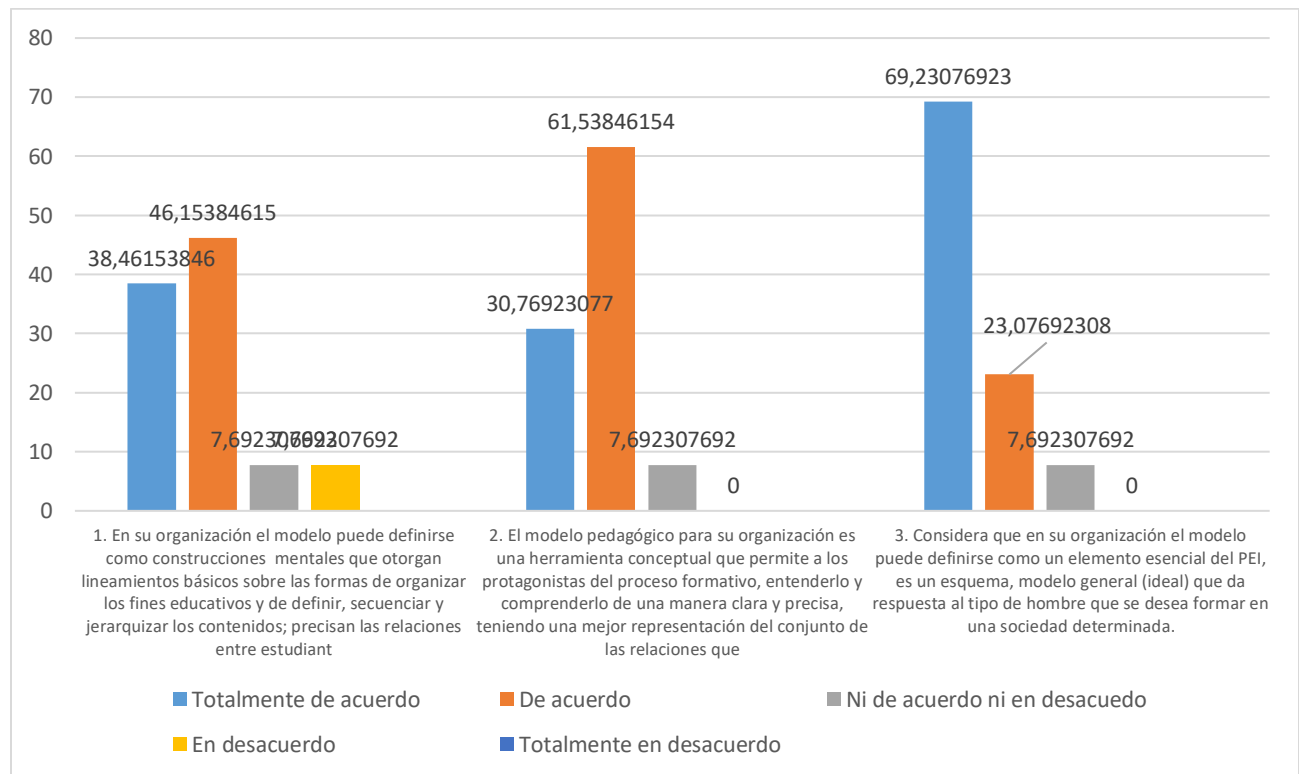


Figura 37. Concepción teórica del docente acerca del Institución Educativa Distrital Técnica Metropolitana de Barranquilla “Parque Educativo”, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021).

A los docentes se les presentaron tres diferentes definiciones de modelo pedagógico similares, de las cuales una era la definición que había adoptado su institución en su documento de modelo pedagógico institucional, en este caso la concepción que adoptó la institución

educativa distrital Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo” fue la correspondiente a la definición # 3. (Se podía optar por 1,2 y 3) El enunciado rezaba claramente “identifique la aseveración que más se corresponde con la concepción del modelo pedagógico de su institución.”

Señalando que el 92.307% de los docentes se identificó como totalmente de acuerdo o de acuerdo con la definición institucional que esta explícitamente enunciada en el PEI y en el modelo pedagógico de la IED Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo” sólo el 7,692% de los docentes no se identificó con la definición institucional de modelo pedagógico, sin embargo llama la atención que entre el 84.619% y el 92,307% de los docentes de esta IED se identificaron también con la definición institucional de un colegio diferente al suyo.

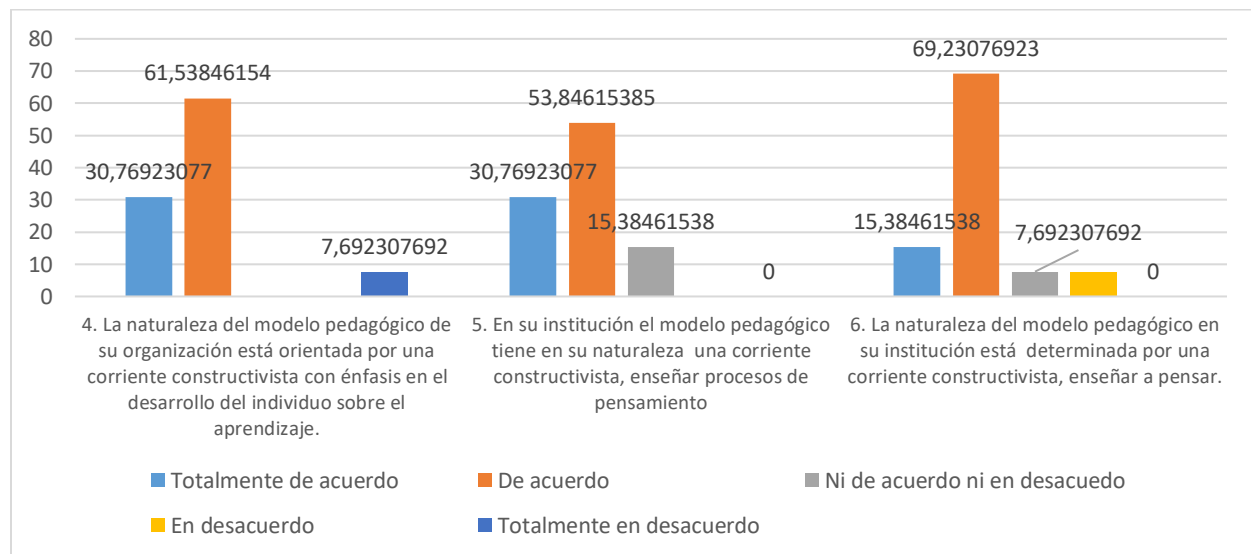


Figura 38. Comprensión de la naturaleza del modelo pedagógico en la IED Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo”, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

A los docentes se les presentaron tres diferentes orientaciones conceptuales sobre la naturaleza de modelo pedagógico similares, de las cuales una era la orientación conceptual dentro del constructivismo que había adoptado su institución en su documento de modelo

pedagógico institucional, en este caso la concepción que adoptó la IED Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo” fue la correspondiente a la definición # 5. (Se podía optar por 4,5 y 6) El enunciado rezaba claramente “identifique la aseveración que más se corresponde con la naturaleza del modelo pedagógico de su institución.”

Encontrando que el 84.615% de los docentes se identificaron con la orientación conceptual de la naturaleza del modelo pedagógico institucional, que enfatiza en una corriente constructivista, enseñar procesos de pensamiento, y un 15.384% no se identifica con la orientación conceptual dada al enfoque constructivista por su lugar de trabajo. Por otra parte llama la atención que entre el 84.615% y el 92.307% de los docentes de esta IED se identificaron con la orientación conceptual de la naturaleza del modelo pedagógico institucional, de un colegio diferente a aquel donde ejercen actualmente su labor docente.

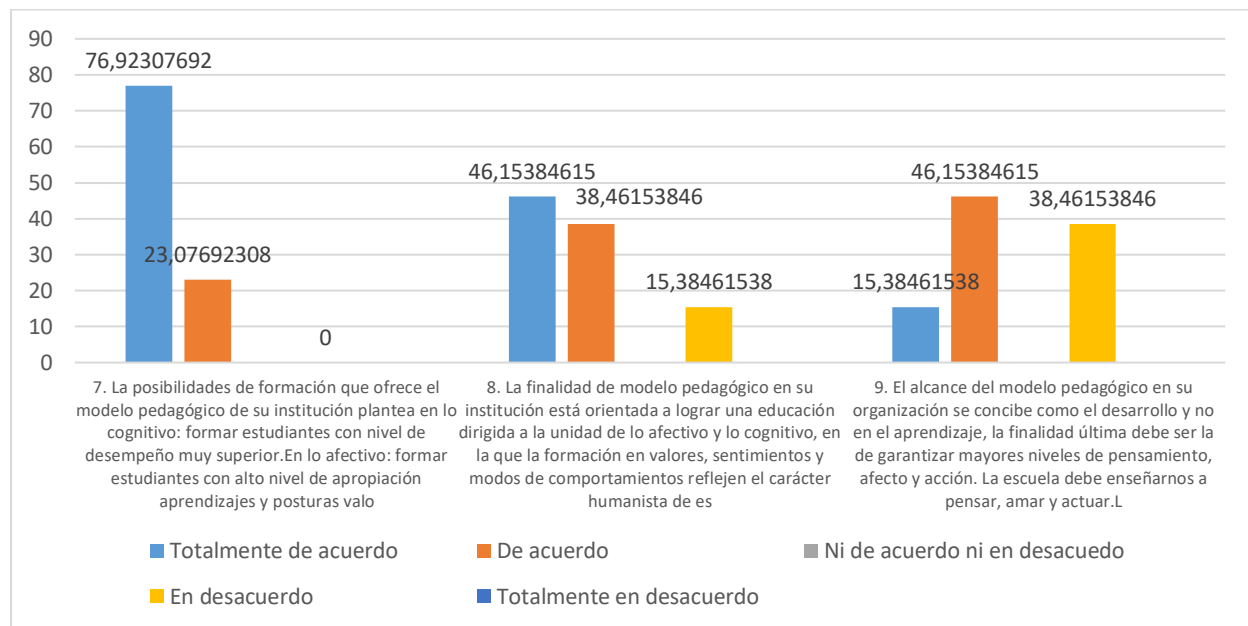


Figura 39. Identificación del docente con el alcance del modelo pedagógico en IED Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo”, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

A los docentes se les presentaron tres diferentes descripciones del alcance y la finalidad de un modelo pedagógico similares, de las cuales una era la descripciones del alcance y la

finalidad del modelo pedagógico que había adoptado su institución y que reza expresamente en su documento de modelo pedagógico institucional, en este caso la concepción que adoptó la IED Jorge Robledo Ortiz fue la correspondiente a la definición # 7. (Se podía optar por 7,8 y 9) El enunciado rezaba claramente “identifique la aseveración que más se corresponde con la naturaleza del modelo pedagógico de su institución.”

Destacando que el 99.999% se identificó como totalmente de acuerdo o de acuerdo con la orientación conceptual de la naturaleza del modelo pedagógico institucional, que enfatiza en lo cognitivo: formar estudiantes con nivel de desempeño muy superior, en lo afectivo: formar estudiantes con alto nivel de apropiación aprendizajes y posturas valorativas, y en lo expresivo: desarrollar en los jóvenes habilidades y destrezas para ser competentes en diferentes contextos, sin embargo, llama la atención que entre el 61.542% y el 84.615 % de los docentes de esta IED se identificaron con la orientación conceptual de la naturaleza del modelo pedagógico institucional, de un colegio diferente a aquel donde ejercen actualmente su labor docente

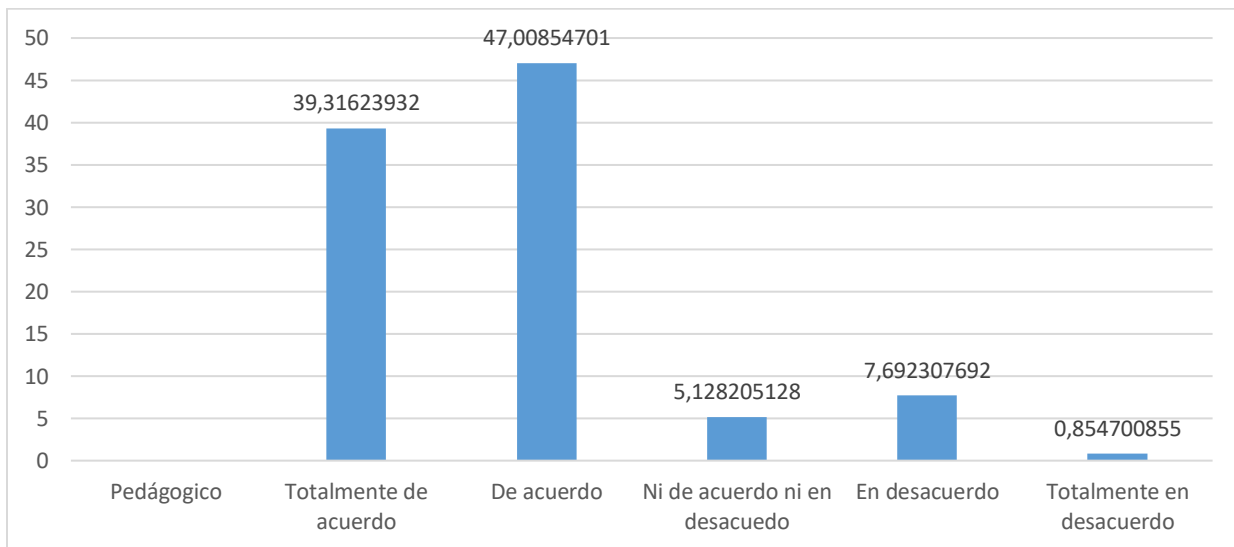


Figura 40. Porcentaje Promedio de la Dimensión Pedagógica en la IED Técnica Metropolitana de Barranquilla “Parque Educativo”, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

Al analizar los datos del porcentaje promedio de la dimensión pedagógica se destaca que el 86.324 % de los docentes encuestados en la IED Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo”, tienen una concepción teórica de que son los modelos pedagógicos, comprenden su naturaleza así como reconocen un alcance y finalidad dentro de estos.

Dimensión didáctica

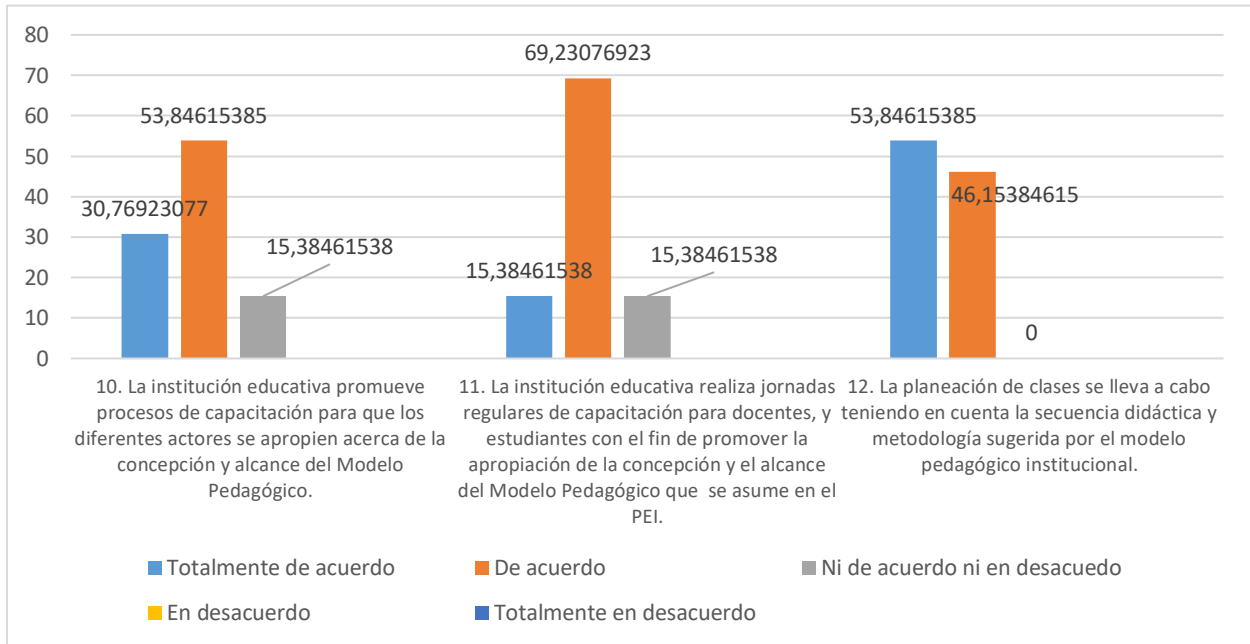


Figura 41. Apropriación conceptual-operacional del modelo pedagógico en la IED Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo”, . gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

El análisis de la data recolectada permite señalar que el 84.615% de los docentes encuestados reconocen que la institución educativa promueve procesos de capacitación para que los diferentes actores se apropien acerca de la concepción y alcance del Modelo Pedagógico, que es el valor más alto de las tres instituciones focalizadas, cabe resaltar que no se registran docentes que señalan estar en desacuerdo con esa apreciación, pero se registra un 15.384% de docentes que tienen una postura ambigua frente a los procesos de capacitación con el fin de promover la apropiación de la concepción y el alcance del modelo pedagógico que se asume en el PEI.

Una mayoría absoluta de 99.999% de los docentes señala que la planeación de clases se lleva conforme a los planteamientos del modelo pedagógico en lo referente a metodología y secuencia didáctica.

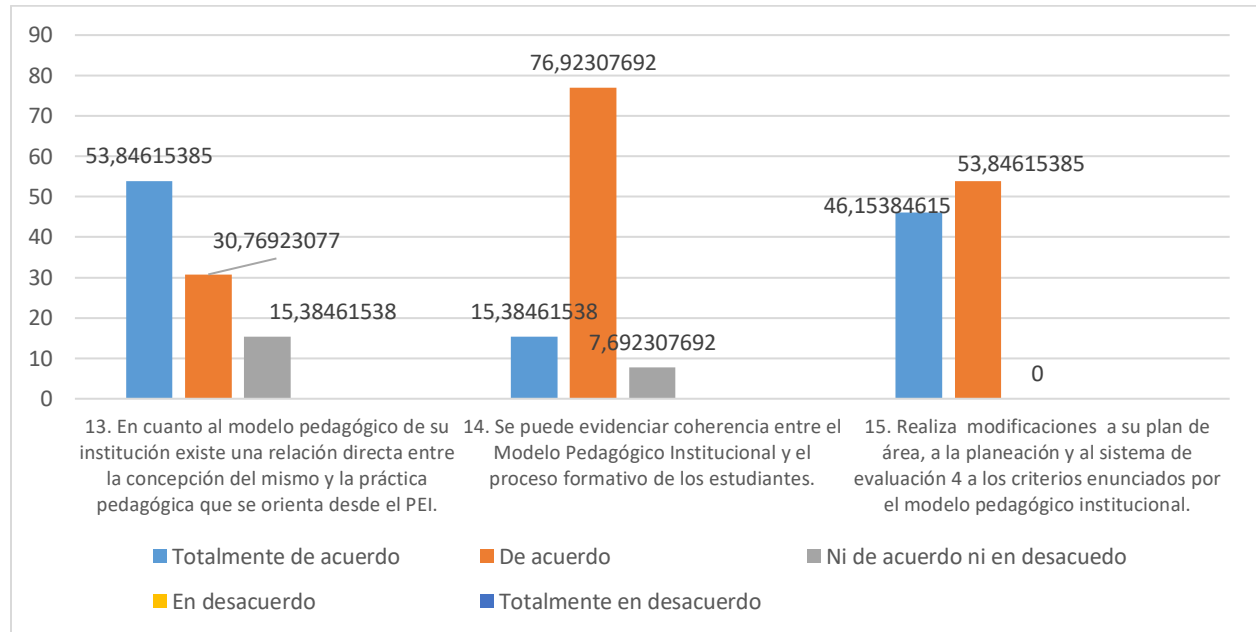


Figura 42. Concreción del modelo pedagógico en la IED Técnica Metropolitana de Barranquilla “Parque Educativo”, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

Continuando con el análisis de la información proporcionada por la encuesta a los docentes de la IED Técnica Metropolitana de Barranquilla “Parque Educativo”, se deriva que el 84.615% de los docentes está en acuerdo o totalmente de acuerdo en que existe una relación directa entre la concepción del modelo pedagógico y la práctica pedagógica que se orienta desde el PEI, lo que es confirmado por un 92.307% que puede evidenciar coherencia entre el modelo pedagógico institucional y el proceso formativo de los estudiantes y hasta un 99.999% afirma que realiza modificaciones a su plan de área, a la planeación y al sistema de evaluación de acuerdo a los criterios enunciados por el modelo pedagógico institucional.

No obstante que en las preguntas anteriores se evidenció un desacuerdo con los programas de capacitación 15.384%, el menor porcentaje de las tres instituciones focalizadas, lo

que es reforzado por el hecho de que solamente 7.692% de los docentes no están en capacidad de evidenciar coherencia entre el modelo pedagógico institucional y el proceso formativo de los estudiantes, siendo este valor también el menor registrado entre las tres instituciones focalizadas.

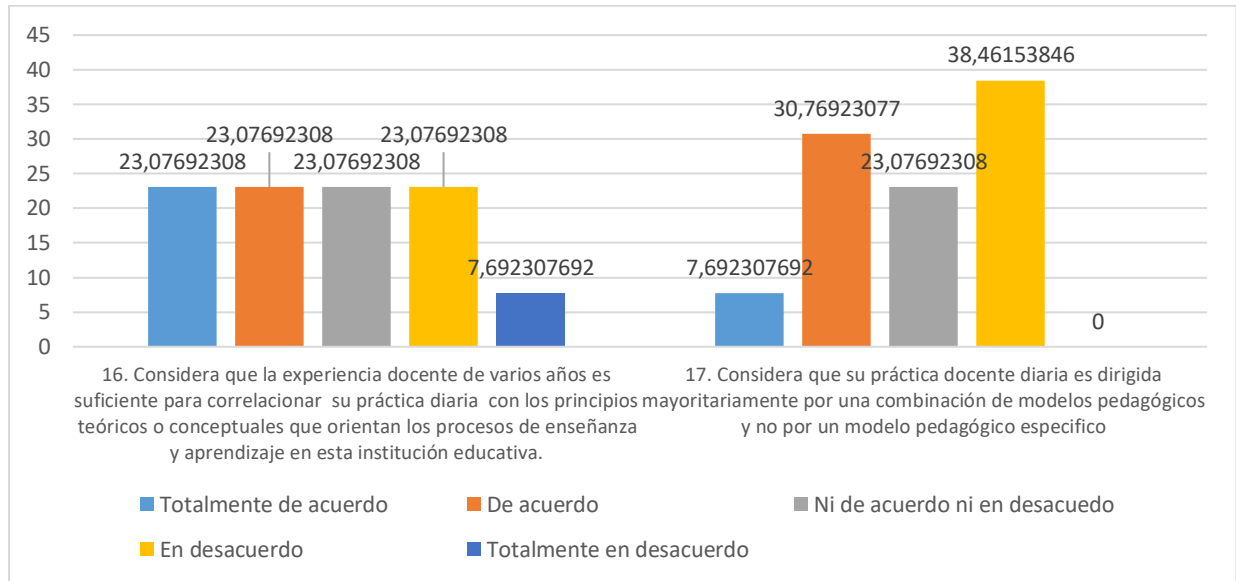


Figura 43. Pertinencia de la práctica pedagógica en función del modelo pedagógico en la IED Técnica Metropolitana de Barranquilla “Parque Educativo”, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

Frente a la consideración de que la experiencia docente de varios años es suficiente para correlacionar su práctica diaria con los principios teóricos o conceptuales que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta institución educativa , encontramos que solamente el 46.152% de los docentes concuerdan con esta aseveración y ante el hecho que el 38.769% de los docentes encuestados considera que su práctica docente diaria es dirigida mayoritariamente por una combinación de modelos pedagógicos y no por un modelo pedagógico específico.

Siendo este el menor valor entre las instituciones focalizadas, podemos llegar a concluir que el nivel de apropiación y concreción del modelo pedagógico dentro de esta institución educativa tiene un mayor grado de articulación y es conocido por la comunidad educativa, por lo que una parte significativa de los docentes ha integrado a su práctica pedagógica los principios pedagógicos del modelo asumido en su PEI.

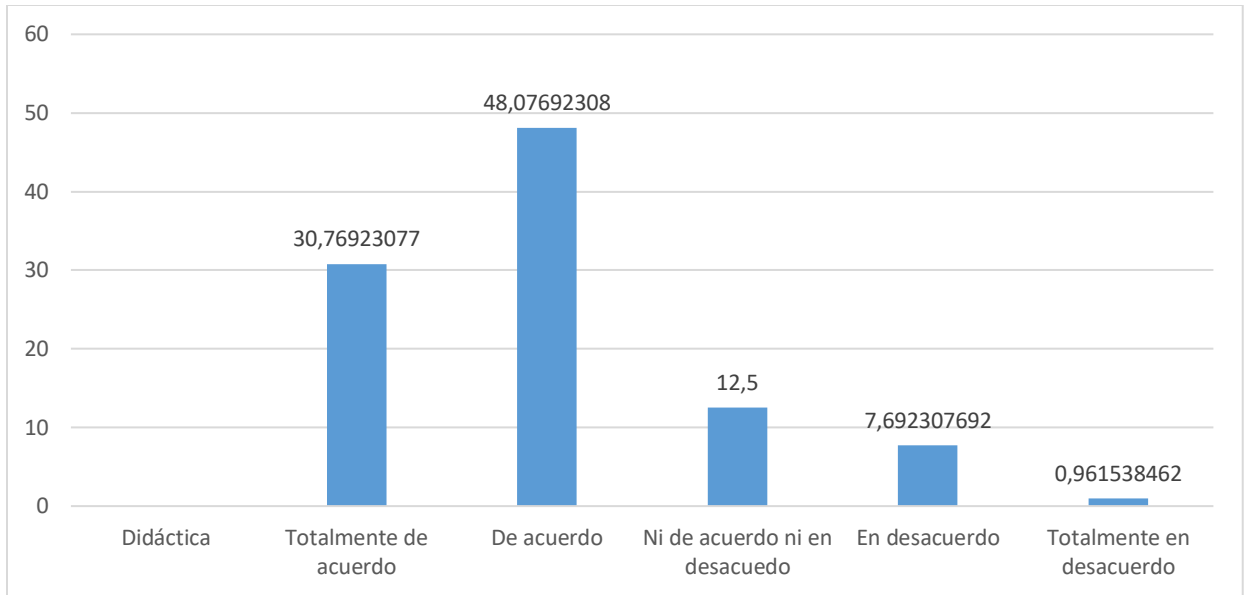


Figura 44. Porcentaje Promedio de la Dimensión Didáctica en la IED Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque educativo”, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

Al analizar los datos del porcentaje promedio de la dimensión didáctica se destaca que el 78.846% de los docentes encuestados en la IED Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo”, tienen una percepción global positiva frente a los procesos de apropiación - conceptual – operacional, concreción y pertinencia de la práctica pedagógica en función del modelo pedagógico de la IED.

Variable 2: Fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en la prueba SABER

11°.

Dimensión curricular

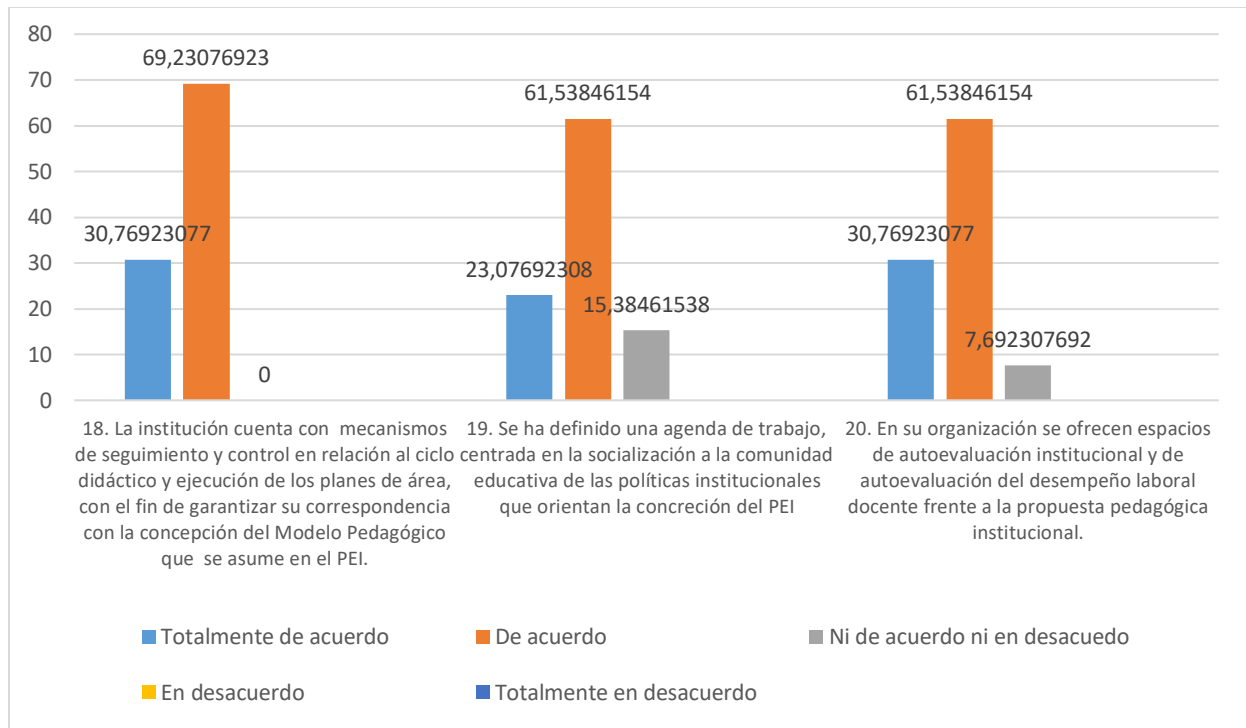


Figura 45. Mecanismos de control a la concreción del modelo pedagógico en la IED Técnica Metropolitana de Barranquilla “Parque educativo”, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

Como puede determinarse a partir de la figura 21 hasta un 100% de los docentes aseguran que la IED cuenta con mecanismos de control en relación al ciclo didáctico y ejecución de los planes de área, con el fin de garantizar su correspondencia con la concepción del modelo pedagógico que se asumió en el PEI, por lo que estos mecanismos existen pero no se están implementado de manera articulada en las diferentes sedes, niveles y grados de la IED.

Es significativo que el 84.614% de los docentes señala que si ha definido una agenda de trabajo, centrada en la socialización a la comunidad educativa de las políticas institucionales que orientan la concreción del PEI, y tan solo un 15.384% asume una posición ambigua ante esta apreciación mayoritaria.

Así mismo, hasta el 92.307% de los encuestados afirma, que en la institución educativa se ofrecen espacios de autoevaluación institucional y de autoevaluación del desempeño laboral

docente frente a la propuesta pedagógica institucional, y tan solo un 7.692% asume una posición ambigua ante esta apreciación mayoritaria.

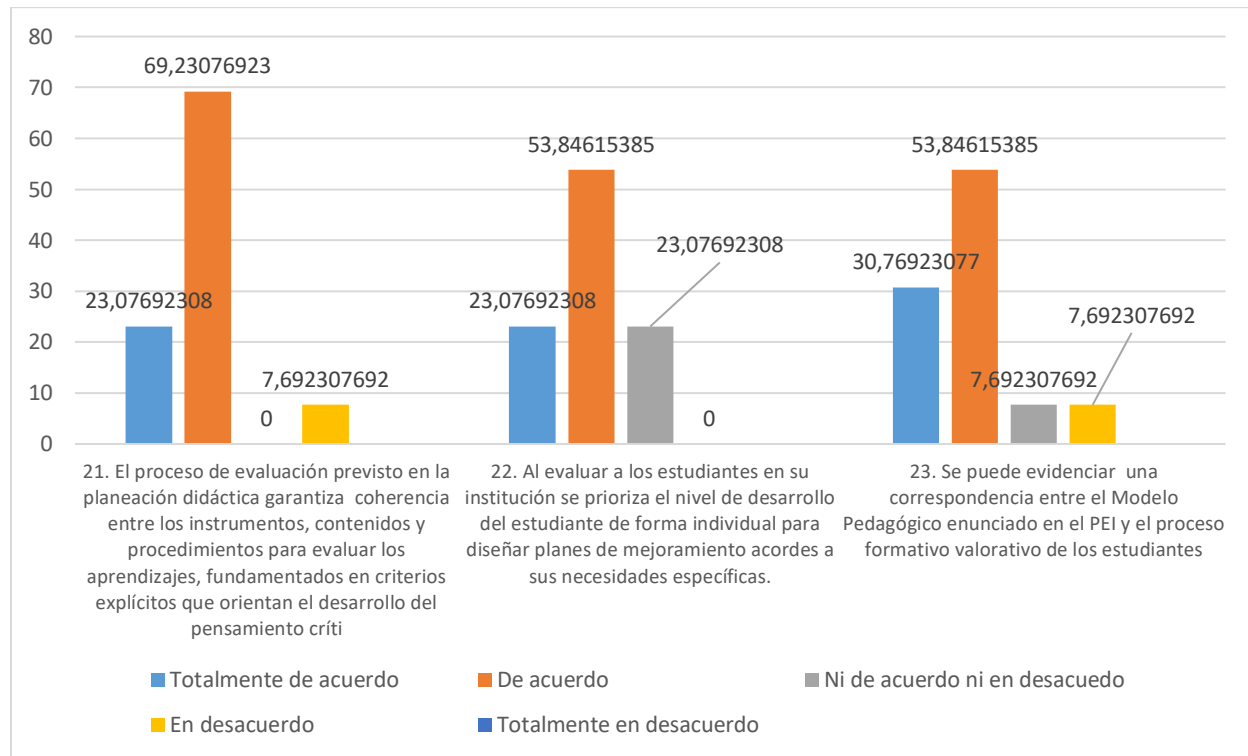


Figura 46. Evaluación en el aula acorde con el modelo pedagógico en la IED Técnica Metropolitana de Barranquilla “Parque educativo”, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

El porcentaje de docentes que afirma que el proceso de evaluación previsto en la planeación didáctica garantiza coherencia entre los instrumentos, contenidos y procedimientos para evaluar los aprendizajes, fundamentados en criterios explícitos que orientan el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, argumentativo y propositivo es bastante alto 92.307% pero disminuye hasta el 84.615%.

Al considerar que se puede evidenciar una correspondencia entre el Modelo Pedagógico enunciado en el PEI y el proceso formativo valorativo de los estudiantes, en ambos casos hay una concordancia del 7.692% de docentes que no están de acuerdo con las posiciones mayoritarias anteriormente enunciadas. Finalmente no puede dejar de considerarse que hasta un

23.076% no pueden afirmar que al evaluar a los estudiantes en su institución se prioriza el nivel de desarrollo del estudiante de forma individual para diseñar planes de mejoramiento acordes a sus necesidades específicas.

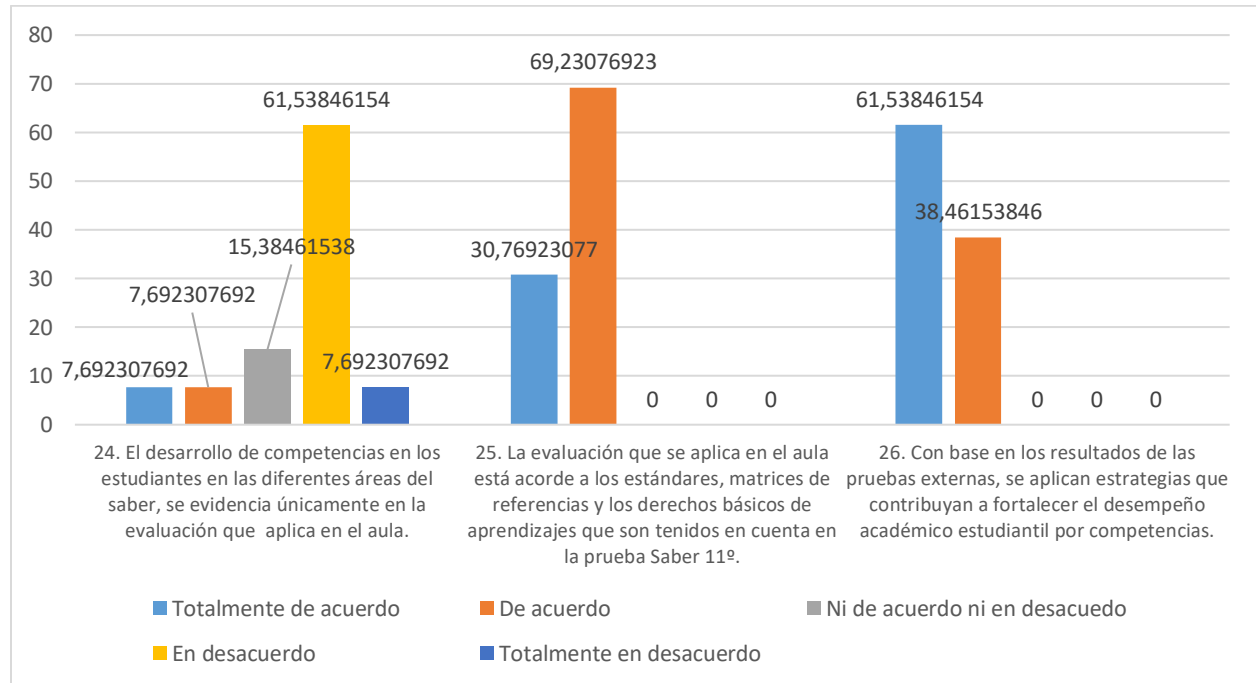


Figura 47. Evaluación en el aula para fortalecer competencias en la IED Técnica Metropolitana de Barranquilla “Parque educativo”, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

Los datos extraídos de la figura 24 no permiten testimoniar un consenso sobre la forma de evidenciar desarrollo de competencias en los estudiantes en las diferentes áreas del saber, hasta un 69.230% de los docentes admite espacios de evaluación más amplios, diferentes a la evaluación que aplica en el aula, mientras un 15.384% señala que solamente a través de la evaluación en el aula se puede valorar el desarrollo de competencias de los estudiantes.

Se evidencia un conocimiento de la normatividad respecto al currículo emitida por el Ministerio de Educación Nacional, pues el 100% de los docentes afirma que la evaluación que se aplica en el aula está acorde a los estándares, matrices de referencias y los derechos básicos de aprendizajes que son tenidos en cuenta en la prueba Saber 11°. También la totalidad de los

docentes encuestados 100% sostiene que con base en los resultados de las evaluaciones externas se diseñan estrategias que contribuyan a fortalecer el desempeño académico estudiantil por competencias, por lo que no se registraron posturas en ambigüedad o desacuerdo.

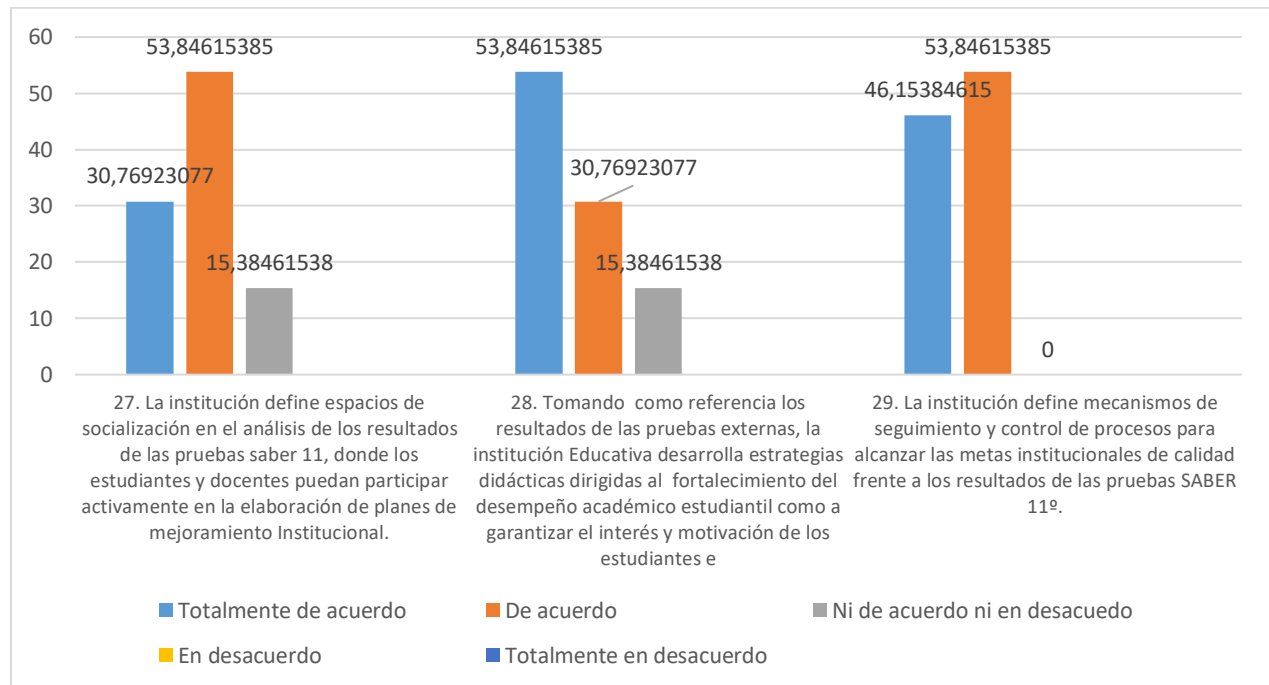


Figura 48. Utilización de los resultados obtenidos en la prueba SABER 11 en la IED Técnica Metropolitana de Barranquilla “Parque educativo”, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

En el tratamiento que la institución le da a los resultados de las pruebas saber 11 es donde mayor uniformidad y consistencia se observó en los resultados entre el 84.615% y el 99.999 % de los docente encuestados están en capacidad de afirmar que la institución define espacios de socialización en el análisis de los resultados de las pruebas saber 11, donde los estudiantes y docentes pueden participar activamente en la elaboración de planes de mejoramiento Institucional, dichos planes se elaboran tomando como referencia los resultados de las pruebas externas, entonces la institución educativa desarrolla estrategias didácticas dirigidas al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil como a garantizar el interés y motivación de los estudiantes en el proceso de participación de las pruebas externas durante el año lectivo.

Así mismo mecanismos de seguimiento y control de los procesos para alcanzar las metas institucionales de calidad frente a los resultados de las pruebas SABER 11°, solo un 15.384% de los docentes no tiene suficiente información o disposición para afirma o negar que tales estrategias frente a los resultados de las pruebas saber 11 efectivamente se ejecutan.

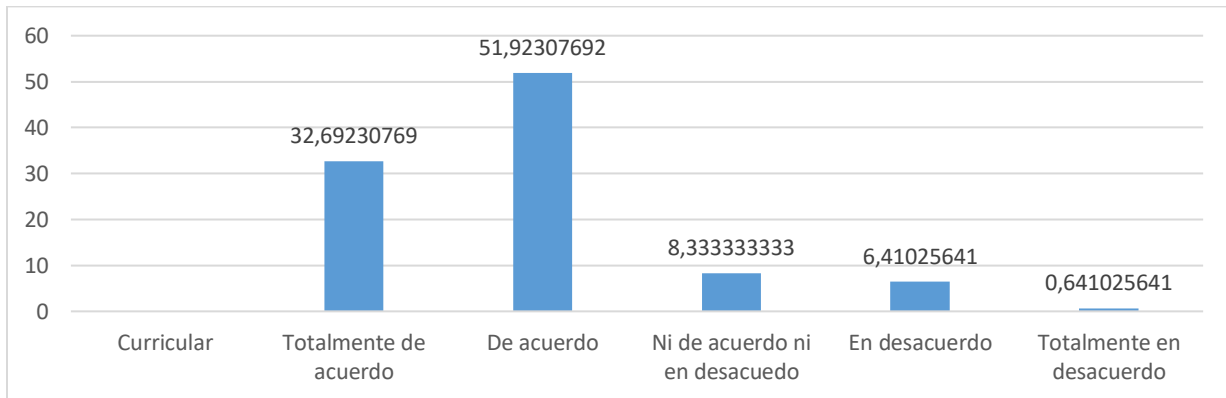


Figura 49. Porcentaje Promedio de la Dimensión Curricular 11 en la IED Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque educativo”, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

Al evaluar la data respecto a esta dimensión en su conjunto podemos evidenciar que al menos el 84.615% de los docentes está de acuerdo con que en la institución los procesos evaluativos son llevados conforme al modelo pedagógico y se le da importancia a las pruebas saber 11, ya que sus resultados son analizados y con base en ellos se elaboran estrategias de intervención, 7.051% que está en desacuerdo puede asociarse con las oportunidades de mejorar en el proceso de articulación de los mecanismos de control a las estrategias anteriormente descritas.

4.1.1.2 Análisis comparativo de los resultados por dimensiones de las tres instituciones focalizadas.

Se realiza el análisis ahora de las tres instituciones educativas focalizadas por dimensiones contrastando los resultados encontrados con los antecedentes de investigaciones recientes.

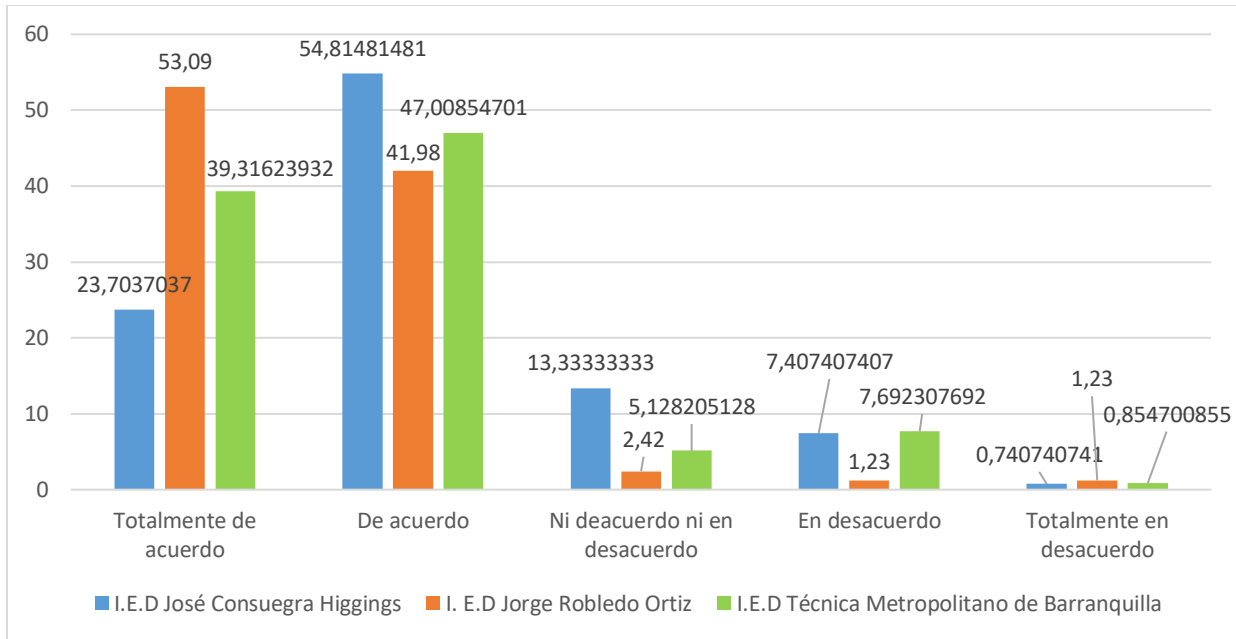


Figura 50. Porcentaje promedio de la dimensión pedagógica en las tres instituciones educativas, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

Al evaluar la data respecto a esta dimensión en su conjunto, como podemos observar en la figura 50, se evidencia que entre el 21.48 % de los docentes en la instituciones José consuegra Higgings no expresan una concepción teórica de qué son los modelos pedagógicos, o comprenden a plenitud su naturaleza así como reconocen un alcance y finalidad dentro de estos, coincidiendo con los hallazgos de (Prado, 2015) de que la realidad pedagógica es distinta a lo consignada en los documentos y lo que el maestro hace alrededor de su práctica, se podría hablar de un eclecticismo funcional y un pragmatismo didáctico, en contraste solo el hasta el 4.8% y 13.6% de los docentes Jorge Robledo Ortiz y de la IEDT Metropolitano de Barranquilla respectivamente, no expresan una concepción teórica del modelo pedagógico o no se identifican con el alcance y finalidad de este.

Estas diferencias entre instituciones son más marcadas al analizar las figuras 12, 25 y 38 sobre la comprensión de la naturaleza del modelo pedagógico, con basa en las cuales se infiere que en la IED José Consuegra el 39.999% de los docentes no se identificaron con la orientación

conceptual de la naturaleza del modelo pedagógico institucional, que enfatiza el desarrollo del individuo sobre el aprendizaje, porcentaje que disminuye al observar la misma subdimensión en la IED Jorge Robledo, donde sólo el 11.111% de los docentes no se identificó con la orientación conceptual de la naturaleza del modelo pedagógico institucional, que enfatiza que enfatiza en esta IED lograr una educación dirigida a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en un proceso de integración de lo personal y lo social, de construcción de su proyecto de vida en el marco del proyecto social.

Destacando en contraste que el 99.999% de los docentes de la IEDT Metropolitano de Barranquilla se identificó como totalmente de acuerdo o de acuerdo con la orientación conceptual de la naturaleza del modelo pedagógico institucional, que enfatiza en lo cognitivo: formar estudiantes con nivel de desempeño muy superior, en lo afectivo: formar estudiantes con alto nivel de apropiación aprendizajes y posturas valorativas, y en lo expresivo: desarrollar en los jóvenes habilidades y destrezas para ser competentes en diferentes contextos.

Esta situación es atribuida a la falta de espacios de calidad para la capacitación de los docentes en el modelo y su implementación, así como la escasa socialización y el débil seguimiento a la concreción del modelo pedagógico (Franco, 2017) tesis que es confirmada por el análisis de las dimensiones didáctica y curricular que desarrollaremos en las próximas páginas.

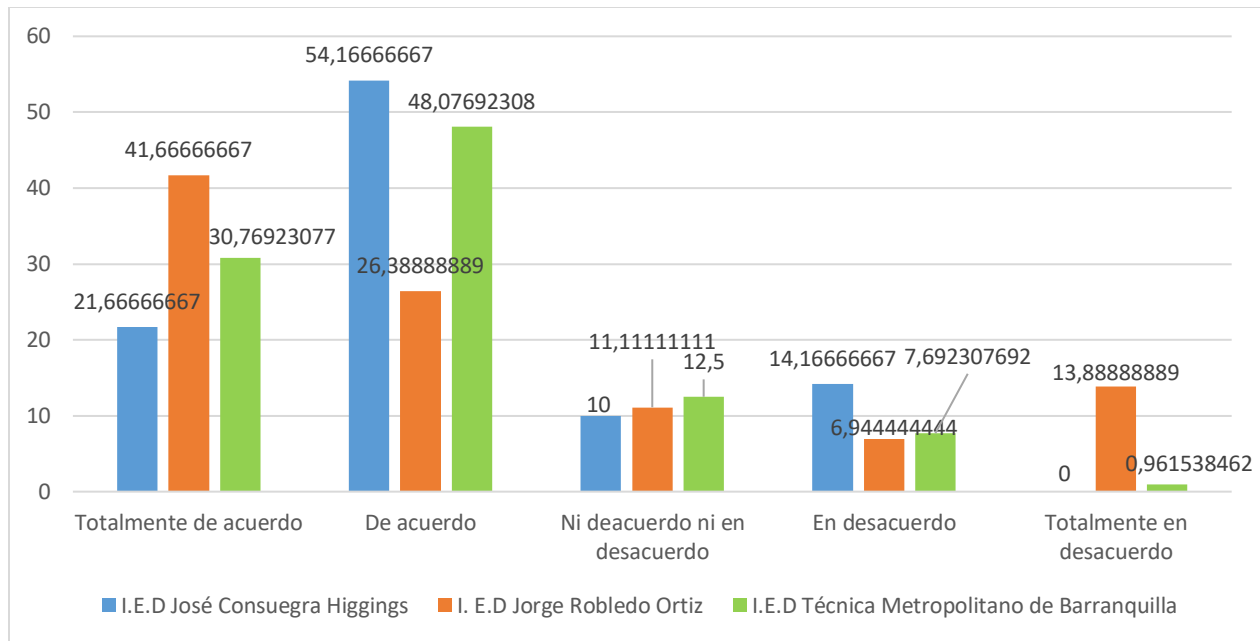


Figura 51. Porcentaje promedio de la dimensión didáctica en las tres instituciones educativas, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021)..

Como puede inferirse de la figura 51, al analizar los datos del porcentaje promedio de la dimensión didáctica se destaca que hay una gran discrepancia entre las percepciones que los docentes tienen sobre los procesos de apropiación -conceptual – operacional, concreción y pertinencia de la práctica pedagógica en función del modelo pedagógico de la IED respectiva.

Siendo aquellos que no están en capacidad de atestiguar esta apropiación conceptual operacional del 14,16 % en la IED José Consuegra, valor que asciende hasta un 20,83% en la IED Jorge Robledo Ortiz, lo que es concordante con el hallazgo de (Franco, 2017) que señala la presencia de una “práctica aislada del modelo pedagógico propuesto y adoptado por la institución educativa por parte de los maestros en ejercicio: característica que remite a los docentes a preparar y ejecutar sus lecciones de acuerdo con sus propias expectativas. Creencias y metodologías”, es notable señalar que estos valores se reducen hasta un 8.65% en la IEDT Metropolitano de Barranquilla.

Al profundizar sobre la planeación de clases, específicamente si esta se lleva a cabo teniendo en cuenta la secuencia didáctica y metodología sugerida por el modelo pedagógico institucional, lo que se puede observar en las figuras 15,28 y 41 encontramos que el 13.33% de los docentes de la IED José Consuegra están en abierto desacuerdo con que la planeación de clases se desarrolle conforme a una metodología unificada sugerida por su modelo pedagógico.

A su vez en la IED Jorge Robledo no se encontraron docentes en abierta discrepancia, pero hasta un 11.11% de ellos no estaba en capacidad de afirmar que la planeación de clases se desarrolla conforme a una metodología unificada sugerida por su modelo pedagógico.

A diferencia de la IEDT Metropolitano de Barranquilla donde no se registraron docentes, en las tres últimas opciones de la escala de Likert sino que la totalidad de los docentes estuvieron de acuerdo 46.153% o totalmente de acuerdo 53.846% con que la planeación de clases se desarrolla conforme a una metodología unificada sugerida por su modelo pedagógico.

Por estas razones el modelo pedagógico de una institución no puede ser escogido libremente y de forma individual y aislada por cada uno de los docentes que laboran en el establecimiento educativo, y tampoco puede dejarse su operacionalización a la buena voluntad del personal, ya que como concluyen (Mora y Villegas, 2019) en su estudio “Es imperativo que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) destaque un modelo específico a seguir, y con ello poder reorientar la capacitación docente hacia este enfoque, al igual que el seguimiento y control en los planes de estudio”.

En síntesis en la medida en que los procesos de socialización, así como seguimiento y control son más claros, los docentes tienden a apropiarse en mayor medida de los lineamientos operacionales del modelo pedagógico institucional expresados por ejemplo en la planeación de clases y en la secuencia didáctica unificada que utilizan en su práctica diaria.

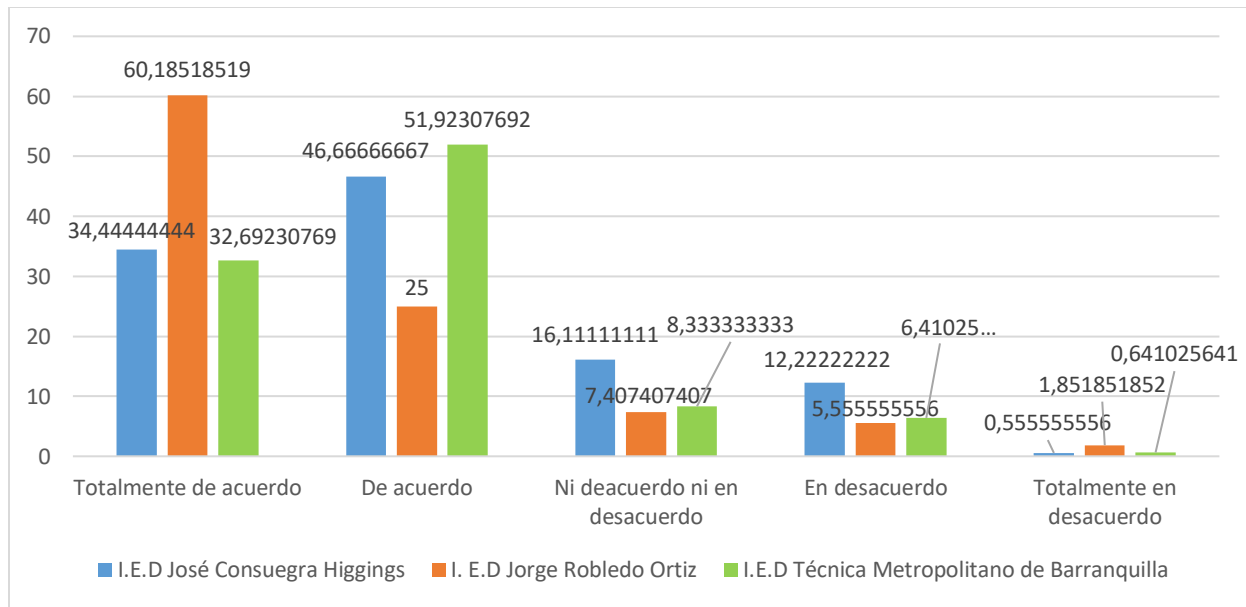


Figura 52. Porcentaje promedio de la dimensión curricular en las tres instituciones educativas, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021).

Con base en la información registrada en la figura 52 se obtiene una visión de la dimensión curricular en su conjunto, allí se hace notorio que el porcentaje de docentes que no está en capacidad de evidenciar los mecanismos de control a la concreción del modelo pedagógico en la institución, o la forma de evaluación en el aula acorde al modelo pedagógico, es inferior en las IED Jorge Robledo Ortiz 14.80% y IED Técnica Metropolitano de Barranquilla 15.38% que en el caso de la IED José Consuegra Higgins 21.5 % , esta aseveración es corroborada por el análisis de las figuras 19, 32 y 45, en ellas se puede constatar que hasta el 46.66% de los docentes de la IED José Consuegra Higgins no están en capacidad de afirmar la implementación de mecanismos de seguimiento y control, número que desciende al 22.333% al considerar a la IED Jorge Robledo Ortiz y que llega 0% en la IEDT Metropolitano de Barranquilla. Lo cual es concomitante con las conclusiones de (Franco, 2017). “Las prácticas de aula deben ser acompañadas permanentemente por pares académicos de tal manera que se puedan hacer un seguimiento continuo a la articulación y con del modelo en la práctica real con

los discentes” y es que este es el mayor diferenciador entre las tres instituciones focalizadas, la forma como conciben el seguimiento, la evaluación y la mejora continua.

Mirando más detenidamente dentro de esta dimensión se observa en la figuras 21 y 22 que 19.999% de los docentes de la IED José Consuegra no están en capacidad de afirmar que con base en los resultados de las pruebas externas, se aplican estrategias que contribuyan a fortalecer el desempeño académico estudiantil por competencias, mismo porcentaje 19.99% que no pude asegurar que la institución define mecanismos de seguimiento y control de procesos para alcanzar las metas institucionales de calidad frente a los resultados de las pruebas SABER 11°, siendo este resultado coincidente con (Guerra y Pinzón, 2018) quienes señalan que, uno de los principales problemas en las instituciones focalizadas en su estudio es que “se evidencia la falta de conocimientos respecto a la planificación estructurada y ejecutada de un proceso evaluativo coherente, pertinente y eficaz que contribuya a fortalecer las competencias de desempeño de los estudiantes”, si estas mismas condiciones son miradas a fondo en la IED Jorge Robledo figuras 34 y 35 solo el 11.11% de los docentes no están en capacidad de afirmar que con base en los resultados de las pruebas externas, se aplican estrategias que contribuyan a fortalecer el desempeño académico estudiantil por competencias, mismo porcentaje 11.11% que no pude asegurar que la institución define mecanismos de seguimiento y control de procesos para alcanzar las metas institucionales de calidad frente a los resultados de las pruebas SABER 11°, este resultado es coincidente con lo que encontraron Mora y Villegas que realizaron una investigación precisamente en esta institución educativa “Estudiantes, docentes y directivos prácticamente coinciden en que se contempla dentro del PEI, pero no se ha desarrollado al máximo en la institución en correspondencia con un desempeño académico esperado en las pruebas externas” (Mora y Villegas, 2019).

En claro contraste los porcentajes de docentes que no están en capacidad de aseverar que con base en los resultados de las pruebas externas, se aplican estrategias que contribuyan a fortalecer el desempeño académico estudiantil por competencias y que la institución define mecanismos de seguimiento y control de procesos para alcanzar las metas institucionales de calidad frente a los resultados de las pruebas SABER 11°, es de 0.0% en la IEDT Metropolitano de Barranquilla como puede observarse en las figuras 47 y 48, esto es concordante con su mayor posicionamiento en la clasificación que realiza el ICFES pues la IDET Metropolitano de Barranquilla es la única que se encuentra en Categoría B, con lo que se va perfilando el papel preponderante del seguimiento y control, como un factor asociado a la operacionalización efectiva del modelo pedagógico como a un mejor desempeño académico estudiantil en pruebas externas.

4.1.2. Presentación de los resultados del análisis documental de fuentes secundaria.

Para recoger estos datos también de carácter cuantitativo, se utilizó una matriz de análisis de fuente secundaria del desempeño académico estudiantil de las instituciones educativas distritales focalizadas, en las pruebas SABER 11° emanados por el ICFES, cuya finalidad fue recabar información documental de sobre los resultados de los estudiantes de la institución educativa en estudio durante los años 2016,2017, 2018 y 2019 que permitieron la categorización de estos establecimientos educativos. (Anexo 2).

Tabla 10.

Resultados de los colegios en las pruebas Saber 11: Categorización del establecimiento educativo

Institución educativa	2016	2017	2018	2019
JORGE ROBLLEDO ORTIZ	C	C	C	C
JOSE CONSUEGRA HIGGINS	C	C	C	C
TÉCNICA METROPOLITANO DE BARRANQUILLA	B	B	B	B

Nota: Cuadro que refleja el resultado de las pruebas Saber 11, clasificadas por año, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

Las instituciones educativas focalizadas de acuerdo a lo expuesto en la tabla 10, han mantenido durante los 4 años la misma categoría de acuerdo a la clasificación de establecimientos educativos y sedes otorgada por el (ICFES, 2014), colocando en un mejor nivel de la evaluación de la calidad educativa a la institución Técnica Metropolitano de Barranquilla, lo cual demuestra en esta institución, según lo expresado por (Palacios & Rodríguez, 2019), un mayor grado de madurez académica del estudiante, los conocimientos y capacidades adquiridos en su formación durante la primaria y el bachillerato, frente a las otras dos instituciones educativas que se han mantenido en categoría C.

Tabla 11

Resultados de los colegios en las pruebas SABER 11°: Índice general

Institución educativa	2016	2017	2018	2019
JORGE ROBLEDO ORTIZ	0,6222	0,6413	0,654	0,6553
JOSE CONSUEGRA HIGGINS	0,6305	0,6388	0,6431	0,6443
TÉCNICA METROPOLITANO DE BARRANQUILLA	0,6812	0,6867	0,7154	0,7199

Nota: Cuadro que refleja el resultado de las pruebas Saber 11, clasificadas por año, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

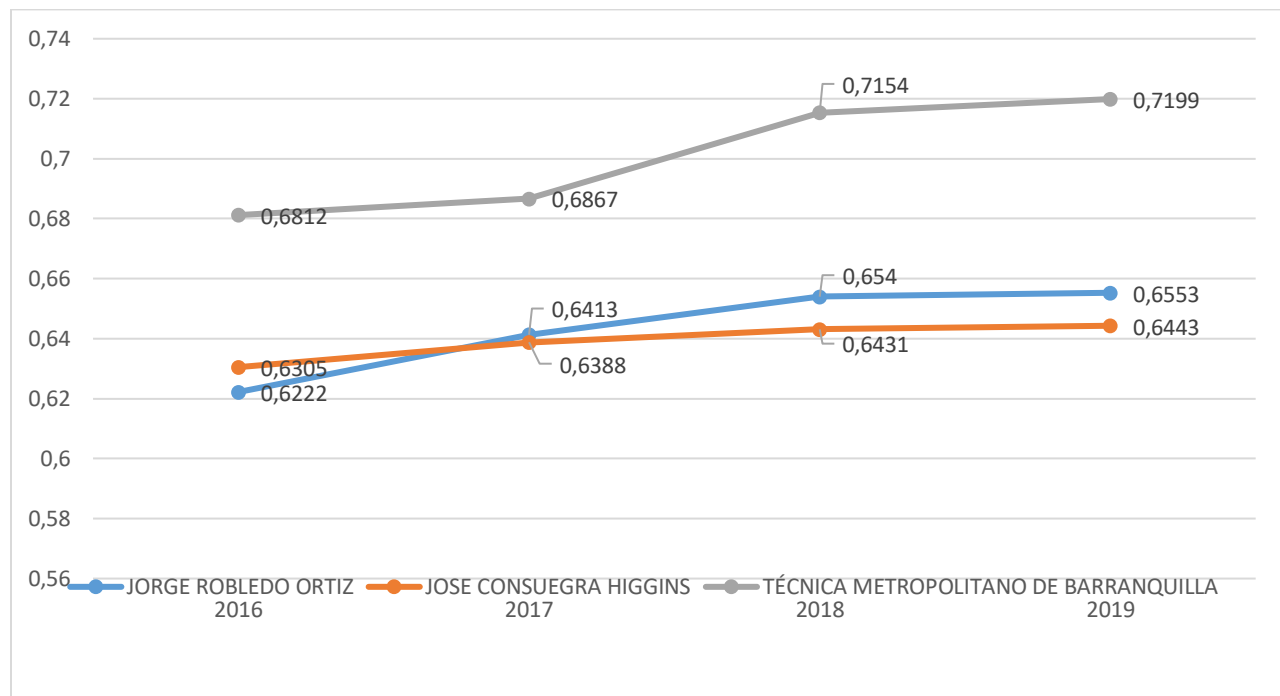


Figura 53. Resultados de los colegios en las Pruebas SABER 11°: Índice General, gráfico generado del análisis estadístico elaborado por Ariza y Rojas (2021).

Tabla 12*Coefficiente Pearson año-índice de la institución pruebas SABER 11°*

Colegio	Coefficiente Pearson: año- índice de la institución pruebas SABER 11
JORGE ROBLEDO ORTIZ	0,94143578
JOSE CONSUEGRA HIGGINS	0,94445883
TÉCNICA METROPOLITANO DE BARRANQUILLA	0,95027363

Nota: Cuadro que refleja el coeficiente Pearson de las pruebas Saber 11, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

De acuerdo a las pruebas SABER 11°, teniendo en cuenta los índices generales de clasificación de los tres planteles de 2016 a 2019, se observa en la tabla 11 y figura 53, que la IED Técnica Metropolitano de Barranquilla ha tenido un mejor desempeño en todo los años llegando en el 2019 casi al límite para pasar a la categoría A de acuerdo a los intervalos establecidos por el (ICFES, 2014) en cada categoría.

En los tres últimos años el Jorge Robledo Ortiz ha tenido un mejor desempeño en los resultados frente a la IED José Consuegra Higgins, sin embargo cuando se someten a la Prueba de Pearson, el orden cambia, dejando en segundo lugar al José Consuegra Higgins. (Ver Tabla 12).

La correlación Pearson, permite estudiar la relación (correlación) entre las dos variables estudiadas: la “correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico y la ejecución del proceso educativo en la institución” y el “fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en la prueba saber 11°”.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expresado, a lo expuesto en la tabla 12, la IED Técnica Metropolitano de Barranquilla mantiene el mejor desempeño y un mejor grado en el coeficiente de correlación establecida entre las variables estudiadas. Con lo que se infiere en esta institución educativa, un buen desarrollo del programa educativo de acuerdo a los resultados de

esta institución en la prueba estandarizada, según lo señalado por (Hernández et al., 2018), en su principal hallazgo de la investigación que realizaron, sobre las existencias de diferencias significativas en el aprendizaje de los alumnos debido a la influencia de los profesores que les impartieron el curso, con lo cual plantea ,el papel que tiene la forma como el docente operacionaliza el modelo pedagógico, y si eso es una variable que afecte el desempeño académico de sus estudiantes en pruebas estandarizadas.

Resultados de los índices por prueba en cada institución educativa

Tabla 13

Resultados de los índices por prueba IED Jorge Robledo Ortiz:

Índice en matemáticas	Índice en ciencias naturales	Índice en sociales y ciudadanas	Índice en lectura crítica	Índice sintético en inglés
0,651875	0,6503	0,62115	0,664375	0,623125

Nota: Cuadro que refleja los resultados de los índices por prueba de la institución Jorge Robledo Ortiz, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

En este periodo de estudio en las instituciones se encontró que en la IED Jorge Robledo Ortiz, la asignatura con mejor índice fue lectura crítica con un promedio de 0,664375, luego matemáticas con 0,651875, ciencias naturales 0,6503, Inglés con 0,623125 y por último ciencias sociales y competencias ciudadanas con 0,62115. De acuerdo a esto y observando el modelo pedagógico de escuela de desarrollo integral, modelo social humanista, Cognitivo como se pudo constatar en la revisión de análisis documental realizado (Anexo 8) y corroborado por las declaraciones de los directivos docentes en las entrevistas sistematizadas, se aprecia que si se considera de esta manera debería haber una mayor correspondencia entre el modelo pedagógico y el desempeño académico estudiantil en la prueba, porque prevalecería la parte social y humanista que se viera reflejado en un mejor desempeño en lectura crítica y ciencias sociales.

Tabla 14*Resultados de los índices por prueba IED José Consuegra Higgins*

Índice en matemáticas	Índice en ciencias naturales	Índice en sociales y ciudadanas	Índice en lectura crítica	Índice sintético en inglés
0,648775	0,6441	0,602925	0,662975	0,632775

Nota: Cuadro que refleja los resultados de los índices por prueba de la institución Jose Consuegra Higgins, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

En la IED Jose Consuegra Higgins, también la asignatura con mejor índice fue lectura crítica 0,662975, en segundo lugar matemáticas con 0,648775, seguido de ciencias naturales con 0,6441, inglés 0,632775 y por último ciencias sociales y competencias ciudadanas con 0,602925. De acuerdo a esto y observando el modelo pedagógico dialogante, se considera que debería haber una mayor correspondencia entre el modelo pedagógico y el desempeño académico estudiantil en la prueba, porque prevalecería la parte Social y cognitiva como se pudo constatar en la revisión de análisis documental realizado (Anexo 8) y corroborado por las declaraciones de los directivos docentes en las entrevistas sistematizadas; lo que se vería reflejado en un mejor desempeño en lectura crítica y matemáticas. Es de notar que estas dos pruebas son las que mejor desempeño tienen, si se comparan con el resto.

Tabla 15*Resultados de los índices por prueba IED Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo”:*

Índice en matemáticas	Índice en ciencias naturales	Índice en sociales y ciudadanas	Índice en lectura crítica	Índice sintético en inglés
0,70225	0,701225	0,6766	0,72235	0,7031

Nota: Cuadro que refleja los resultados de los índices por prueba de la institución Tecnica Metropolitano de Barranquilla Parque Educativo, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

En la IED Técnica Metropolitana de Barranquilla, también la asignatura con mejor índice fue lectura crítica 0,72235, en segundo lugar matemáticas con 0,70225, seguido de inglés con

0,7031, ciencias naturales con 0,701225, y por último ciencias sociales y competencias ciudadanas con 0,6766. De acuerdo a esto y observando el modelo pedagógico social cognitivo, se aprecia que si se considera de esta manera, es justificable la mayor correspondencia entre el modelo pedagógico y el desempeño académico estudiantil en la prueba, lo cual se ve reflejado en un mejor desempeño en lectura crítica y matemáticas, atendiendo al énfasis cognitivo de su modelo pedagógico como se pudo constatar en la revisión de análisis documental realizado (Anexo 8) y corroborado por las declaraciones de los directivos docentes en las entrevistas sistematizadas, sin embargo la prueba de ciencias sociales evidencia que aún puede mejorarse la correspondencia con el énfasis social de su modelo.

Análisis multivariado

Tabla 16

Análisis multivariado de factores con la correlación Pearson

PEARSON: ENCUESTA A LOS DOCENTES DE LOS TRES COLEGIOS		
ROBLEDO HIGGINS	ROBLEDO-METROP.	HIGGINS-METROP
0,66105487	0,94793597	0,6761841
Correlación positiva moderada	Correlación positiva muy alta	Correlación positiva moderada
0,98932856 Correlación positiva muy alta		

Nota: Cuadro que refleja el análisis multivariado de factores con la correlación Pearson, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

Realizando un estudio multivariado de factores con la correlación Pearson se encontró que entre los colegios Robledo y Higgins existe una correlación positiva moderada de 0,66, del mismo modo entre el Colegio Robledo y Metropolitano una correlación positiva muy alta de 0,94 y entre las instituciones Higgins y Metropolitana una correlación positiva moderada. Entre los tres existe una correlación positiva muy alta. Lo cual muestra que los resultados son similares

entre algunas instituciones como el Robledo y el metropolitano, aun cuando ellos tienen distintas maneras de aplicar o concretizar el modelo curricular (Carrera, Bravo y Marín, 2013).

De esta manera podemos inferir de allí, que más que el modelo como tal en sí mismo, es la aplicación o concreción que se haga de él. Independientemente de la naturaleza intrínseca del modelo, de lo que teóricamente e ideológicamente puede significar, lo relevante es la aplicación del mismo, la forma en la cual éste modelo se lleva a la práctica, a través de los procesos de planificación, ejecución, seguimiento y procesos de control llevados a cabo para garantizar la mejora continua y el alcance en los procesos de calidad institucional.

Tabla 17

Correlación Pearson en la encuesta realizada en las tres IED focalizadas y los resultados en las pruebas SABER 11°

**PEARSON: ENCUESTA DE LOS DOCENTES EN LOS TRES
COLEGIOS-PRUEBAS SABER 11 (ICFES)**

0,30064282

Correlación Positiva Baja

Nota: Cuadro que refleja la correlación Pearson en la encuesta realizada en las tres instituciones y los resultados en las pruebas Saber 11, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

Al aplicar la correlación Pearson entre los tres colegios donde se hizo la encuesta y los resultados en las pruebas saber 11°, se encontró que existe una correlación positiva baja. En estos resultados se refleja el hecho de tener en los datos, los resultados de dos instituciones que se encuentran con resultados en los índices globales más bajos, cuyas instituciones están en categoría C frente a una sola institución que ha alcanzado un mejor desempeño y que se encuentra en categoría C, de acuerdo a la clasificación establecida por el ICFES de las instituciones y cedes.

Tabla 18

Correlación Pearson para los tres colegios por dimensión frente aspectos de las pruebas SABER 11°

Correlación Pearson vs pruebas SABER 11°			
Dimensión	ROBLEDO	HIGGINS	METROPOLITANA
Pedagógica	0,497826 Positiva Moderada	-0,08426592 Negativa muy baja	0,98536396 Positiva muy alta
Didáctica	0,45096548 Positiva Moderada	0,9515812 Positiva muy alta	0,54541368 Positiva moderada
Curricular	-0,05513452 Negativa muy baja	-0,02830011 Negativa muy baja	-0,02768574 Negativa muy baja

Nota: Cuadro que refleja la correlación pearson por dimensión para los tres colegios, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

En la tabla 18, se evidencia al aplicar la correlación, se observa que la dimensión curricular en la que se indagó sobre los procesos evaluativos y las estrategias específicas para elevar desempeño académico de los estudiantes en las pruebas SABER 11° fue la que tuvo menos incidencia; siendo las dimensiones pedagógicas y didácticas que se refieren al resto de los procesos educativos las demostraron tener una relación directa con el mejoramiento del desempeño académico, en otras palabras alterar la forma de evaluación y adoptar estrategias de entrenamiento en grado 11° no es suficiente para afectar positivamente el desarrollo de competencias que le son evaluadas en la prueba SABER 11°.

4.2. Análisis de resultados cualitativos

La recolección de los datos cualitativos obtenidos a través de las entrevistas realizadas a directivos docentes y en el análisis de documentos institucionales, se describen a continuación:

4.2.1. Resultados del análisis de las entrevista realizadas a los directivos docentes de las IED focalizadas.

Se presentan a continuación las respuestas de las máximas autoridades de las tres instituciones educativas focalizadas, quienes también manifestaron sus opiniones sobre las dimensiones e indicadores ya abordados en este trabajo a través de las encuestas a docentes, e indagados a profundidad a partir de una entrevista realizada a 10 directivos docentes: rector y coordinadores académicos de la instituciones educativas focalizadas, cuyos datos cualitativos se analizan en este apartado:

Las entrevistas, se llevaron a cabo de manera virtual utilizando la plataforma “Zoom”, teniendo en cuenta el confinamiento selectivo que se vive en el país por cuenta del COVID – 19 y que obliga a reducir los riesgos de contagio. Esta plataforma es un servicio de videoconferencia basado en la nube que se puede usar para reunirse virtualmente con otras personas, ya sea por video o solo audio o ambos, todo mientras realiza chats en vivo, y además permite grabar esas sesiones con el debido consentimiento de las personas que intervienen en ella (Ver anexo 9).

De esta manera, los investigadores llevaron a cabo las entrevistas, para luego plasmar el verbatim a través de una matriz de protocolización realizada en un archivo excel, lo cual permitió realizar procesos de reducción, categorización y codificación de datos cualitativos, para hacer un mejor análisis y presentación de la información.

Para llevar a cabo la exposición de la información obtenida en la entrevista, se aplicó la reducción de datos cualitativos. Esta reducción Mejía (2011), la considera como la etapa de simplificación, resumen, selección y clasificación de datos cualitativos de tal forma que abarquen y sean manejables, para que puedan ser analizados con mayor facilidad. Miles y Huberman, citados por Mejía (2011), consideran que este proceso inicia antes de la recolección de los datos, cuando se focalizan determinados aspectos de la realidad, se desarrolla en el mismo

proceso y continua después en la formulación de las conclusiones. En este proceso se involucran también unas fases llamadas categorización y codificación.

La categorización es definida por Mejía (2011), como el proceso por el cual la información cualitativa, transcrita en el texto de campo, se divide en unidades temáticas que plantean una idea relevante del objeto de estudio. La unidad del discurso se divide en elementos menores que presentan unidades de una misma idea conceptual. Luego se asigna un código a cada categoría estructurada.

Teniendo en cuenta lo anterior, las entrevistas transcritas en el documento Excel, fueron codificadas para uno de los actores que intervinieron en ella denominados informantes claves. Para el caso de los rectores, se codificaron con R un guión y la inicial del primer nombre y del primer apellido, esta información acompañada de la característica del informante donde se describe la función del directivo docente y la institución educativa a la cual pertenece con las iniciales de su nombre; y para los coordinadores la misma codificación, solo que inicia con la letra C y se especifica el nivel educativo que tiene a su cargo, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 19

Características de los informantes claves

Tipo de Informante clave	Caracterización	Código
	Rector de la institución educativa distrital TMB focalizada	R – SO
	Coordinador de bachillerato la institución educativa distrital TMB focalizada	C – DP
Directivo docente	Coordinador de básica primaria de la institución educativa distrital TMB focalizada	C – NP
	Rector de la institución educativa distrital JRO focalizada	R – MS
	Coordinador de bachillerato la institución educativa distrital JRO focalizada	C – RL





Coordinador de básica primaria de la institución educativa distrital TMB focalizada	C – SO
Coordinador de educación para adultos de la institución educativa distrital JRO focalizada	C – JP
Rector de la institución educativa distrital JCH focalizada	R – MM
Coordinador de bachillerato la institución educativa distrital JCH focalizada	C – BE
Coordinador de básica primaria de la institución educativa distrital JCH focalizada	C – LG

Nota: Cuadro que refleja las características de los informantes claves, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

Así mismo, se especifican con colores diferentes cada una de las categorías que se tuvieron en cuenta en la matriz preguntacional para la elaboración del guión de la entrevista. Las categorías tenidas en cuenta se especifican en la tabla 20 donde se asigna la codificación para cada una de ellas y el color con el cual se representa.

Tabla 20

Codificación de las categorías emergentes

Dimensión	Categoría emergentes	Código por categoría	Color
Pedagógica	Características socioculturales de una población y su incidencia en el proceso educativo.	Carac/Sociocult/Pob/Incid/pr oc/edu.	 Rojo
Didáctica	Concepción, naturaleza y alcance del modelo pedagógico.	Conc/nat//alc/mod. Ped	 Morado
	Concreción del modelo pedagógico	Concre/mod/ped	 Azul
Curricular	Gestión de la Calidad.	Gestión/ Calidad.	 Verde

Nota: Cuadro que refleja la codificación de las categorías de emergentes, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

Los colores utilizados en el relato del sujeto social de las entrevistas por categoría, como se describe en la tabla 21 permitieron develar las categorías emergentes propias del verbatim de cada informante clave y su relación implícita con las macro categorías.

En la matriz utilizada en el documento Excel, expresa la técnica utilizada, la fecha y hora en que se llevó a cabo la entrevista, el medio virtual utilizado, la locación, el código del informante, las características generales del mismo y las categorías por colores. El cuerpo de la matriz está conformado por tres columnas: la primera muestra el número de la fila, la segunda contiene el relato del sujeto social o verbatim y la tercera permite asignar las categorías emergente del discurso propio del informante.

Presentamos en esta sección una matriz de protocolización diligenciada con la entrevista realizada a C – SO de la institución educativa distrital JRO.

ENTREVISTAS ABIERTAS PRESECUENCIALIZADAS

Locación: Domicilio del Informante. **Medio:** Virtual, a través de la plataforma ZOOM **Fecha:** 21/08/2020

Hora: 7:30 PM

Informante Clave: C – SO

Característica del Informante Clave: Coordinador de Básica primaria de la Institución Educativa Distrital J.R.O Focalizada

Categoría por Colores: **Carac/Sociocult**/Incid/Proc/educ **Conc/nat//alc/mod. ped**
Concre/mod/ped **Gestión/Calidad.**

N°	Relato del sujeto social	Categoría
1	1era Pregunta: ENTREVISTADOR: ¿Cuáles son las características socio-culturales predominantes entre la población estudiantil que atiende su	
2	Institución educativa? ¿De qué manera esas características socioculturales inciden en el proceso educativo?	
3	La población que atiende nuestra institución pertenece en su mayoría al barrio 7 de Abril de la ciudad de Barranquilla y el resto a barrios circunvecinos	Población pertenece al barrio 7 de Abril de la ciudad de Barranquilla y el resto a barrios circunvecinos
4	como Santa María, los Robles, Los Almendros y las Granjas. Esta población pertenece a un estrato socioeconómico 1 donde un gran porcentaje de	Estrato socio económico 1
5	familias son disfuncionales, los padres o madres cabeza de hogar en su mayoría tienen trabajos informales o no cuentan con una fuente de trabajo	familias son disfuncionales, los padres o madres cabeza

		de hogar en su mayoría tienen trabajos informales o no cuentan con una fuente de trabajo
6	definida, no tienen un trabajo estable. Un gran de porcentaje de hogares son monoparentales, o viven los niños con los abuelos, una tía u otro familiar, y	Un gran de porcentaje de hogares son monoparentales, o viven los niños con los abuelos, una tía u otro familiar,
7	eso demuestra inestabilidad en la parte familiar, con padres analfabetas o con poca escolaridad lo cual al momento de orientar positivamente procesos	inestabilidad en la parte familiar
8	de aprendizaje en sus hijos se convierte en un factor negativo u obstáculo para obtener buenos resultados. Nuestra población se encuentra vulnerable a	obstáculo para obtener buenos resultados - población vulnerable
9	situaciones de drogadicción, debido a la venta ilegal de sustancia psicoactivas cercanas a las viviendas de los chicos, otro riesgo al que se encuentran los	situaciones de drogadicción,
10	niños y jóvenes es el abuso sexual y embarazos a temprana edad por la falta de una orientación adecuada, de los padres de familia. Estos factores inciden	abuso sexual y embarazos a temprana edad por la falta de una orientación adecuada
11	en ocasiones a la deserción escolar o bajo rendimiento escolar. En medio de esto, hay una minoría de padres muy responsables que quieren que sus hijos	
12	se superen, que consigan unos mejores resultados, padres que siempre están ahí, y es en lo que tratamos nosotros de apoyamos para conseguir que los	tratamos nosotros de apoyamos para conseguir que los
13	procesos funcionen de la mejor manera.	procesos funcionen de la mejor manera.
14		
15	2. pregunta: ENTREVISTADOR: ¿Cuál es la concepción, naturaleza y alcance del modelo pedagógico con el cual se circunscribe su institución?	
16	Nuestro modelo pedagógico fue diseñado para atender las necesidades de la población que atendemos y a las exigencias que demanda la sociedad de la	modelo pedagógico fue diseñado para atender las necesidades de la población que atendemos y a las exigencias que demanda la sociedad
17	educación, nos basamos mucho en enseñar a aprender, enseñar a pensar, para que de esta forma los estudiantes adquieran las competencias básicas	
18	para el aprendizaje y para la vida: aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.	el aprendizaje y para la vida: aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.
19		
20	3era Pregunta: ENTREVISTADOR: ¿Cuáles son los principios teóricos o conceptuales que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje en su	
21	institución educativa?	

<p>22</p>	<p>Nosotros tenemos varios fundamentos, fundamentos filosóficos, religiosos, sociológicos, epistemológicos, teorías psicológicas y neurológicas,</p>	<p>fundamentos filosóficos, religiosos, sociológicos, epistemológicos, teorías psicológicas y neurológicas,</p>
<p>23</p>	<p>tenemos unos fundamentos pedagógicos en los cuales se basa nuestro modelo pedagógico. En la parte filosófica nuestra institución se fundamenta en</p>	<p>fundamentos pedagógicos en los cuales se basa nuestro modelo pedagógico</p>
<p>24</p>	<p>los postulados del existencialismo que conciben al hombre como un ser por realizar, como una realidad completa e inacabada con responsabilidades,</p>	
<p>25</p>	<p>con autenticidad, con conciencia y libertad para autoanalizarse. En cuanto a lo religioso, se fundamenta en el reconocimiento y el respeto por la</p>	
<p>26</p>	<p>pluralidad de concepción de Dios entre sus estudiantes coexistentes. En la parte sociológica, vemos la escuela como una sociedad en pequeño, la</p>	
<p>27</p>	<p>escuela definida como un órgano que debe ser desarrollado por un organismo que en este caso es la sociedad. También tenemos teorías psicológicas</p>	
<p>28</p>	<p>y neurológicas que responden a teorías contemporáneas del aprendizaje, especialmente en la parte sociocultural, en el humanismo, en la parte del</p>	<p>y neurológicas que responden a teorías contemporáneas del aprendizaje, especialmente en la parte sociocultural, en el humanismo, en la parte del</p>
<p>29</p>	<p>cognitivismo y el constructivismo de Piaget. También se basa en unos fundamentos pedagógicos, la parte de la escuela del desarrollo integral</p>	<p>cognitivismo y el constructivismo de Piaget. También se basa en unos fundamentos pedagógicos, la parte de la escuela del desarrollo integral</p>
<p>30</p>	<p>caracterizado por un clima humanista, democrático, científico, con actitud productiva, participativa, alternativa, reflexiva y crítica. También</p>	
<p>31</p>	<p>tomamos parte del modelo histórico social, que se caracteriza por considerar la interacción social como agente educador y la parte de la</p>	<p>del modelo histórico social, que se caracteriza por considerar la interacción social como agente educador y la parte de la tecnología</p>
<p>32</p>	<p>tecnología educativa que permite utilizar medios técnicos como parte importante del proceso de enseñanza.</p>	<p>educativa que permite utilizar medios técnicos como parte importante del proceso de enseñanza.</p>
<p>33</p>	<p>ENTREVISTADOR: 4ª Pregunta: De acuerdo al modelo pedagógico declarado. ¿El proceso de enseñanza debe priorizar: la adquisición de habilidades, el</p>	
<p>34</p>	<p>desarrollo de competencias, la adquisición de conocimientos o la formación de valores? ¿Por qué?</p>	
<p>35</p>	<p>Nuestro modelo está enfocado en el desarrollo de competencias y habilidades comunicativas, en propiciar espacios de convivencia que permitan</p>	<p>modelo enfocado en el desarrollo de competencias y habilidades</p>

36	apropiarse del conocimiento que conlleva al descubrimiento del otro y a promover y a trabajar en la formación de valores institucionales,	comunicativas, en propiciar espacios de convivencia
37	democráticos y éticos aplicados a la vida cotidiana. Todo esto con la finalidad de llegar a una formación integral del estudiante.	apropiarse del conocimiento - promover y a trabajar en la formación de valores institucionales,
38		la finalidad de llegar a una formación integral del estudiante.
39	5ª Pregunta: ENTREVISTADOR: Describa la metodología unificada que se emplea en su institución para llevar a cabo la práctica pedagógica?	
40	La metodología para implementar o dar vida a nuestro modelo ha sido concertada de manera colectiva, en su planteamiento o en su diseño	
41	participaron los miembros de la comunidad educativa, se establecieron criterios claros. Esta metodología a consta de un modelo de clase donde se	Esta metodología a consta de un modelo de clase
42	tienen en cuenta los saberes previos de nuestros estudiantes, sus necesidades e intereses, el desarrollo de competencias, la utilización de recursos	saberes previos, necesidades e intereses, el desarrollo de competencias, la utilización de recursos
43	didácticos y la evaluación formativa. Los contenidos son organizados de manera secuencial, siempre pendiente a que el estudiante desarrolle su	evaluación formativa - Los contenidos son organizados de manera secuencial
44	parte humana y social, y no enfocarse solo en lo cognitivo.	para que el estudiante desarrolle su parte humana, social y cognitiva.
45		
46	6ª Pregunta: ENTREVISTADOR: ¿Cuál es la percepción que tiene del estudiante y del docente como agentes dentro del proceso de la configuración del	
47	conocimiento? ¿Las respuestas anteriores guardan coherencia con los postulados del modelo señalado? ¿Por qué?	
48	Nosotros tenemos definidos los roles de todos los actores del modelo pedagógico, entre ellos el roll del estudiante, el roll del docente y tenemos	Roll del estudiante
49	también el roll de las familias, como parte también fundamental en nuestro proceso de enseñanza. La parte del roll del estudiante, lo consideramos	
50	como un estudiante protagonista, proactivo, decisivo, creativo, emprendedor, responsable, autónomo, practicante de los valores corporativos	estudiante protagonista, proactivo, decisivo, creativo, emprendedor, responsable, autónomo, practicante de los valores corporativos
51	institucionales, con condiciones políticas y espirituales, democrático, participativo, crítico, analítico, que interactúa con su entorno y que propone	que interactúa con su entorno y que propone

52	soluciones a las situaciones que se le presentan. Un ser capaz de trabajar en grupo. Como roll del docente tenemos que es un dinamizador activo con		docente dinamizador activo
53	compromiso social, responsable y organizado, orientador de los procesos, con una actitud abierta al cambio, líder en la ejecución de proyectos,		compromiso social, responsable y organizado, orientador de los procesos, con una actitud abierta al cambio, líder en la ejecución de proyectos,
54	programas, un dinamizador de contenidos, comprometido con el desarrollo de la parte afectiva de los estudiantes, debe ser también comprensivo, y		
55	que desarrolle los principios éticos y morales a través de su ejemplo.		
56	En la parte de la familia, deben velar por la calidad de la educación, deben acompañar de manera responsable el proceso de los estudiantes,		la familia velar por la calidad de la educación, acompañar el proceso de los estudiantes,
57	promover con el ejemplo el desarrollo de valores y actitudes, y conocer y apoyar las políticas institucionales. Considero que con todo lo que		promover con el ejemplo el desarrollo de valores y actitudes, y conocer y apoyar las políticas institucionales
58	trabajamos, visionamos y con todo lo que está propuesto en nuestro modelo pedagógico, es coherente totalmente cada uno de los roles que		
59	desempeñan los miembros de la comunidad educativa para poder conseguir nuestros fines y los logros que debemos alcanzar.		Horizonte institucional
60			
61	7ª Pregunta: ENTREVISTADOR: ¿Cuáles son las estrategias que se emplean para socializar el modelo pedagógico de la institución con la comunidad		
62	educativa? ¿Cuáles son las estrategias que se emplean para socializar el modelo pedagógico de la institución con los Docentes y Directivos Docentes?		
63	Nuestro modelo ha sido socializado a toda la comunidad educativa. Al iniciar un año académico se realizan secciones para socializar el modelo con		socializado a toda la comunidad educativa. Al iniciar un año académico se realizan secciones para socializar el modelo
64	los nuevos integrantes de nuestra comunidad educativa. En cuanto a los estudiantes y padres de familia, siempre utilizamos el primer encuentro de		estudiantes y padres de familia, siempre utilizamos el primer encuentro del año.
65	la primera semana para hacer esta socialización; y con los docentes en la semanas del desarrollo institucional. De tal manera que el modelo		con los docentes en la semanas del desarrollo institucional.
66	ha sido divulgado por medio de diferentes canales de comunicación. En el momento del diseño y en las ocasiones donde se han realizado revisiones		divulgado por medio de diferentes canales de comunicación
67	y ajustes se han recibido capacitaciones pertinentes al caso para poder hacerlas de la manera más adecuada.		capacitaciones pertinentes
68			

69 **8ª Pregunta: ENTREVISTADOR: ¿Cuáles son las estrategias que se aplican en la institución para**
 70 **validar los procesos didácticos y el uso de recursos por**
 71 **parte de los docentes, con el fin de contrastarlo con el cumplimiento de los lineamientos pedagógicos**
 72 **establecidos en el modelo pedagógico que se asume**
 73 **en el PEI de esta institución educativa?**

72 Las estrategias estipuladas para realizar el seguimiento a la implementación del modelo pedagógico son:
 73 Revisiones constantes a los planes de

73 área, revisiones de planeaciones de clases, observaciones de clases, de manera que verificamos con los jefes
 74 de área y coordinadores para ver que se

74 siguieran las directivas y criterios que nos traza el modelo pedagógico.

75

76 **9ª Pregunta: ENTREVISTADOR: Describa los mecanismos de seguimiento y control que desarrolla**
 77 **la gestión directiva en relación al ciclo didáctico y**

77 **ejecución de los planes de área, con el fin de garantizar su correspondencia con la concepción del**
 78 **Modelo Pedagógico que se asume en el PEI de esta**
 79 **institución educativa.**

79 Al iniciar el año académico se estipulan tiempos y espacios para la revisión y ajustes de los planes de área a
 80 la luz de los referentes de calidad y

80 diagnósticos de cada grado y área por los respectivos docentes. Estos ajustes se incorporan a los planes de
 81 área para luego ser revisados por los jefes

81 de área y coordinadores. Durante todo el año se realizan reuniones de área para revisar la pertinencia de
 82 logros, contenidos y estrategias

82 que se están utilizando dentro del área.

83

84 **10ª Pregunta: ENTREVISTADOR: Qué tipo de evaluaciones se realizan al interior de la Institución**
 85 **tanto de aprendizajes como para los demás procesos de**

85 **gestión educativa? ¿Qué aspecto del Sistema de Evaluación de los Estudiantes SIEE está**
 86 **direccionado al fortalecimiento del desempeño académico**

86 **estudiantil en la prueba saber 11°.**

87 Se realizan evaluaciones por competencias durante y al finalizar de cada periodo escolar, se han
 88 institucionalizado desde hace algunos años las

87

88 pruebas estilo prueba saber en todos los grados, iniciando desde el primer grado hasta 11°, capacitaciones
 para ir mejorando en todo este proceso de

seguimiento a la
 implementación del
 modelo pedagógico
 son: Revisiones
 constantes a los de
 planes de área

revisiones de
 planeaciones de clases,
 observaciones de clases

revisión y ajustes de los
 planes de área a la luz
 de los referentes de
 calidad

ajustes se incorporan a
 los planes de área para
 luego ser revisados por
 los jefes

reuniones periódicas
 de área para revisar la
 pertinencia de logros,
 contenidos y estrategias

evaluaciones por
 competencias durante y
 al finalizar de cada
 periodo escolar -
 institucionalizado desde
 hace años

pruebas estilo prueba
 saber en todos los

		grados - capacitaciones a docentes
89	elaboración de evaluaciones y en el desarrollo de las actividades académicas se pone en práctica la evaluación formativa.	Evaluación formativa
90		
91	11ª Pregunta: ENTREVISTADOR: ¿Cuál es la concepción de evaluación predominante en el modelo pedagógico que asume la Institución? ¿Cómo concilia	
92	su respuesta con la inmediatamente anterior?	
93	La concepción de evaluación que tenemos en nuestra institución es que es un proceso constante y sistemático y formativo y lo vemos en la	evaluación, un proceso constante y sistemático y formativo
94	respuesta anterior porque nosotros durante todo el período, estamos realizando este proceso de evaluación tanto oral como escrito y tenemos en	
95	cuenta la parte formativa, la parte de la coevaluación , la heteroevaluación y coevaluación de los estudiantes.	coevaluación, la heteroevaluación y coevaluación de los estudiantes.
96	12ª Pregunta: ENTREVISTADOR: ¿Cómo se explican los resultados obtenidos por los estudiantes de undécimo grado de la Institución de la institución	
97	que usted dirige en las evaluaciones externas realizadas por el ICFES?	
98	Durante algunos años hemos obtenidos algunos avances en algunas áreas y bajos desempeños en otras. Quiero resaltar que los resultados de nuestros	avances en algunas áreas y bajos desempeños en otras
99	estudiantes están influenciados por las expectativas de superación que tienen la mayoría de ellos, a pesar de todos los intentos, las estrategias que	
100	implementamos, a pesar de todas las oportunidades , de la dedicación de los profesores para que esta situación mejore o los resultados sean los más	a pesar de todas las oportunidades , de la dedicación de los profesores para que esta situación mejore
101	adecuados vemos que de los estudiantes no toman en serio su proceso de aprendizaje. Considero que desde la institución estamos brindando todos	vemos que de los estudiantes no toman en serio su proceso de aprendizaje.
102	los elementos necesarios para la consecución de buenos resultados académicos en las pruebas externas. Pero necesitamos y es la lucha que tenemos	es la lucha que tenemos
103	en todo momento, que el estudiante se concientice de la necesidad de aprender no solamente para el momento, sino para el futuro, de que él puede	que el estudiante se concientice de la necesidad de aprender no solamente para el momento, sino para el futuro,
104	conseguir mejores cosas si se lo propone. Hemos conseguido estudiantes que le han apuntado y se han propuesto a tener unos excelentes	El estudiante puede conseguir mejores cosas si se lo propone.
105	desempeños. Así que tenemos todavía un largo trabajo por hacer.	
106		
107	13ª Pregunta: ENTREVISTADOR: ¿Cuáles son las estrategias de gestión que aplica la institución para garantizar la mejora continua en el desempeño de	

108	<p>los estudiantes en las pruebas SABER 11° durante el año lectivo? Explique: La gestión directiva, La gestión la académica, La gestión Administrativa y la</p>	
109	<p>gestión Comunitaria</p>	
110	<p>Como institución hemos trabajado muchísimo desde cada una de las gestiones, en busca lograr una formación integral de los estudiantes y la</p>	<p>formación integral de los estudiantes</p>
111	<p>consecución de excelentes logros académicos. En cuanto a la gestión directiva: La institución se ha preocupado por mejorar en los procesos de clima</p>	<p>consecución de excelentes logros académicos. - Clima escolar</p>
112	<p>escolar: proporcionando un ambiente sano y agradable propicio para el desarrollo de los estudiantes, sus aprendizajes y convivencia escolar.</p>	<p>un ambiente sano y agradable propicio para el desarrollo de los estudiantes, sus aprendizajes y convivencia escolar.</p>
113	<p>Hemos mejorado en las relaciones con el entorno: Convenios con otras instituciones, en este caso el convenio de articulación con el ITSA, desde el</p>	<p>Convenios de articulación con el ITSA,</p>
114	<p>año pasado se ha fortalecido esa oportunidad que le estamos brindando a nuestros estudiantes. En la gestión académica: En el proceso de diseño</p>	
115	<p>curricular: Revisión y Ajustes a los planes de área teniendo en cuenta los referentes de calidad. Practicas pedagógicas: estamos siempre pendientes a</p>	<p>Revisión y Ajustes a los planes de área teniendo en cuenta los referentes de calidad. Practicas pedagógicas:</p>
116	<p>las opciones didácticas, uso de los recursos y tiempos para los aprendizajes. Organización y cumplimiento de horarios.</p>	<p>Organización y cumplimiento de horarios.</p>
117	<p>Gestión de aula: Hemos adelantado en la planeación de clases, con un modelo de clase, ya institucionalizado y los docentes se están apropiando cada</p>	<p>adelantado en la planeación de clases, con un modelo de clase, ya institucionalizado</p>
118	<p>vez más de él. Seguimiento académico: Contamos con una serie de estrategias para implementar las actividades de recuperación, para brindarle al</p>	<p>estrategias para implementar las actividades de recuperación,</p>
119	<p>estudiantes todas las posibilidades de tener unos desempeños altos o superiores y superar las dificultades que presenten. También el uso de las</p>	
120	<p>pruebas, las tenemos muy en cuenta, especialmente en los grupos superiores a mirar de qué manera se fortalecen las competencias en que los</p>	<p>Desarrollo de competencias</p>
121	<p>estudiantes tienen la dificultad.</p>	
122	<p>Administrativa: Administración de la planta física, mantenimiento de la planta física, Administración de recursos para el aprendizaje. Administración de</p>	<p>Administración de recursos para el aprendizaje.</p>
123	<p>servicios complementarios: Atención por orientación escolar, servicio del comedor escolar lo cual ayuda y fortalece las</p>	<p>Atención por orientación escolar,</p>
124	<p>condiciones de los estudiantes en el proceso educativo. Talento humano: Docentes ubicados según su perfil para garantizar unos procesos en la</p>	<p>Docentes ubicados según su perfil para garantizar unos procesos</p>

125	educación de calidad con los estudiantes.	educación de calidad con los estudiantes.
126	Comunitaria; en lo que tiene que ver con los riesgos psicosociales. Con charlas de prevención. El equipo de evaluación realiza el seguimiento a las	riesgos psicosociales. Con charlas de prevención - seguimiento
127	metas propuestas en el PMI. Cada líder de la gestión recopila la evidencia necesaria y pertinente para cada componente.	Plan de mejoramiento institucional
128		
129	14ª Pregunta: ENTREVISTADOR: Desde su perspectiva, describa la correspondencia entre el modelo pedagógico enunciado en su PEI y práctica diaria de	
130	los docentes de esta institución educativa. ¿Qué ofrece su institución educativa como un valor agregado y diferenciador de cualquier otra institución	
131	educativa en el sector? ¿Cuál es el rasgo distintivo del currículo de la institución educativa que están asociados a la pruebas SABER 11°?	
132	Los directivos y jefes de áreas siempre están atentos para que se evidencie nuestro modelo pedagógico en las practicas pedagógicas y en el	directivos y jefes de áreas siempre están atentos para que se evidencie nuestro modelo pedagógico en las practicas pedagógicas
133	quehacer diario de cada docente de nuestra institución. Se está muy pendiente de la revisión de las planeaciones de clases y prácticas de aula.	revisión de las planeaciones de clases y prácticas de aula.
134	Según mi apreciación el punto a favor o ese rango distintivo que nos diferencia de las otras instituciones es el nivel de compromiso social y	compromiso social
135	dedicación y vocación docente iniciando con nuestro rector que siempre se ha preocupado porque nuestros estudiantes obtengan las mejores	dedicación de docente y rector - estudiantes obtengan las mejores
136	oportunidades. Los coordinadores y docentes siempre están dispuestos a implementar estrategias que lleven a conseguir los mejores resultados y	implementar estrategias para alcanzar mejores resultados
137	a apoyar el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes.	apoyar el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes.
138	No tengo en el momento un dato exacto de cuantos egresados tenemos en educación superior pero sé que esto ha mejorado en los últimos años	mejorado en los últimos años
139	debido a las garantías y oportunidades con las que han contado nuestros estudiantes y a los convenios establecidos con otras instituciones como	
140	el ITSA.	
141	El énfasis de nuestra institución es en el área de ciencias naturales en el cual se está fortaleciendo y se están viendo los resultados.	
142	(Entrevistador despide)	

A partir de las categorías emergentes obtenidas en el verbatim de los informantes claves en la protocolización de las entrevistas, los autores interpretaron, explicaron y sistematizaron el discurso a través de un concepto, utilizando la reducción por cada sujeto y luego por institución educativa, teniendo en cuenta las categorías coincidentes y/o consideradas relevantes para la investigación. Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta en esta sección en una matriz la sistematización del discurso asociado a las categorías de la entrevista realizada a C – SO de la institución educativa distrital JRO.

Sistematización del discurso asociado a las Categorías	
Informante Clave	C – SO
Categoría 1	<p>Características socioculturales y su incidencia en el proceso educativo.</p> <p>Concepto clave</p> <p>La población perteneciente a esta institución educativa se considera una población en condición de vulnerabilidad, en cual se viven situaciones de drogadicción, abuso sexual y embarazos a temprana edad por la falta de una orientación adecuada. Las familias de este contexto son en su mayoría disfuncionales, padres o madres cabeza de hogar que en su mayoría tienen trabajos informales o no cuentan con una fuente de trabajo. Un gran porcentaje de hogares son monoparentales y en otros, los niños viven con los abuelos, una tía u otro familiar, esta inestabilidad en la parte familiar y toda la problemática social son un obstáculo para obtener buenos resultados en los procesos de formación de los estudiantes. (L. 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) La institución trata de apoyar para conseguir que los procesos funcionen de la mejor manera pese al contexto que le rodea e incide en ellos, y es la lucha constante del personal docente y directivo, para que el estudiante se concientice de la necesidad de aprender y conseguir mejores cosas si se lo propone. (L. 12, 13, 102, 103)</p>
Categoría 2	<p>Concepción, naturaleza y alcance del modelo pedagógico.</p> <p>Concepto clave</p> <p>En el modelo pedagógico de la institución educativa se hace énfasis en fundamentos filosóficos, religiosos, sociológicos, epistemológicos, teorías psicológicas y neurológicas, fundamentos pedagógicos en los cuales se basa el modelo pedagógico (L. 22, 23). Este modelo es un constructo basado en teorías contemporáneas del aprendizaje, especialmente en la parte sociocultural, en el humanismo, en la parte del cognitivismo y el constructivismo de Piaget. Así mismo en unos fundamentos pedagógicos, la parte de la escuela del desarrollo integral caracterizado por un clima humanista; del modelo histórico social, que se caracteriza por considerar la interacción social como agente educador y la parte de la tecnología educativa que permite utilizar medios teóricos como parte importante del proceso de enseñanza. (L. 28, 29, 30, 31 y 32).</p> <p>El modelo pedagógico de la institución fue diseñado para atender las necesidades de la población que atiende y a las exigencias que demanda la sociedad, basados en la enseñanza para aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. (L. 16, 18). Así mismo está enfocado en el desarrollo de competencias y habilidades comunicativas, en propiciar espacios de convivencia, apropiarse del conocimiento, promover y a trabajar en la formación de valores institucionales, la finalidad de llegar a una formación integral del estudiante. (L. 35, 36 y 37).</p> <p>La metodología utilizada consta de un modelo para la planeación de las clases ya institucionalizado el cual inicia con la exploración de saberes previos, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes. En ella se tienen en cuenta la utilización de recursos didácticos y la implementación de la evaluación formativa. Los contenidos son organizados de manera secuencial para que el estudiante desarrolle su parte humana, social y no solamente lo cognitivo. En el proceso pedagógico se busca fortalecer el desarrollo de competencias. (L. 117, 118),</p> <p>En el proceso, el estudiante es el protagonista, caracterizado por ser proactivo, decisivo, creativo, emprendedor, responsable, autónomo, practicante de los valores corporativos, que interactúa con su entorno y que</p>

propone. Los docentes considerados como un dinamizador activo, con compromiso social, responsable y organizado, orientador de los procesos, con una actitud abierta al cambio, líder en la ejecución de proyectos. La familia, deben velar por la calidad de la educación, acompañar de manera responsable el proceso de los estudiantes, promover con el ejemplo el desarrollo de valores y actitudes, y conocer y apoyar las políticas institucionales. (L. 50, 51, 52, 56, 57). Para la asignación de la carga académica, se tiene en cuenta el perfil de cada uno para garantizar unos procesos educación de calidad con los estudiantes. (L. 124, 125)

Categoría 3 **Concreción del modelo pedagógico**

Concepto clave

Para la concreción del modelo pedagógico, se inicia con la socialización a toda la comunidad educativa. Al iniciar un año académico se realizan secciones para tal fin con estudiantes y padres de familia. Con los docentes, se lleva a cabo en las semanas del desarrollo institucional, así mismo es divulgado por medio de diferentes canales de comunicación y se llevan a cabo capacitaciones pertinentes. (L. 63, 64, 65, 66, 67)

El seguimiento a la implementación del modelo pedagógico consiste en revisiones constantes a los de planes de área a la luz de los referentes de calidad, reuniones periódicas de área para revisar la pertinencia de logros, contenidos y estrategias, planeaciones de clases, así mismo se llevan a cabo observaciones de las prácticas pedagógicas de los docentes, especialmente en el Programa Todos a Aprender PTA, de manera que se verifique con los jefes de área y coordinadores el cumplimiento de lo planeado y que se evidencie la puesta en marcha del modelo pedagógico. (L. 72, 73, 79, 80, 81, 132 y 133)

Categoría 4 **Gestión/ Calidad**

Concepto clave

En el marco de la gestión institucional en cuanto a la calidad educativa procura trabajar en pro de la formación integral de los estudiantes y la consecución de excelentes logros académicos, para ello para ello trabaja en entre otras acciones, en el fortalecimiento del clima escolar, un ambiente sano y agradable propicio para el desarrollo de los estudiantes, sus aprendizajes y convivencia escolar. Se ha mejorado en las relaciones con el entorno y convenios con otras instituciones, lo cual ha permitido procesos de articulación con el ITSA. (L. 102, 103, 104, 113). Desde la gestión comunitaria, se fortalece en la prevención y atención de riesgos psicosociales con charlas de prevención y seguimiento a las metas propuestas en el PMI. (L. 126, 127). Así mismo el compromiso social de directivos y docentes para que los estudiantes obtengan oportunidades, para lo cual implementan estrategias de apoyo en el proceso de aprendizaje. (L. 134, 135, 136, 137)

Desde la gestión académica, se llevan a cabo capacitaciones a docentes para fortalecer los procesos de evaluación formativa y evaluaciones por competencias desde las diferentes asignaturas. La evaluación es concebida como un proceso constante, sistemático y formativo, implementando la coevaluación, la heteroevaluación y coevaluación de los estudiantes. Para complementar, se ha institucionalizado desde hace años, pruebas para evaluar competencias al estilo SABER, en todos los grados durante y al finalizar de cada periodo escolar y de esta manera fortalecer los procesos y prepararlos para las pruebas externas estandarizadas (L. 87, 88, 89, 93, 95)

En los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas externas SABER, especialmente en las SABER 11°, la institución ha obtenido avances en algunas áreas y bajos desempeños en otras, a pesar de todas las oportunidades, de la dedicación de los profesores para que esta situación mejore, y pese a ello, los estudiantes no toman en serio su proceso de aprendizaje, y ese es el principal motor para que como institución se continúen implementando estrategias de mejora. (L. 98, 100, 101, 138)

A partir de la sistematización del discurso de los informantes claves, se llevó a cabo la reducción de los datos por institución educativa.

Resultados de la entrevista a los directivos docentes por IED focalizadas

Con base en la matriz de sistematización del discurso asociado a las categorías de la entrevista realizada, y luego de utilizar la reducción por cada sujeto, se realizó la reducción por

institución educativa, como se muestra en el siguiente apartado donde se documentan las impresiones testimoniales del rector y dos coordinadores de la IED José consuegra Higgins por categorías

Sistematización del discurso asociado a las Categorías

IED	JCH
-----	-----

Categoría 1 **Características socioculturales y su incidencia en el proceso educativo.**

Concepto clave

En este contexto institucional Consuegrista se conciben las características socioculturales, como los atributos más significativos de la población de familias, que son atendidas a través de los procesos educativos de los menores, entre las que resaltan las condiciones que se constituyen en una amenaza para permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

Se atiende a una población vulnerable, en condición de marginalidad, de estratos socioeconómicos bajos debido a la precariedad de sus niveles de ingresos. (R-MMJCH, F54,55) (C-BEJCH;F34-40) (C-LGJCH;F17;20) Compuesta mayoritariamente por núcleos familiares extensos que viven en hacinamiento y presentan altos niveles de disfuncionalidad, representados por el alto consumo de drogas, de alcohol, de violencia intrafamiliar, en forma de abuso físico, psicológico y sexual (R-MMJCH, F54, 55) (C-LGJCH; F17; 18 factores que aunados se constituyen en un altísimo riesgo de deserción escolar. (C-BEJCH;F34-40) (C-LGJCH; F17; 21), en este entorno la familia no cumple a cabalidad su rol de mediador cultural, por lo que el desarrollo de procesos de inteligencia superiores es bastante deficiente en los estudiantes lo que hace muy difícil lograr un puntaje alto en las pruebas externas. (R-MMJCH, F39, 45,58

Categoría 2 **Concepción, naturaleza y alcance del modelo pedagógico.**

Concepto clave

Desde el punto de vista de los actores directivos, la concepción se refiere a la identificación de un modelo pedagógico específico con el cual la institución pretende armonizar, por la naturaleza entienden los fines del modelo y las formas como se conciben los roles de los actores educativos y por alcance la pertinencia del modelo escogido respecto a la realidad contextual de sus estudiantes.

Se describe un modelo pedagógico dialogante de acuerdo a la concepción de Julián De Zubiría, en el que se reconocen las influencia de Vigotsky, Ausubel; Piaget y Feuerstein, un modelo de apertura al desarrollo con base a la reflexión crítica, que prioriza el desarrollo antes que el aprendizaje, por consiguiente no se concentra solo en los resultados, que reconoce la cultura como fundamental en el desarrollo cognitivo, de la misma manera concibe la inteligencia como producto de la cooperación de muchos individuos así como presupone la modificabilidad del ser humano. (R-MMJCH, L73,74,75) (C-BEJCH;L45-46) (C-LGJCH;L30;49;51;52)

Los entrevistados coinciden en señalar que su modelo procura el desarrollo de competencias, para lo cual se debe educar integralmente, porque la parte cognitiva, la parte afectiva y la parte práctica son componentes interrelacionados e interdependientes, razón por la cual asumen como bandera que el estudiante aprenda a pensar, a actuar, y naturalmente a amar. (R-MMJCH, L73,74,75) (C-LGJCH;L45;57;59)

De la misma forma señalan una fuerte relación estudiante, saber y docente, el estudiante es pieza fundamental, juega un papel activo, porque debe reconstruir desde su interior los saberes, el maestro en cambio es un mediador con el saber, con la cultura, debe tener una intención porque es el organizador de los procesos. (R-MMJCH;L90.104) (C-BEJCH;L50) (C-LGJCH;F32-35;37;56;59-71)

Los directivos de la institución José Consuegra consideran que su modelo pedagógico es pertinente para su institución, porque busca que el estudiante se defienda en la vida, que tenga un proyecto de vida, que salga de su contexto, de su realidad, la idea aquí planteadas es mejorar su calidad de vida, desde la concepción de la educación como acto político, que permite al joven ser capaz de tomar decisiones y transformar su entorno. Por lo que aseveran que el estudiante consuegrista tiene una identidad que proyecta en la comunidad. (R-MMJCH;F158,169, 170) (C-BEJCH;F53-62) (C-LGJCH;F38;39,)

Categoría 3**Concreción del modelo pedagógico****Concepto clave**

Desde la perspectiva de los directivos la concreción del modelo hace referencia a los procesos de socialización de este y a la forma como los docentes preparan sus intervenciones pedagógicas, en lo que enfatizan la autonomía docente y la proyección social de la institución.

Los entrevistados concuerdan en aseverar que el modelo pedagógico es socializado en diferentes momentos del año, conforme al plan de mejoramiento y que se utiliza la modelación de clases por parte de los docentes como instrumento de divulgación. (R-MMJCH, F166-169) (C-BEJCH;F73,86, 90-99) (C-LGJCH;F76;79;78)

Los profesores trabajan por áreas, ellos mismos hacen su plan de área y lo van retroalimentando desde las orientaciones generales del ministerio, las reflexiones autónomas de cada docente, y los programas de formación como lo del PTA, El rector considera que el docente es muy creativo y no hay que limitar el pensamiento que trae, por lo que aunque se tienen formatos desarrollados con base en el modelo, no son camisa de fuerza, porque considera que la rigurosidad de los formatos produce la pérdida de autonomía (R-MMJCH, F139.-149 Y 198) (C-BEJCH;F68-70)

Coinciden en determinar que la función principal de la institución es su proyección social, que al incluir todas las modalidades flexibles de estudio y no plantear filtros en los procesos de admisión de los estudiantes han impactado a la comunidad atendiendo a una población que sistemáticamente era dejada por fuera del sistema. (R-MMJCH, F1110)(C-LGJCH;F178;194;25:185;181)

Categoría 4**Gestión/ Calidad****Concepto clave**

La concepción de calidad de la institución José Consuegra se equipara con la proyección social de esta en la comunidad que le rodea, a través de indicadores como la cobertura, y la cantidad de egresados en procesos de formación en la educación superior, dejando en un segundo plano los procesos de seguimiento y control

Las posturas asumidas por los directivos frente a esta categoría presentan ciertas disonancias, mientras que el coordinador de primaria detalla un seguimiento mensual al plan de área, a las parcelaciones y un acompañamiento de las clases, en secundaria y media se evidencia un seguimiento por observación directa e indirecta con mayor timidez “hay que llevar las cosas más suaves porque algunos profesores se molestan” y el rector plantea una posición adversa a los sistemas de gestión de calidad, señalando que coactan la libertad y que con esa libertad se pueden lograr más cosas. (R-MMJCH; F199-201, 206,226,227) (C-BEJCH;F123.132) (C-LGJCH F94-96)

Los entrevistados concuerdan en señalar que con base a los resultados de las pruebas saber se realizan a análisis y modificaciones, entre las que sobresale un preicfes propio de la institución, que ha logrado un posicionamiento en el sector, de la misma forma señalan los logros que se han conseguido al tener el mayor número de estudiantes pilos, y así como de graduados de universidades en el sector (R-MMJCH; F246-250) (C-BEJCH;F164-167, 185-186) (C-LGJCH F127;128;156;165;166))

Concluyen que es imposible llevar a todo el mundo al nivel alto dadas las características socioculturales que limitan el desarrollo de habilidades y que no son de las escuelas evitan el problema captando solo a la población que tiene los mejores ingresos, razón por la cual la institución está en permanente crecimiento “en el colegio primero teníamos un solo once ahora tenemos 4, y este año nos adicionaron otra sede”. Porque la idea de él (del rector) no es tener uno de los mejores ICFES (puntajes) sino que impactemos en la comunidad, que no se queden los estudiantes en la calle, ni vayan a conformar pandillas, por lo que se enfrentan a la siguiente disyuntiva, por un lado la exigencia de mejorar el puntaje ICFES y por el otro la necesidad apremiante de sacar a los estudiantes de tantos problemas sociales que tienen. (R-MMJCH; 256-273)(C-BEJCH;F155-183)(C-LGJCH;F131-133,)

4.2.2 Resultados de la matriz de análisis documental de los libros reglamentarios de las**IED focalizadas.**




Como se detalló en la metodología, con el fin de contrastar los resultados de las encuestas a docentes y entrevistas realizadas a los directivos docentes, se llevó a cabo una revisión de documentos institucionales referentes con el objeto de estudio. Para realizar dicha revisión se elaboraron matrices por macrocategorías que sirvieron como herramienta para condensar la información obtenida en el estudio. Estas matrices fueron construidas teniendo en cuenta la matriz de relaciones teóricas y los resultados se muestran en los anexos.

Las matrices desarrolladas son: matriz de análisis de los planteamientos del Proyecto Educativo Institucional de las IED para el mejoramiento del desempeño académico estudiantil; matriz de análisis de la caracterización del Modelo Pedagógico institucional de las IED; matriz de análisis de la caracterización del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes SIEE de las IED y la matriz de análisis de los apartados de la evaluación institucional y el PMI que orientan el mejoramiento del desempeño académico estudiantil en las IED.

A estas matrices que indagan sobre las dimensión pedagógica, didáctica y curricular en cada una de las IED focalizadas, se les aplicó la codificación por categorías con colores, considerando las siguientes categorías: conceptualización de modelo pedagógico, componentes estructurales del modelo pedagógico, normativa que regula los modelos pedagógicos, gestión de la calidad y pruebas externas, como se describe en la tabla 22

Tabla 21

Codificación por categorías a partir de la matriz de relaciones teóricas

Dimensión	Categoría	Código por categoría	Color
Pedagógica	Conceptualización de modelo pedagógico	Conceptualización de modelo pedagógico	 Morado
	Componentes estructurales del modelo pedagógico	Componentes estructurales del modelo pedagógico	 Rojo
Didáctica	Normativa que regula los modelos pedagógicos	Normativa que regula los modelos pedagógicos	 Azul

Gestión de la calidad		 Verde
Curricular	Gestión de la calidad	
Pruebas externas	Pruebas externas	 Naranja

Nota: Cuadro que refleja la codificación de las categorías de la matriz de relaciones teoricas, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

A partir de esta revisión se evidenció que las instituciones educativas focalizadas, responden a los requerimientos normativos y curriculares establecidos por el MEN; El propósito del instrumento fue recoger información significativa para contrastar con las entrevistas a directivos y las encuestas a docentes, obteniendo elementos que coadyuvaron a establecer la correspondencia entre la concreción del modelo pedagógico y el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en las pruebas SABER 11.

El análisis del PEI en cada uno de los tres centros educativos focalizados, evidencia que el horizonte institucional establece una misión, visión, objetivos y/o metas institucionales direccionados a mejorar la calidad del servicio educativo, así mismo plantean claramente criterios establecidos en la institución para llevar a cabo el seguimiento académico estudiantil y establecen orientaciones para el uso pedagógico de las evaluaciones externas. Siendo un elemento diferenciador el documento del sistema de gestión de calidad integrado en el PEI de la IED TMB que orienta todos los procesos llevados a cabo desde las diferentes áreas de gestión; del que carecen las otras dos IED focalizadas.

4.3 Triangulación de los Hallazgos

De acuerdo al enfoque y tipo de investigación, se plantea la necesidad de llevar a cabo la triangulación de los datos.

La triangulación se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un

fenómeno. Es vista también como un procedimiento que disminuye la posibilidad de malos entendidos, al producir información redundante durante la recolección de datos que esclarece de esta manera significados y verifica la repetibilidad de una observación. También es útil para identificar las diversas formas como un fenómeno se puede estar observando. De esta manera, la triangulación no sólo sirve para validar la información, sino que se utiliza para ampliar y profundizar su comprensión.

La triangulación es una herramienta considerada por Okuda y Gómez (2005) como enriquecedora, que provee a la investigación de rigor, profundidad, complejidad, así como posibilita establecer grados variables de solidez en los hallazgos. También propende por la reducción de sesgos y mejora la interpretación de un fenómeno. Desde esta perspectiva, se han planteado metas para los estudios cualitativos como por ejemplo la posibilidad de elegir otra opción para el grado de credibilidad más que su validez y que “sus hallazgos sean más comprensibles que valederos, ya que este último término presentan dificultades a la hora de ser analizado dada la naturaleza del acercamiento cualitativo” (p. 7).

Teniendo en cuenta que la triangulación implica el uso de diversas técnicas que pueden dilucidar la comprensión del objeto de estudio y posibilita el reconocimiento de elementos relevantes que influyen en el fenómeno estudiado. Luego de contrastar los resultados de la encuesta a los docentes, la entrevista a los directivos docentes, el análisis de fuentes secundarias de las pruebas SABER 11°, la matriz de análisis documental de los libros reglamentarios de las instituciones educativas focalizadas con base en las teorías sobre modelo pedagógico, evaluación de la calidad educativa y la normatividad pertinente. Como se expresa en la figura 54.

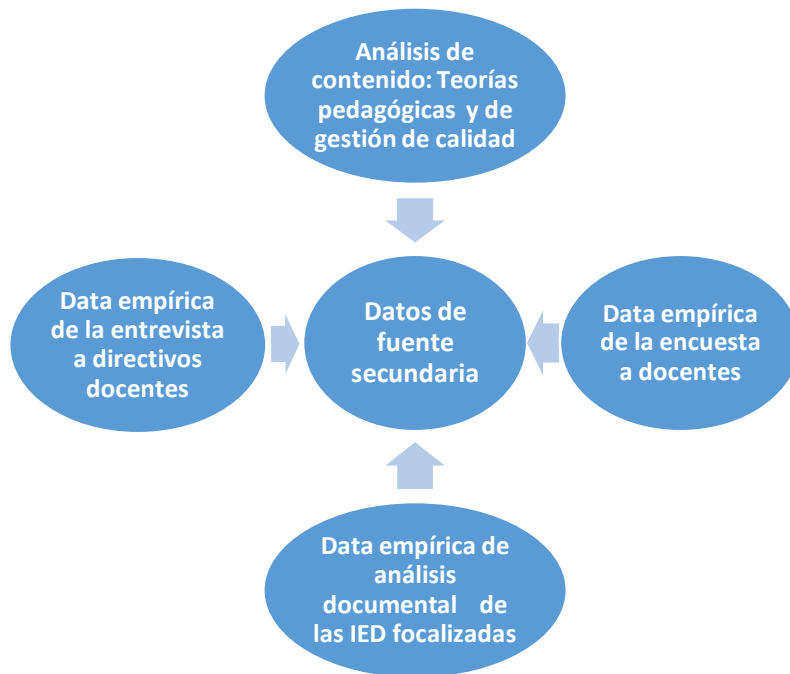


Figura 54. Pentatriangulación de los datos de fuente primaria y secundaria, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

Teniendo en cuenta lo mencionado, se describen a continuación los siguientes hallazgos.

1. *Incidencia del seguimiento a los procesos de ejecución en la concreción del modelo pedagógico.*

Se destaca la relación existente entre planificación, control y mejora de la calidad de acuerdo a la “*Trilogía de la Calidad*” propuesta por Joseph Jurán, quien afirmó que “la calidad no se alcanza de manera accidental sino que debe ser planificada” (Miranda et al., 2007).

El seguimiento a los procesos de ejecución e implementación del modelo pedagógico es una herramienta fundamental para garantizar que la teoría abandone el documento y migre a la realidad institucional, cuando hay un compromiso de planificar, ejecutar, evaluar y mejorar continuamente el acto educativo, a través de instrumentos de seguimiento y control, es mucho más sencillo visionar los propósitos de formación y las metodologías que serán implementadas por el maestro en su práctica de aula con los estudiantes.

Al contrastar el análisis de los libros reglamentarios de las IED focalizadas encontramos que aunque las IED JCH e IED JRO mencionan la implementación de un seguimiento de las diferentes gestiones en su PEI, este se limita a los requerimientos normativos del MEN que son evaluados a través de la guía # 34, guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento (MEN, 2008), a diferencia de la IEDT MB que adicional a esto implementan un sistema de gestión de la calidad educativa fundamentado en los principios requisitos y lineamientos planteados en la norma NTC – ISO 9001: 2015 y NTC – GP1000.

En este mismo sentido los resultados obtenidos en la encuesta realizada a los docentes de las IED focalizadas, (ver figuras 19, 32 y 45) donde los porcentajes de docentes que no están en capacidad de aseverar que la institución define mecanismos de seguimiento y control de los procesos para alcanzar las metas institucionales de calidad frente a los resultados de las pruebas SABER 11°, es de 46,66% en la IED JCH, frente a un 22,33 % en la IED JRO y un 0,0% en la IEDT MB. Lo anteriormente expuesto es concomitante con el mayor posicionamiento de la IED TM en la clasificación que realiza el ICFES pues es la única que se encuentra en Categoría B, con lo que se va perfilando el papel preponderante del seguimiento y control, como un factor asociado a la concreción efectiva del modelo pedagógico en relación con un mejor desempeño académico estudiantil en las pruebas SABER 11° (Ver tabla 10 y 11), donde se puede apreciar que la IEDT MB en los dos últimos años ha presentado un índice total muy cercano a 0,72 que de acuerdo a la escala establecida por el ICFES la posicionaría en la categoría A.

Así mismo en los resultados del análisis de las entrevista, encontramos en el discurso de los informantes claves algunos apartes que consolidan el hallazgo encontrado:

R – SO de la IED JRO expresa, “tenemos un tablero de indicadores por cada proceso entonces los resultados, que van arrojando estos indicadores nos van diciendo dónde se

encuentran las fortalezas y dónde se encuentran las debilidades a partir de esto comenzamos nosotros hacer los ajustes pertinentes y gran parte de los ajustes tiene que ver con capacitar al talento humano, y normalmente tenemos reuniones de directivos cada 15 días donde vamos analizando la matriz de riesgos y oportunidades.” (L. 139, 140, 141, 142, 143, 144 y 145)

R – SO de la IED JRO en cuanto al seguimiento y control, la institución cuenta con un sistema de gestión de calidad que le permite a la informante expresar: “somos una institución que está certificada por Icontec, nosotros manejamos dos procesos bien importantes y que están articulados, un proceso se llama gestión del currículo y el otro se llama “formación del talento humano” (L 128 y 129). “esta parte del control como le digo las actas en las reuniones de área la retroalimentación que haga el coordinador académico, en cuanto a primaria está un poco más avanzado con esto allí si se hacen observaciones de clase ,eh, de manera mucho más seguida a través del tutor de PTA o de la coordinación académica y como le digo la ejecución se hace con el formato de cumplimiento de la programación es decir si el profe me dice esto es lo que yo voy a trabajar este período nosotros allí aleatoriamente entramos al salón podemos tomar un cuaderno y corroborar los títulos en los chicos tengan consignados en el cuaderno con el formato que nosotros tenemos en la mano y... y como estamos tratando de trascender entonces preguntamos un poquito, bueno vieron este tema que tienen aquí anotado en el cuaderno que les pareció?, ¿Qué metodología utilizaron?” (L. 191, 192, 193, 194, 195 y 196).

Las posturas asumidas por los directivos de la IED JCH frente a esta categoría presentan ciertas disonancias, mientras que el coordinador de primaria detalla un seguimiento mensual al plan de área, a las parcelaciones y un acompañamiento de las clases, en secundaria y media se evidencia un seguimiento por observación directa e indirecta con mayor timidez “hay que llevar las cosas más suaves porque algunos profesores se molestan” y el rector plantea una posición

adversa a los sistemas de gestión de calidad, señalando que coactan la libertad y que con esa libertad se pueden lograr más cosas. (R-MM L. 199-201, 206, 226,227) (C-BE L. 123 y 132) (C – LG L.94, 95 y 96).

R – MM de la IED JCH, para referirse a los sistemas de gestión de la calidad como mecanismo de seguimiento y control afirma, “cuando estaba en el anterior colegio el Industrial (de Sabanalarga) deje ese colegio con certificación de calidad y entonces me di cuenta que cuando uno certifica los colegios en calidad, le cuartas la creatividad ¿ya? Siempre se hacen los procesos, y se revisa una no conformidad, y se trabaja la no conformidad, puro papeleo engorroso y el ser humano es más que eso.”(L. 199, 200, 201 y 202).

Del mismo modo el informante C – LG de la IED JCH afirma, “como te digo el PTA es constante, mensualmente estamos haciendo seguimiento y control, acompañamiento de las clases, la evaluación institucional que se hace al final del año, todo esto hace que al modelo pedagógico de nosotros siempre se lee este evaluando, se les esté haciendo un seguimiento” (L. 94 Y 95)

Entre los actores de la IED JRO, se percibe una correspondencia al asegurar que los procesos de auto evaluación que dan origen al plan de mejoramiento se realizan con compromiso hacia la mejora continua del establecimiento, y que la implementación de la jornada única les dio la oportunidad de replantear los planes de área, el sistema de evaluación, así como el proyecto de mejoramiento de los ambientes de aprendizaje, fortaleciendo el clima escolar, un ambiente sano y agradable propicio para el desarrollo de los estudiantes, (C-SO:F. 102, 103, 104, 113) (R-MS F. 155 – 157, 158, 168, 316). (C-RL F. 70, 72, 134, 136, 137, 189).

C – JP de la IED JRO, expresa que dentro del seguimiento y control “la gestión directiva es capaz de verificar no solamente la planeación que el docente realiza sino que también es como

pone en práctica ese plan de área obviamente, ese trabajo que ya ha venido planificando para desarrollar con los estudiantes y garantizar sobre todo primer que haya una correspondencia entre la planeación y el ciclo didáctico entre lo que el docente planificó y lo que se lleva a la práctica sobre todo el impacto que ese lleva en el estudiante” (L. 139, 140, 141, 142 y 143).

2. *Mayor incidencia en el proceso educativo de la concreción del modelo pedagógico frente a la escogencia de un modelo específico dentro de un enfoque constructivista.*

Enseñar bien, de acuerdo a lo expresado por (Florez, 2005), requiere de estudio, vocación, práctica reflexiva, en suma, tener un claro norte para el actuar del docente; actuar, implica conocer cómo aprende y se desarrolla el estudiante, así como el tipo de intervención pedagógica más eficaz para la formación y el aprendizaje.

Para que el modelo se evidencie en la práctica pedagógica, (Duque, Vallejo, & Rodriguez, 2013) consideran que debe incorporarse la reflexión, el razonamiento y la reconstrucción del hecho educativo, por parte del educador, que permita que la teoría sea el medio para construir y componer el sentido de lo que se hace, por qué, para qué y cómo se hace, de tal forma que se puedan alcanzar satisfactoriamente los aprendizajes que se pretenden desde la enseñanza.

Cuando el educador no tiene una claridad conceptual respecto al modelo, suele combinarlo en una proporción muy pequeña con su acostumbrada forma de enseñar, de tal manera que sustancialmente predomina esta última, se puede asegurar que en estos casos, como teóricamente existe un eclecticismo funcional, en consecuencia se produce un pragmatismo didáctico, que apela a lo que estime el docente, desde su recursividad y su disposición actitudinal y la del grupo de estudiantes para el desarrollo del espacio académico (Prado, 2015) y esto impide establecer juicios de valor sobre la implementación de un modelo debido a que en la

proactiva no se implementó o establecer una relación de complementariedad entre el modelo específico y el desempeño de los estudiantes.

Teniendo en cuenta el análisis teórico presentado en los párrafos anteriores, y considerando el análisis de los resultados descritos en la tabla 15 y 16, se puede inferir, que más que el modelo como tal en sí mismo, es la aplicación o concreción que se haga de él. Independientemente de la naturaleza intrínseca del modelo, de lo que teóricamente e ideológicamente puede significar, lo relevante es la aplicación del mismo, la forma en la cual éste modelo se lleva a la práctica, a través de los procesos de planificación, ejecución, seguimiento y procesos de control llevados a cabo para garantizar la mejora continua y el alcance en los procesos de calidad institucional.

En los resultados del estudio multivariado de factores con la correlación Pearson llevado a cabo a partir de la encuesta realizada a los docentes de las tres IED focalizadas de las variables en estudio: *correspondencia entre la concepción del modelo pedagógico y su concreción Vs el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en la prueba SABER 11º*, se encontró que entre los colegios JRO y JCH existe una correlación positiva moderada, del mismo modo entre el Colegio JRO y TMB una correlación positiva muy alta y entre las instituciones JCH y TMB una correlación positiva moderada. Entre los tres existe una correlación positiva muy alta.

En otras palabras, los resultados obtenidos son similares entre algunas instituciones como el JRO y TMB, que tienen modelos pedagógicos diferentes, pero procesos de seguimientos basados en principios similares, aun cuando ellos tienen distintas maneras de aplicar o concretizar el modelo curricular, ya que TMB cuenta con un sistema de gestión de la calidad educativo bien organizado y acreditado, como se constató en el análisis documental de los libros reglamentarios.

El análisis detallado de la data de fuente secundaria tomada del ICFES (ver tablas 10, 11 y 12), nos permite inferir en complementariedad con lo anteriormente descrito, que la forma de concretar el modelo pedagógico en la MTB, ha influido notablemente en los resultados obtenidos en el desempeño de los estudiantes en las pruebas SABER 11° en los 4 últimos años.

3. En la medida en que los procesos de socialización, así como seguimiento y control son más claros, los docentes tienden a apropiarse en mayor medida de los lineamientos operacionales del modelo pedagógico institucional

Un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en una teoría pedagógica (Florez, 2005) de cómo se entrelazan, de cómo se establece la interdependencia entre los apartes más relevantes de una teoría pedagógica, así mismo denota integralidad entre la teoría y la práctica en el proceso de enseñanza, regido por mecanismos de autoevaluación que aseguren su vigencia (Prado, 2015) en contraste con estas afirmaciones teóricas la realidad del aula de clases suele ser distinta a la consignada en el documento reglamentario PEI, el modelo pedagógico adquiere en la praxis una aplicación anárquica, sujeta a las consideraciones particulares de los actores; la ruptura con la planificación realizada, lleva a la práctica mecánica de lo que anteriormente le ha funcionado al docente (Berrocal, 2013).

En la misma línea de análisis resulta importante considerar, que los docentes pueden describir una postura pedagógica que coincide con los libros reglamentarios pero difiere de su práctica, así que la observación detallada, de ciertos aspectos que realizamos casi inconscientemente pueden arrojar muchas luces sobre lo que concebimos sobre educación, nos dicen mucho más de los modelos pedagógico que lo que podría pensarse, son en realidad la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica (De Zubiría, 2010) aspectos como los contenidos que consideras más importantes en el desarrollo de un curso, los términos que

usamos para describir nuestro a nuestros alumnos en un ambiente relajado como el salón de profesores o la forma como se ejerce la autoridad dentro del aula,

En el análisis de los resultados obtenidos a partir de la encuesta realizada a los docentes respecto a la dimensión pedagógica en su conjunto (Ver figura 50), se evidencia que un porcentaje considerable de los docentes de la IED JRO y JCH no expresan una concepción teórica de qué son los modelos pedagógicos, o comprenden a plenitud su naturaleza así como reconocen un alcance y finalidad dentro de estos, coincidiendo con los hallazgos de (Prado, 2015) de que la realidad pedagógica es distinta a lo consignada en los documentos y lo que el maestro hace alrededor de su práctica, se podría hablar de un eclecticismo funcional y un pragmatismo didáctico, en contraste solo el 4.8% de los docentes de la IEDT Metropolitano de Barranquilla no expresan una concepción teórica del modelo pedagógico “Modelo Social Cognitivo”, o comprenden a plenitud su naturaleza o no se identifican con el alcance y finalidad de este.

Esta situación es atribuida a la falta de espacios de calidad para la capacitación de los docentes en el modelo y su implementación, así como la escasa socialización y el débil seguimiento a la concreción del modelo pedagógico (Franco, 2017), tesis que es confirmada por el análisis de las dimensiones didáctica y curricular (Ver análisis de figura 51 y 52).

Como pudo inferirse de la figura 51, al analizar los datos del porcentaje promedio de la dimensión didáctica se destaca que hay una gran discrepancia entre las percepciones que los docentes tienen sobre los procesos de apropiación -conceptual – operacional, concreción y pertinencia de la práctica pedagógica en función del modelo pedagógico de la IED respectiva.

Siendo aquellos que no están en capacidad de atestiguar esta apropiación conceptual operacional del 14,16 % en la IED José Consuegra, valor que asciende hasta un 20,83% en la

IED Jorge Robledo Ortiz, lo que es concordante con el hallazgo de (Franco, 2017) que señala la presencia de una “práctica aislada del modelo pedagógico propuesto y adoptado por la institución educativa por parte de los maestros en ejercicio: característica que remite a los docentes a preparar y ejecutar sus lecciones de acuerdo con sus propias expectativas. Creencias y metodologías”, es notable señalar que estos valores se reducen hasta un 8.65% en la IEDT Metropolitano de Barranquilla.

Al profundizar sobre la planeación de clases, específicamente si esta se lleva a cabo teniendo en cuenta la secuencia didáctica y metodología sugerida por el modelo pedagógico institucional, (Ver figuras 15, 28 y 41) encontramos que el 13.3% de los docentes de la IED JCH están en abierto desacuerdo con que la planeación de clases se desarrolle conforme a una metodología unificada sugerida por su modelo pedagógico, hecho corroborado en la entrevista por el informante clave de esta institución R – MM al expresar: “pero si siempre vas a exigir el mismo formato y de pronto el docente quiere salirse de ese libreto, lo puede hacer, si quiere hacer una clase magistral donde él se las sabe toda, ¡hágalo! que el niño va desarrollando su criticidad, viendo diferentes aspectos, malo sería ver al mundo de un solo color, de una sola perspectiva” (L. 141 y 142.).

La libertad de cátedra y la autonomía individual son también resaltados por la informante clave C – BE de la IED JCH cuando expresa: “Bueno, le voy a decir que estamos avanzando en la unificación teniendo en cuenta las características de nuestro modelo, las innovaciones que ha habido en Colombia desde las orientaciones generales del Ministerio, las reflexiones autónomas de cada docente, los programas de formación como lo del PTA, ellos nos han ayudado mucho a unificar el modelo de la institución” (L. 67, 68 y 69)

En contraste con lo expresado por los informantes anteriores, la revisión documental evidenció la existencia de un formato unificado para la planeación de clases, en este sentido el informante clave C- LG de la misma IED afirma: “la educación es intencionada, no se va a llegar a trabajar sin un plan, debemos tener toda una intencionalidad. Los conocimientos, interés y vivencias que el estudiante trae son fundamentales y de ahí partimos, se debe fomentar el trabajo en equipo, se debe tener en cuenta los ritmos de aprendizaje y se debe tener siempre también un plan de mejoramiento, esos son los criterios que tenemos para las practicas pedagógicas en nuestra institución.” (L. 63, 64 y 65).

No obstante, él infórmate clave R-MM de IED JCH matiza la postura al aseverar: “Nosotros tenemos los formatos que ya desarrollamos por el mismo modelo pedagógico, pero no es camisa de fuerza” (L132).

A su vez en la IED Jorge Robledo no se encontraron docentes en abierta discrepancia, pero hasta un 11.11% de ellos no estaba en capacidad de afirmar que la planeación de clases se desarrolla conforme a una metodología unificada sugerida por su modelo pedagógico información también contrastada por la entrevista al informante clave R - MS de la IED JRO cuando afirma: “bueno mira, esta es una de las preguntas que yo te diría me hacen falta suficientes elementos, porque una cosa es lo que está declarado en el documento de cómo debe ser la metodología y una cosa diferente es lo que yo estoy observando” (F. 73 y 74.).

Así mismo los coordinadores de esta institución educativa entre ellos C – SO aclaró que: “la metodología consta de un modelo de clase donde se tienen en cuenta los saberes previos de nuestros estudiantes, sus necesidades e intereses, el desarrollo de competencias, la utilización de recursos didácticos y la evaluación formativa. Los contenidos son organizados de manera secuencial, siempre pendiente a que el estudiante desarrolle su parte humana y social y no

enfocarse solo en lo cognitivo”. (L. 40, 41, 42, 43 y 44); y lo expresado por C – JP al referir: “sobre todo que cuando hablamos de unificada ehh si bien es cierto que hay un patrón, un criterio como tal, la misma concepción de cada persona hace que la metodología se implemente de diversa manera” (L. 54 y 55).

Referente a la revisión documental de esta IED, se pudo constatar que lo expresado por los coordinadores coincide con lo consignado en el PEI, donde hay una secuencia didáctica específica denominada modelo de clase desarrolladora.

A diferencia de la IED TMB donde la mayor parte de sus docentes reconocen que la planeación de clases se desarrolla conforme a una metodología unificada sugerida por su modelo pedagógico, lo que se reafirma con la declaración de sus directivos en la entrevista, como lo mencionó el informante clave R – SO de la IED TMB: “tenemos un plan de clase unificado y todos los maestros de todas las áreas de todos los grados manejan el mismo plan de clase, ha sido aprobados por la institución desde el proceso de gestión del currículo en nuestro sistema de gestión de calidad” (F. 99, 100 y 101)

En concordancia con lo anteriormente expuesto, los coordinadores de esta IED ratifican el discurso, como lo manifiesta el informante clave C – DP: “nuestros profes, ellos planean sus clases, tenemos un formato de planeación, donde el profe allí nos presenta las tres fases: la fase exploratoria donde allí hace las actividades como le digo ahorita, a través de una pregunta problémica o a través de una situación, entonces después vienen las fases de desarrollo: donde construyen ahí el aprendizaje y hacen todo el derrotero de las actividades allí y después viene una fase de cierre” (L. 56, 57, 58 y 59)

Así mismo lo expresa el informante clave C-NP de la IED TMB en los siguientes términos “nosotros en nuestro modelo, digámoslo así, hemos planteado tres didácticas que son el

aprendizaje significativo, la enseñanza para la comprensión y la didáctica problémica, la que más hemos usado es la del aprendizaje significativo y de hecho hoy en día pues nuestros planes de clases y en fin nuestras guías didácticas pues tienen el esquema de este modelo de didáctica” (L. 47, 49 y 50).

Información que fue corroborada por los investigadores en la revisión documental de los libros reglamentarios de esta IED, los cuales detallan según la asignatura la didáctica que se puede emplear de acuerdo al modelo pedagógico y la secuencia didáctica que en correspondencia debe reflejarse en su planeador de clase y ejecución de la misma, lo que es supervisado por los coordinadores y el jefe de la gestión del currículo por medio de indicadores de cumplimiento del sistema de gestión de la calidad.

Por estas razones el modelo pedagógico de una institución no puede ser escogido libremente y de forma individual y aislada por cada uno de los docentes que laboran en el establecimiento educativo, y tampoco puede dejarse su operacionalización a la buena voluntad del personal, ya que como concluyen (Mora y Villegas, 2019) en su estudio “Es imperativo que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) destaque un modelo específico a seguir, y con ello poder reorientar la capacitación docente hacia este enfoque, al igual que el seguimiento y control en los planes de estudio”.

En síntesis en la medida en que los procesos de socialización, así como seguimiento y control son más claros, los docentes tienden a apropiarse en mayor medida de los lineamientos operacionales del modelo pedagógico institucional expresados por ejemplo en la planeación de clases y en la secuencia didáctica unificada que utilizan en su práctica diaria.

4. La evaluación por competencia no es suficiente para afectar positivamente el desempeño académico estudiantil en las pruebas SABER 11°.

El denominado “fracaso escolar” esconde un número de personas concretas que se han malogrado desde el punto de vista educativo (Casanova, 1998), debido a que la evaluación sumativa no es suficiente para dar cuenta de procesos complejos, el error consiste en enfatizar solo en el cambio de los resultados, sin transformar los procesos que llevan a éstos, en este mismo sentido lo afirma (Tobón, 2006) al concebir las competencias como un enfoque porque se centran en tres aspectos específicos de la docencia, del proceso de enseñanza - aprendizaje y de la evaluación, es necesario resaltar que no se centran solo en la evaluación como se ha querido tomar con ligereza,.

Ante la necesidad planteada de transformar todo el modelo y no son una parte de él, (Florez, 2005) afirma, “en este sentido una variación mecánica en uno de los parámetros no conlleva a la restructuración de todo el enfoque pedagógico; es necesario remodelar las relaciones con los demás parámetros para lograr transformar todo el modelo”(p. 169), en otras palabras si solamente cambiamos la forma de realizar las evaluaciones pero no afectamos el proceso de enseñanza no se verificaran cambios profundos en los resultados del proceso, no es suficiente evaluar por competencias en necesario enseñar en correspondencia con este enfoque teórico.

Podemos verificar en las entrevistas a los actores que las tres instituciones realizan curso de preicfes dirigidos a ejercitar a los estudiantes en la forma de evaluación por competencias, y capacitan a sus docentes en este sentido, pero las posturas pedagógicas tan diversas encontradas en JCH y JRO, no permite evidenciar que el proceso de enseñanza en su globalidad propenda por el desarrollo de competencias, en contraposición en la IED TMB los procesos de seguimiento permiten encontrar evidencias concretas del desarrollo de competencias en cada etapa del proceso de educativo, inclusive en la calidad de las tareas que se entregan al estudiante, que fue

motivo de una investigación anterior realizada por (Ortega y Rico, 2019) en la IED TMB. Como se constata en el verbatim de los informantes claves C – DP de la IED TMB (L 161, 162, 173, 174, 175, 176 y 177); C-BE de la IED JCH (L. 178, 179 y 180) y C-RL de la IED JRO (L. 148, 149, 150, 151 y 152)

En concordancia con lo descrito anteriormente expresado, en los resultados de la encuesta realizada a los docentes de las IED focalizadas , tal como se analizó a partir de la figura 52 se obtiene una visión de la dimensión curricular en su conjunto, allí se hace notorio que el porcentaje de docentes que no está en capacidad de evidenciar los mecanismos de control a la concreción del modelo pedagógico en la institución, o la forma de evaluación en el aula acorde al modelo pedagógico, el porcentaje es inferior en las IED JRO y la IED TMB que en el caso de la IED JCH, lo cual es concomitante con las conclusiones de (Franco, 2017) “Las prácticas de aula deben ser acompañadas permanentemente por pares académicos de tal manera que se puedan hacer un seguimiento continuo a la articulación y concreción del modelo en la práctica real con los discentes” y es que este es el mayor diferenciador entre las tres instituciones focalizadas, la forma como conciben el seguimiento, la evaluación y la mejora continua.

Siendo este resultado coincidente con Guerra y Pinzón (2018) que señala que uno de los principales problemas en las instituciones focalizadas en su estudio es que “se evidencia la falta de conocimientos respecto a la planificación estructurada y ejecutada de un proceso evaluativo coherente, pertinente y eficaz que contribuya a fortalecer las competencias de desempeño de los estudiantes”.

Así mismo se confronta con la investigación realizada por Mora y Villegas (2019) en la IED JRO, quienes entre sus hallazgos establecen que con base en los resultados de las pruebas externas, la institución implementa estrategias que contribuyen a fortalecer el desempeño

académico estudiantil por competencias para alcanzar las metas institucionales de calidad frente a los resultados de las pruebas SABER 11° y expresan: “Estudiantes, docentes y directivos prácticamente coinciden en que se contempla dentro del PEI, pero no se ha desarrollado al máximo en la institución en correspondencia con un desempeño académico esperado en las pruebas externas.”

3. *El contexto sociocultural tiene una gran incidencia en el desarrollo los procesos educativos.*

Una persona educada no significa lo mismo en la Colombia del siglo XXI que en la de finales del siglo XIX, de la misma manera puede significar algo diferente en una misma ciudad, porque el contexto cultural tiene una gran incidencia en el aprendizaje (Rodríguez, 1999). Señala que “el planteamiento central de Vigotsky es que la actividad mental propiamente humana se caracteriza porque esta culturalmente mediada, se desarrolla socio históricamente y surge de la actividad práctica” (pág. 8) "Por cuanto el desarrollo orgánico se realiza en un medio cultural, se convierte en un proceso biológico históricamente condicionado" (Vigotsky citado por Ortiz, 2012).

Es por esta causa que los procesos psicológicos superiores que se desarrollan en el ser humano requieren de una mediación cultural, algunos rudimentarios como el lenguaje oral sólo requieren convivir en una cultura pero otros más elaborados como las matemáticas, o el conocimiento científico en general, necesitan de instrucción, de una mediación cultural de calidad como la que se puede dar en una familia con un elevado nivel de escolaridad o en una buena escuela (De Zubiría, 2010). Afirma en este sentido y de forma categórica “toda teoría pedagógica es una teoría política” (p. 41). Porque el accionar pedagógico de la escuela obedece a

la concepción de hombre que se quiere promover, a su vez esa concepción de hombre responde a una realidad social, cultural y económica específica.

A todo lo anteriormente descrito es pertinente agregar que la malnutrición (obesidad o desnutrición) en los primeros años de vida, tal como lo afirman Calceto et al. (2019), afecta el desarrollo, disminuyendo la capacidad motora y cognitiva, lo que se ve reflejado en la infancia de forma negativa en el rendimiento escolar, así como en la adolescencia en las habilidades sociales y en la adultez en la productividad laboral debido a que los efectos causados por una nutrición deficiente no son fácilmente superados por los individuos que los han padecido aunque su dieta mejore ostensiblemente en los siguientes años.

5. El contexto sociocultural incide en el desarrollo los procesos educativos.

Generalmente la labor educativa se ve truncada en poblaciones que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, debido a toda la problemática social que se ha descrito anteriormente, impacta fuertemente en el desarrollo de los estudiantes e incide en sus procesos de aprendizaje, dado que se constituyen en un obstáculo para obtener buenos resultados académicos y específicamente en las pruebas SABER 11°, solo considerando la desnutrición que afecta el desarrollo cognitivo del niño y la baja escolaridad del entorno familiar, se concluye que el estudiante no cuenta con las herramientas que le permitan desde su entorno cercano, potenciar un proceso educativo cualquiera que este sea.

Lo expresado en este hallazgo se ve reflejado en los resultados obtenidos en el análisis de fuente secundaria por los estudiantes en las pruebas SABER 11° de las instituciones educativas focalizadas, especialmente en JCH y JRO, las cuales durante los últimos 4 años se han mantenido en la categoría C, de acuerdo a la clasificación del ICFES (Ver Tabla 11); esta primera inferencia de los investigadores es confirmada por lo que expresan los informantes

claves en su discurso (C-JP JRO: F. 13, 14 15) (C – SO de JRO: F12, 13, 102, 103) (R-MS JRO: F 29, 30, 38 y 39)

Textualmente los actores entrevistados afirman:

R – MM de la IED JCH “yo diría que es muy importante, el nivel de desarrollo sociocultural de los individuos que estamos manejando dentro de la institución ocupa un lugar fundamental. Fíjense, la familia son los primeros mediadores que se encuentra el niño” (L42 y 43).

“En familias donde hay mucha intelectualidad, vemos que los niños por sí solos, llegan a las primarias y no necesitan mucha ayuda porque ya en los primeros cinco años de vida, esa familia le dotó de los... digamos de las herramientas básicas para poder seguir adelantando en el campo cognitivo, es el éxito de las escuelas que están ubicadas en contextos socioculturales donde se ubica la población de mayor ingreso y esos mayor ingreso llegue a las primarias y no necesita mucha ayuda porque ya en los primeros 5 años de vida esa familia lo dotó de las herramientas básicas para para poder seguir adelantando en el en el campo cognitivo” (L 44, 45 y 46).

De igual manera R – MS de la IED JRO, expresa, “es difícil que un niño esté pensando en la clase cuando tiene problemas de violencia intrafamiliar en su casa, cuando el niño antes de ir a su escuela fue golpeado, o cuando el niño vio antes de irse para la escuela, vio su madre era golpeada por su padre, o como su padre llegaba borracho al barrio, o como los jíbaros del barrio venden drogas y fuman droga, entonces eh la pobreza altamente arraigada en el sector donde los niños eh ingresan a la escuela y se observa con niveles de desnutrición, como dicen las teorías también del desarrollo humano, que la desnutrición afecta el desarrollo cognitivo del niño”. (L31, 32, 33, 34 y 35).

“incide fuertemente este contexto, estas condiciones que yo he descrito, ehm inciden en los procesos de aprendizaje de nuestros chicos” (L 37 y 38)

De igual manera en el verbatim expresado por los informantes claves de la IED JCH concuerdan en afirmar que su comunidad está “Compuesta mayoritariamente por núcleos familiares extensos que viven en hacinamiento y presentan altos niveles de disfuncionalidad, representados por el alto consumo de drogas, de alcohol, de violencia intrafamiliar, en forma de abuso físico, psicológico y sexual” (R-MM de la IED JCH, L54, 55) (C-LG de la IED JCH; L17) factores que aunados se constituyen en un altísimo riesgo de deserción escolar. (C-BE de la IED JCH; L34-40) (C-LG de la IED JCH. L 17 y 21).

Esta situación también es descrita por los actores de la IED Técnica Metroplitano de Barranquilla, entre ellos el informante clave: R – SO de la IED TMB quien afirma “es una población que se encuentra en estratos 1 y 2, con unas condiciones económicas en la mayoría de los casos bastante limitadas y puedo agregar que el nivel educativo de los padres es un nivel más que todo bajo” (L 46.47, 48). Por lo que en el desarrollo de una investigación previa realizada por (Ortega & Rico, 2019), se recomendó a esta institución educativa resignificar las tareas escolares para mitigar la incidencia negativa del hogar.

En una clara referencia a lo anteriormente expresado, el informante clave R – SO de la IED TMB expresa: “De tal manera que la mayor parte del trabajo se haga dentro de la institución educativa, precisamente porque sabemos que el apoyo que reciben en casa dadas las características socioculturales inciden de una manera no muy positiva en el avance educativo de los chicos. (L. 61,62)

Capítulo V. La propuesta

5.1. Presentación de la propuesta

Una vez considerada la concepción teórica – normativa de los modelos pedagógicos con su respectiva concreción, contrastándolo con el desempeño académico estudiantil en las pruebas SABER 11° alcanzado por las instituciones educativas focalizadas y las teorías de calidad de Jurán y Deming, Gryna et al. (2007), consecuentemente con la revisión integrada de la data recopilada a partir de la investigación, se presenta la siguiente propuesta.

Las instituciones educativas en aras de alcanzar la calidad en todos sus procesos, propende acciones desde su PEI, el cual se fortalece año tras año a partir de la autoevaluación institucional y el PMI, es en este marco en el que se presenta un plan operativo que permita aumentar el nivel de concreción del modelo pedagógico que la institución ha seleccionado desde su autonomía, como estrategia para fortalecer el desempeño académico de los estudiantes en la pruebas SABER 11°

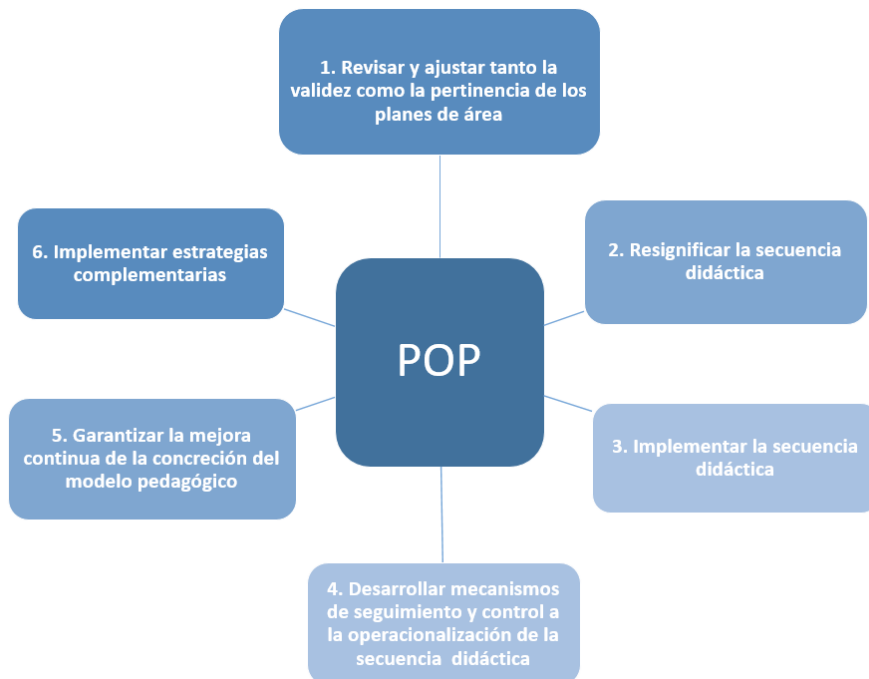


Figura 55. Plan Operativo de la Propuesta – POP, para el mejoramiento del desempeño académico en las pruebas SABER 11° en instituciones educativas, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

5.2. Objetivos

5.2.1. Objetivo general.

Definir los componentes estructurales y funcionales de un plan operativo que permita el fortalecimiento del desempeño estudiantil en las pruebas SABER 11°, a través de la correspondencia entre la concepción teórica - normativa del modelo pedagógico institucional y su concreción.

5.2.2. Objetivos específicos.

- ✓ Analizar tanto la validez como la pertinencia de los planes de área (mallas curriculares) en concordancia con el modelo pedagógico institucional y los criterios de calidad emanados por MEN (Lineamientos, estándares, DBA, matrices de referencias) y las exigencias de las pruebas SABER.
- ✓ Resignificar la secuencia didáctica en concordancia con el modelo pedagógico institucional y con los criterios de calidad emanados por MEN.
- ✓ Implementar la secuencia didáctica establecida en la institución en concordancia con el modelo pedagógico institucional y con los criterios de calidad emanados por MEN y las exigencias de las pruebas SABER.
- ✓ Desarrollar mecanismos de seguimiento y control a la operacionalización de la secuencia didáctica en concordancia con el modelo pedagógico institucional, las políticas de calidad y las exigencias de las pruebas SABER.
- ✓ Gestionar la mejora continua de la concreción del modelo pedagógico a través de las secuencias didácticas en concordancia con el modelo pedagógico institucional, las políticas de calidad y las exigencias de las pruebas SABER.

✓ Implementar estrategias complementarias que propendan por el desempeño académico estudiantil en las pruebas SABER.

5.3. Justificación

La concreción del modelo pedagógico se entiende en esta investigación como el mecanismo por medio del cual, se lleva a la realidad del aula los postulados teóricos consignados en los documentos institucionales que orientan el proceso educativo. Partiendo de esta perspectiva, la concreción del modelo pedagógico contribuye al mejoramiento del desempeño académico estudiantil en las pruebas SABER 11° en la medida en que resignifica los contenidos, la secuencia didáctica, así como la intencionalidad de la labor educativa asignándole a cada actor el rol que la teoría propone.

La presente propuesta fue estructurada con base en la triangulación realizada entre los principios que pueden extraerse de la teoría (pedagógica, de calidad educativa y normativa); en un segundo aspecto se integra el análisis de los autores a partir de la data recolectada de fuentes primaria (entrevistas, encuestas, análisis documental) y secundaria (resultados históricos del desempeño académico estudiantil emitidos por el ICFES).

Esta propuesta está conformada a partir del análisis de la data recolectada en donde se evidenció que la evaluación por competencia no es suficiente para afectar positivamente el desempeño académico estudiantil en las pruebas SABER 11°, ya que es necesario desarrollar todo el proceso de enseñanza en concordancia con una educación por competencias y no solamente su etapa final de evaluación. De la misma manera se evidenció la incidencia del seguimiento a los procesos de ejecución en la concreción del modelo pedagógico porque en la medida en que los procesos de socialización, así como seguimiento y control son más claros, los

docentes tienden a apropiarse en mayor medida de los lineamientos operacionales del modelo pedagógico institucional.

Lo anteriormente expresado fue confirmado en la presente investigación realizada por la mayor incidencia en el proceso educativo de la concreción del modelo pedagógico frente a la escogencia de un modelo específico dentro de un enfoque constructivista. La relevancia de la propuesta consiste en que brinda una secuencia detallada y reproducible de acciones de mejora que se enfocan sobre la malla curricular, la secuencia didáctica y estrategias complementarias que propenden por el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en las pruebas SABER 11° y por ende al mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia. Su factibilidad es bastante alta porque no requiere de un elevado compromiso presupuestal de la institución educativa y la presencia de un asesor externo puede ser asumida por el talento humano de la institución y/o de la entidad territorial.

El plan operativo que acompaña a la propuesta plantea orientaciones desde la gestión escolar que van encaminadas a la resignificación de la secuencia didáctica, el seguimiento y control de su implementación como estrategia para garantizar la mejora continua del proceso de correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico y la ejecución del proceso educativo en la institución.

5.4. Fundamentación teórica y legal de la propuesta.

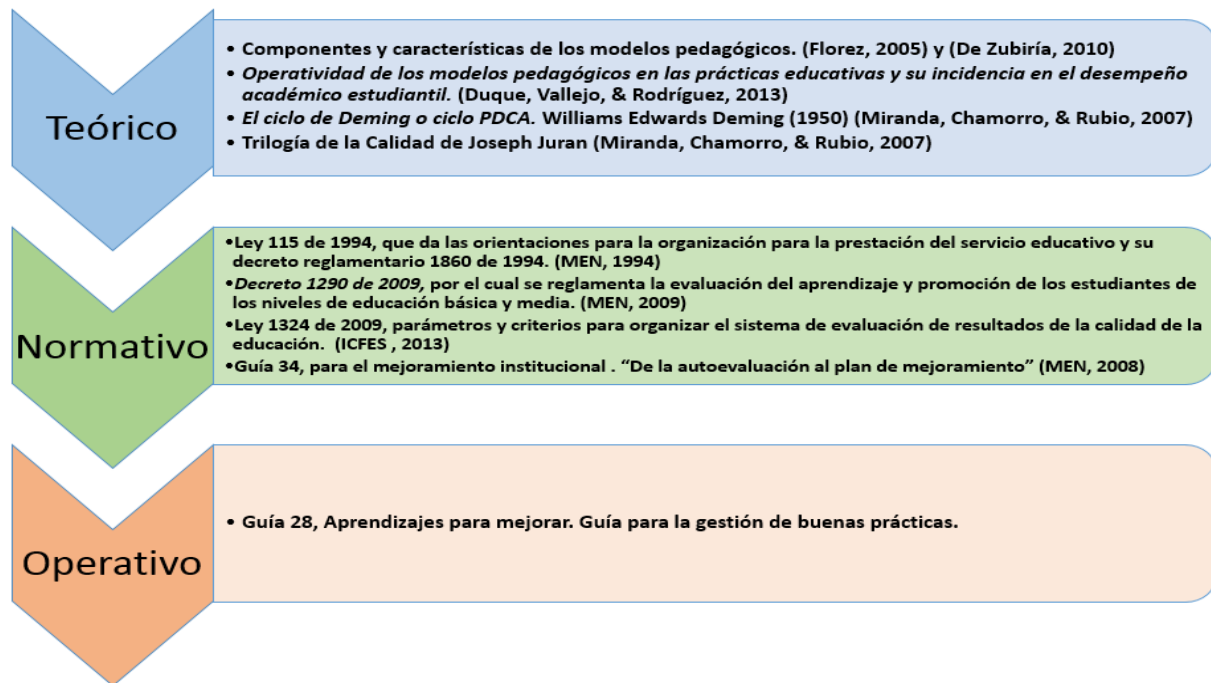


Figura 56. Fundamentación teórica y legal de la propuesta, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

5.5. Estructura de la propuesta

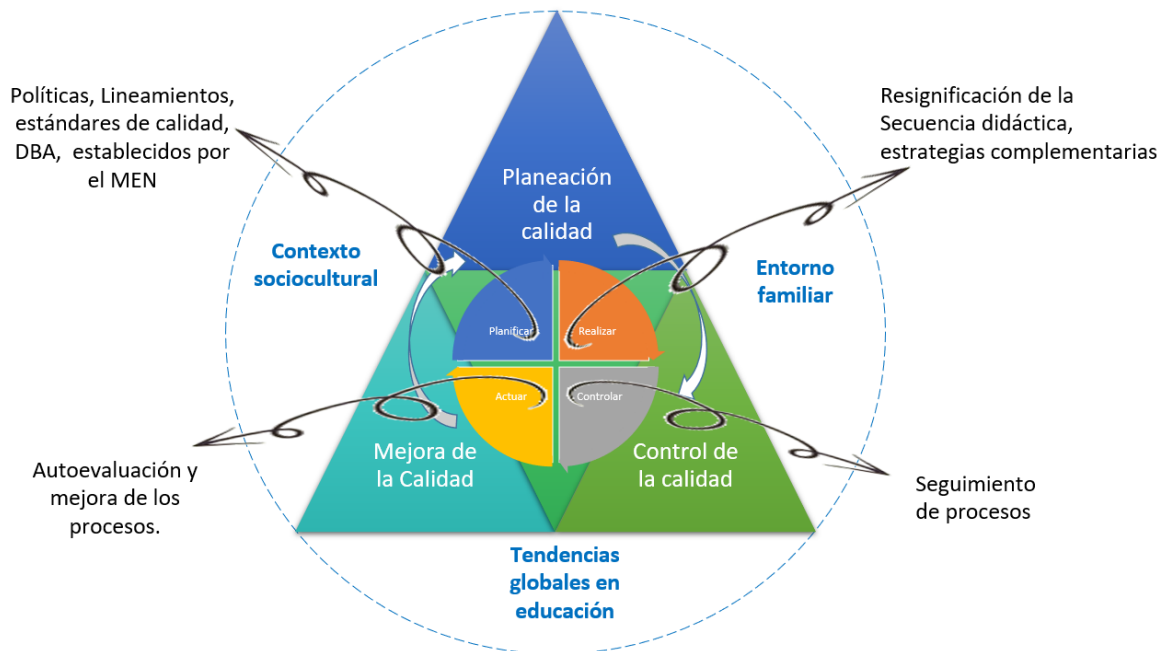


Figura 57. Procesos dinámicos de calidad institucional de la propuesta, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

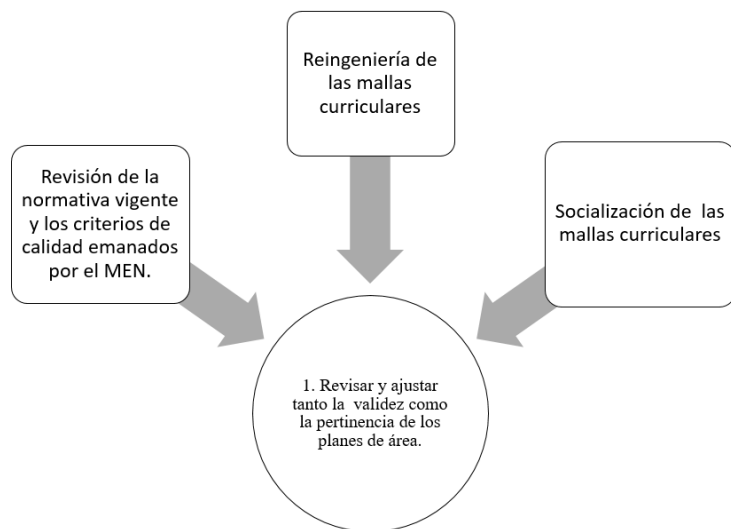
Operatividad de la propuesta: acciones a seguir por objetivo trazado.

Figura 58. Objetivo 1 con sus acciones del plan operativo, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

Resignificación de los planes de área

La adopción, implementación, y finalmente la concreción de una modelo pedagógico en una institución educativa es un proceso complejo, que debe permear cada aspecto de la vida institucional, el cambio .de un solo componente del sistema en realidad no producirá un efecto de transformación, sino que será abrumado por todo lo que permaneció inalterable.

Es verdaderamente sorprendente que existiendo toda un marco legal para la autonomía institucional sean muy pocas las entidades educativas de secundaria y media que se atreven a alterar los contenidos que enseñan, así que sea cual sea el modelo que adopten deciden enseñar los mismo, y muchas veces de la misma manera que siempre lo han venido haciendo, muy pocas han cambiado la estructura de áreas, por la de proyectos, o han dejado de lado completamente las calificaciones o algunas otras estructuras que se consideran como inamovibles,

Por esto es pertinente preguntarse si lo que se enseña está acorde con las intencionalidades del modelo pedagógico adoptado, por lo que los contenidos, su organización, los propósitos de un curso y las estrategias utilizadas para alcanzar esos propósitos deben ser

resinificados a la luz del modelo pedagógico, en lugar de pretender adaptar el modelo a una estructura obsoleta que termina haciéndolo ineficaz.

El empoderamiento es un término de moda, hace referencia al aumento la participación de los individuos y las comunidades, que históricamente han sido relegadas en la toma de decisiones trascendentes aun para sus propias comunidades, esto es necesario hacerlo con el modelo pedagógico, a través de herramientas como la concertación y el trabajo colaborativo que permiten que los docentes asuman como propio el modelo pedagógico resinificado entre todos y no impuesto por extraños, así como la socialización que le da el poder a los estudiantes y padres de familia de exigir el cumplimiento, la implementación de estas mejoras que finalmente busca beneficiarles.

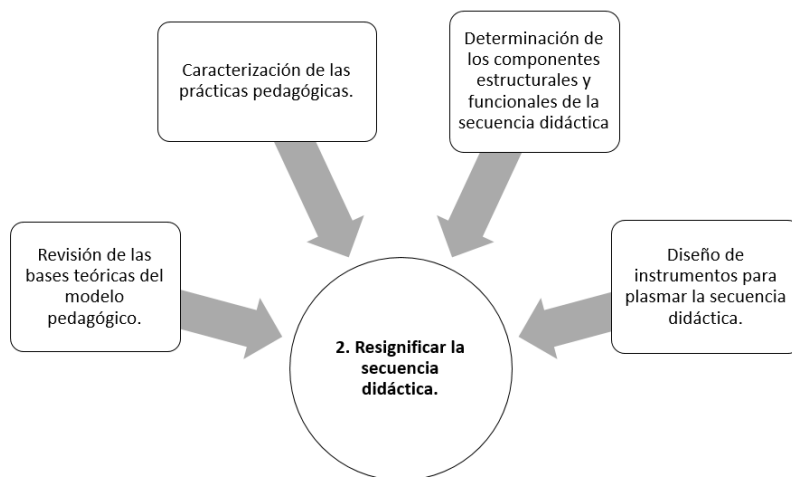


Figura 59. Objetivo 2 con sus acciones del plan operativo, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

Resignificación de la secuencia didáctica

Una vez determinado que se debe enseñar y porque se debería enseñarlo, es el cómo enseñarlo lo que ocupa el centro de atención. Es necesario hacer una revisión minuciosa de la forma como se enseña en la escuela que busca reinventarse, caracterizar esas prácticas para confrontarlas con las teorías pedagógicas que sustentan el modelo y determinar si son las más

adecuadas para cumplir los propósitos educativos, a partir de esta contrastación se evidencia la necesidad de implementar mejores estrategias, de modificar o producir una secuencia didáctica que este en consonancia con el modelo pedagógico asumido por la institución educativa en su PEI.

Esta secuencia también debe ser plasmada a través de un formato o instrumento que permita observar el proceso de planeación de ella, trabajar sobre el instrumento, perfeccionándolo con la práctica, así como interiorizándolo por el continuo ejercicio de utilizarlo, para combatir dos males muy presentes en el sistema educativo la improvisación y la falta de sistematización de la experiencias, porque la secuencia didáctica viene a ser el corazón del proceso de concreción de un modelo pedagógico, ya que si este no llega a la realidad cotidiana del aula de nada sirve exponerlo en seminarios o consignarlo en textos elaborados, el modelo solo se ejecuta cuando el estudiante percibe que está haciendo las cosas de modo diferente, ya que finalmente es más relevante lo que el maestro logra que el estudiante haga que lo que el mismo maestro hace.

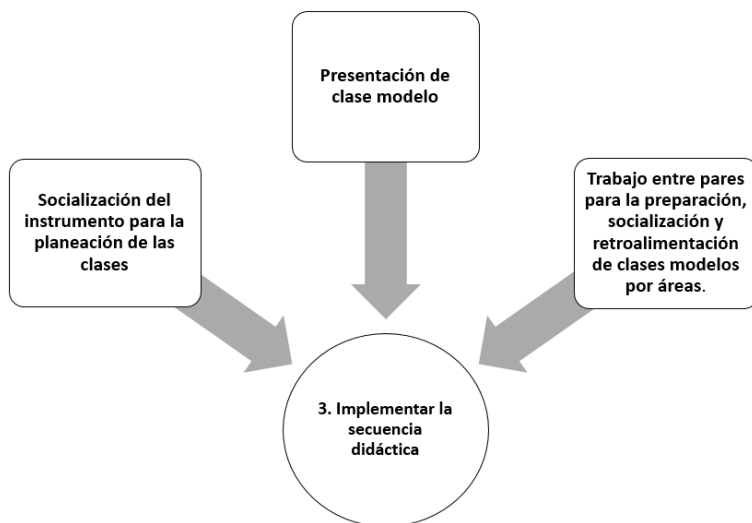


Figura 60. Objetivo 3 con sus acciones del plan operativo, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

La modelación es una estrategia valiosísima en el proceso de adopción de una nueva secuencia didáctica, es enriquecedor que esos postulados teóricos puedan ser plasmados en actividades concretas, que puedan ser emuladas por los docentes frente a sus propios grupos de estudiantes, para esto se puede iniciar con la presentación de experiencias significativas por parte de un asesor externo pero para que tenga verdadera significancia dentro del cuerpo docente es menester que ellos mismos puedan modelar las clases, mostrarle a sus pares que es tanto posible como provechoso. El trabajo entre pares docentes en una misma institución educativa elimina la verticalidad del autoritarismo y la sensación de imposición, así como permite un mayor grado de confianza, en el que es más fácil intentar nuevas estrategias, en el que no hay temor de preguntar, de la misma manera es más probable recibir con disposición de cambio una crítica constructiva y ofrecerla. Pero lo ideal es realizarlas las modelaciones con estudiantes reales, sin previa preparación de los estudiantes, para que no sea un ejercicio artificial, sino lo más parecido a la realidad misma, por lo que se propone grabar las clases y luego presentar estas grabaciones en plenarios, donde la coevaluación de cuerpo docente permita la mejora continua de la secundaria didáctica y de la práctica docente misma.

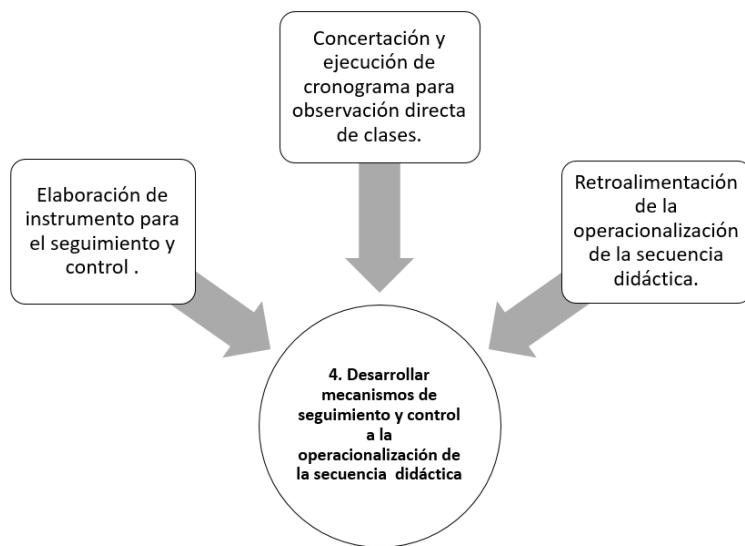


Figura 61. Objetivo 4 con sus acciones del plan operativo, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

Seguimiento a la operacionalización de la secuencia didáctica

Este es el punto más importante del presente planteamiento, el que puede generar una inflexión y es también el más descuidado, si no hay un seguimiento sobre un cambio implementado, este puede diluirse en la monotonía que lleva a la preminencia de las prácticas que más se han utilizado, que suelen ser las más tradicionales y menos efectivas. La observación de clases no puede limitarse a las jornadas de sensibilización con un asesor externo o a alguna actividad especial, para garantizar la mejora continua de la práctica esta debe ser permanente evaluada, de la misma manera que un deportista se cronometra diariamente procurando batir sus propios records, para que esta observación gane validez este el cuerpo docente es necesario concertar una rúbrica o instrumento que aporte objetividad, así como un cronograma de observaciones no tan estricto como para permitir actuaciones artificiales ni tan aleatoria como para crear un clima de desconfianza y temor. El ambiente de trabajo es muy importante, un clima laboral enfermo puede influir negativamente en la implementación de un nuevo modelo pedagógico, aumentan la resistencia de los docentes al cambio, por eso la retroalimentación de las observaciones de las secuencia de clases ejecutadas debe realizarse en un clima de respeto, cuyo carácter no se perciba como punitivo sino por el contrario como formativo, de tal manera que la comunidad educativa entera se perciba dentro de un proceso de cambio que les está brindando beneficios personales a todos los involucrados.

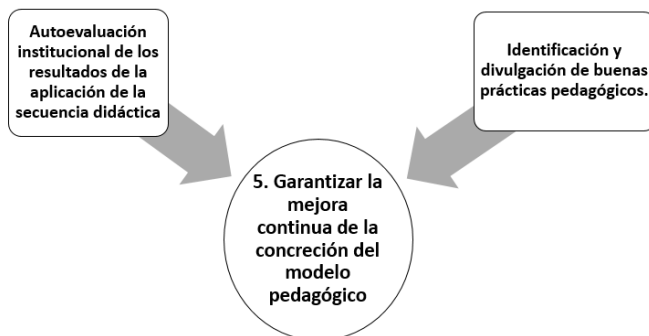


Figura 62. Objetivo 5 con sus acciones del plan operativo, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

Evaluación de la secuencia didáctica misma

La secuencia didáctica que fue diseñada para la operacionalización del modelo pedagógico por los docentes o sugerida por un medio externo sea este un asesor o un teórico, no está exenta de ser perfeccionada, ella misma debe ser sujeta a un proceso de evaluación, para determinar su efectividad, para determinar si deben realizarse ajustes a su ejecución, a su diseño o si por el contrario la secuencia misma debe ser reemplazada por otra que permita obtener mejores resultados entre los estudiantes. Pero no puede ser una evaluación subjetiva, ni apresurada deben diseñarse herramientas para este propósito y permitir un tiempo de prueba de la secuencia que sea lo suficientemente amplio para poder evidenciar sus efectos. Por otra parte la divulgación de buenas prácticas entre los docentes y a la comunidad educativa en general presenta un doble beneficio, primeramente el valor didáctico que permite vislumbrar otras maneras de intervención pedagógica, que retan e inspiran a los docentes a implementar mejoras por su propia cuenta y luego está el valor del estímulo, que motiva al docente proactivo a continuar mejorando su práctica estimulando la conformación de círculos virtuosos en los que al ingresar un nuevo actor no puede sino incorporarse al nivel de exigencia que se está dando en la organización.

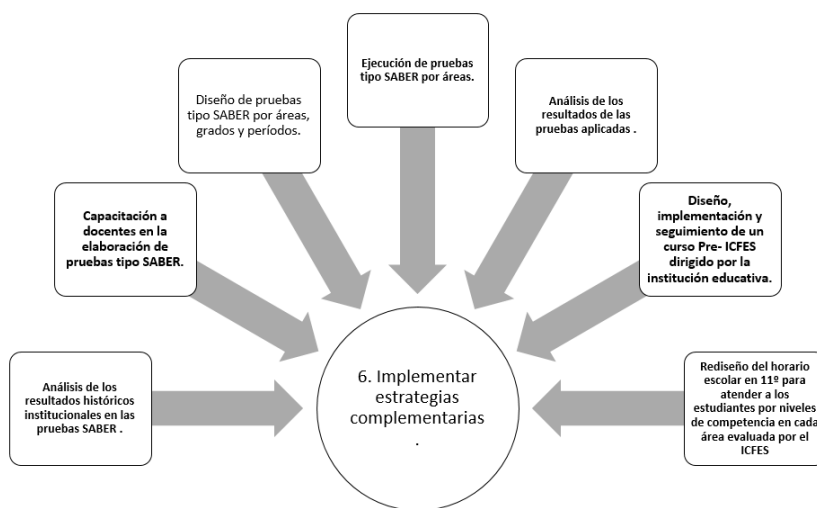


Figura 63. Objetivo 6 con sus acciones del plan operativo, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

Estrategias Complementarias

Esta investigación evidenció que por sí solas las estrategias complementarias como organización de un curso preicfes o el análisis de los resultados de las pruebas saber 11, no son suficientes para garantizar un desempeño académico estudiantil adecuado en las pruebas saber 11, ya que este resultado es producto de todo un sistema escolar, de toda una forma de enseñar que permea toda la secundaria y aun la básica primaria, pero no se demostró que tuvieran una incidencia negativa, así que es necesario hacer una cosa sin dejar de hacer la otra, es necesario operacionalizar el modelo pedagógico pero también aportará beneficios ejecutar actividades puntuales dirigidas hacia la mejora del desempeño académico estudiantil en la prueba saber 11.

Entre estas actividades sobresale la cultura de análisis de los resultados de las pruebas Saber 11 y otras de su tipo, por la valiosa información que pueden brindar a la institución sobre la forma como se están llevando a cabo sus procesos académicos, análisis que se potencia cuando los docentes entienden a profundidad las pruebas y llegan a diseñar pruebas similares con base en lo que ellos mismos han desarrollado con sus estudiantes.

Las instituciones que han adquirido la práctica de este tipo de pruebas estandarizadas en todos sus niveles y grados, al menos al final de cada periodo académico logran que sus estudiantes tengan una ventaja considerando solo el nivel de ejercitación que tendrían antes de enfrentar la prueba de estado, a lo que habría que agregar el nivel de exigencia que para docentes y estudiantes significa asumir este tipo de cultura organizativa.

Los cursos preicfes siguen siendo una opción por la que muchos padres optan, principalmente en los entornos socioeconómicos que pueden permitirse este tipo de inversiones, contratando entidades especializadas en este tema, pero una opción viable para las instituciones públicas es la de la realización de cursos de preicfes más económicos, capacitando y empleando

a sus propios maestros, agregándole un sentido de pertinencia que no suele desarrollarse a través de una entidad externa.

La ruptura de la estructura tradicional de las áreas en undécimo grado es una estrategia significativa que ha empleado en los últimos años una de las instituciones focalizadas en el estudio y que puede ser reproducida sin incurrir en sobrecostos financieros para las instituciones, consiste en sacar el mayor provecho del talento humano presente en la institución, permitiendo que un mayor número de docentes se comprometa con el proceso de lograr un desempeño académico deseado en sus estudiantes.

Si tenemos tres docentes de matemáticas en la institución (las instituciones focalizadas los tienen) en lugar de solo involucrar a uno de ellos con la formación de los estudiantes de undécimo grado, se puede involucrar a los tres asignándole a cada uno un grupo de estudiantes dependiendo el nivel de desempeño en el área, así teniendo un nivel avanzado, uno medio y uno inicial, se pueden abordar las necesidades de cada grupo sin perjudicar a los restantes.

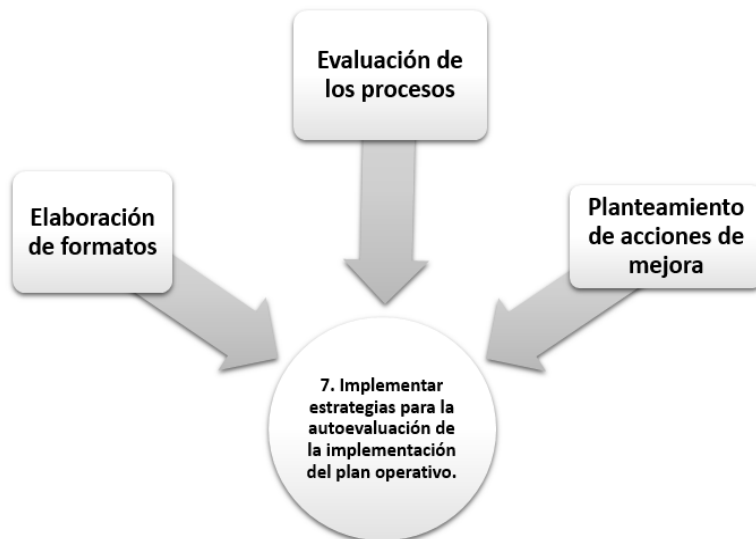


Figura 64. Objetivo 7 con sus acciones del plan operativo, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

Evaluación del Plan operativo

Finalmente el plan operativo a continuación propuesto, también es perfectible, por lo que debe ser evaluado a través de instrumentos diseñados para tal fin, con el propósito de implementar las mejoras que este requiera y adaptarlo a las necesidades propias de cada establecimiento educativo.

Precisiones conceptuales que deben ser consideradas en la lectura del plan operativo:

Concreción del modelo pedagógico: Proceso mediante el cual los principios rectores de un modelo pedagógico que determinan lo que se hace, por qué, para qué y cómo se hace, se llevan a la práctica cotidiana del docente, por medio de un proceso de seguimiento, control y mejora continua, con el propósito de alcanzar satisfactoriamente los aprendizajes que se pretenden desde la enseñanza.

Secuencia didáctica: Es la forma como se expresa el modelo pedagógico institucional al interior del aula de clases, comprende la fase de planeación, que determina las intencionalidades de la clase, los contenidos que serán abordados, su lugar en la secuenciación de los contenidos, la metodología y las estrategias didácticas que se utilizarán para alcanzar estos fines, así como el tiempo que se dedicará a la realización de cada actividad, una fase de ejecución donde se concadenan los conocimientos previos y los intereses de los estudiantes, con la nueva información y se implementan las actividades que ayudarán a la construcción de los nuevos conceptos, experiencias, valores o habilidades y una fase de evaluación donde se revisa si la secuencia didáctica consiguió las intencionalidades previamente determinadas y se concadena con la siguiente secuencia didáctica a ejecutar (Barrios, 2018).

Clase modelo: Estrategia consistente en planear, ejecutar y evaluar una secuencia didáctica con el propósito de optimizarla, de hallar mejores formas de implementarla, así como de alcanzar sus propósitos de enseñanza, a través del trabajo colaborativo y la coevaluación, por ser más controlable y mucho más fácil de estudiar que el fenómeno real.

Mesas de trabajo: Estrategia de trabajo colaborativo donde se asigna roles a los participantes y actividades específicas con el propósito de aportar desde la concertación a la realización de un objetivo mayor.

Trabajo docente entre pares: Estrategia consistente en el aprendizaje voluntario de un docente a partir del compartir de la experiencia y conocimiento de un compañero más avanzado en la implementación del modelo pedagógico, que deja de lado el autoritarismo y la verticalidad en favor de la colaboración.

Coevaluación: Tipo de evaluación que se lleva a cabo en forma conjunta, de manera horizontal, a través de la observación del desempeño en una actividad o un trabajo determinado, ejecutada por los propios pares del individuo, teniendo en cuenta criterios generales o específicos previamente establecidos de forma concertada.

Rúbrica: Es un instrumento de evaluación de la calidad que usualmente se presenta como un cuadro o una lista de características observables que deben determinarse en un objeto de estudio, usualmente tiene indicadores, niveles de logro y en ocasiones descriptores de esos logros. Su propósito es elevar el nivel de la objetividad de la observación.

Asesor experto: Especialista en formación docente con amplio manejo conceptual, normativo y operativo del modelo pedagógico adoptado por la institución Educativa.

Equipo interno facilitador. Equipo de trabajo conformado por docentes de la institución educativa que se identifiquen con los procesos de calidad y sean proactivos, preferiblemente voluntarios.

Mejora continua: Proceso permanente mediante el cual se planean, ejecutan y evalúan los cambios necesarios para lograr satisfacer niveles de la calidad más elevados a los obtenidos anteriormente.

Desempeño académico: Entiéndase como la calidad de la actuación del alumno con respecto a un conjunto de conocimientos, habilidades o destrezas a través de diferentes actividades planificadas previamente por el docente como resultado de un proceso instruccional sistémico (Caicedo et al., 2016).

Autoevaluación institucional: Es el proceso por el cual la institución educativa recoge, sistematiza, analiza y valora toda la información respecto a su actividad misional educativa así como los resultados las áreas de gestión directiva, administrativa, curricular y comunitaria, permitiéndole a la institución identificar debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades, para diseñar planes de mejoramiento en cada área de gestión.

Políticas de calidad: “cerrar las brechas en acceso y calidad a la educación, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos

Estrategias complementarias: En el contexto específico del plan operativo que hace parte de esta investigación, el término hace referencia a las actividades puntuales que se proponen para familiarizar tanto a docentes como a estudiantes con la estructura, contenidos y competencias evaluadas por la prueba saber 11.

Evaluación por competencias: Consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (Casanova, 1989, p.70).

Pruebas tipo SABER: Evaluaciones estandarizadas que utilizan la misma estructura, priorizan los mismos contenidos y competencias a evaluar por la prueba de estado, que pueden ser diseñadas por entidades especializadas como editoriales o preferiblemente diseñadas en las mismas instituciones educativas por los mismos docentes, luego de recibir las capacitaciones pertinentes.

Tabla 22.

Plan Operativo de la Propuesta – POP

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	ACCIONES A SEGUIR	META	INDICADOR	TIEMPO DE EJECUCIÓN	RESPONSABLE	RECURSOS
1. Tanto la validez como la pertinencia de los planes de área (mallas curriculares) en concordancia con el modelo pedagógico institucional y los criterios de calidad emanados por MEN (Lineamientos, estándares, DBA, matrices de referencias) y las exigencias de las pruebas SABER.	Ejecutar mesas de trabajo entre directivos, docentes de la institución y asesores externos (del MEN, SED y/o particulares) para la reconstrucción de planes de área que propendan el mejoramiento del desempeño académico estudiantil en las pruebas SABER.	Revisión de la normativa vigente y los criterios de calidad emanados por el MEN.	1 Finalizar las semanas de desarrollo institucional de inicio de año, se habrán llevado a cabo el 100% de las mesas de trabajo para revisar y ajustar tanto la validez como la pertinencia de los planes de área (mallas curriculares) en concordancia con el modelo pedagógico institucional y los criterios de calidad emanados por MEN.	(# de documentos analizados/ # de documentos propuestos para analizar) x 100 (# de mallas curriculares revisadas y ajustadas por asignaturas /# total de asignaturas) x 100	1 sesiones de 4 horas de trabajo efectivo 2 sesiones de 4 horas de trabajo efectivo	Directivos y docentes de la IED. Se recomienda buscar un asesor experto. Directivos y docentes de la IED. Se recomienda buscar un asesor experto.	Talento humano Recursos tecnológicos: video beam, computadores, internet.
		Reingeniería de las mallas curriculares por niveles, por grados y por áreas.	Socialización de las mallas curriculares a docentes, directivos docentes y estudiantes	(# de miembros de la comunidad educativa que participó en el proceso de socialización de las mallas curriculares / # total de docentes, directivos docentes y estudiantes) x 100	1 sesión de 4 horas de trabajo efectivo con docentes y directivos docentes. 1 sesión de 1 hora de trabajo efectivo por asignatura por curso.	Directivos y docentes de la IED. Se recomienda buscar un asesor experto. Docentes	Insumos para el trabajo: documentos institucionales papel bon, marcadores, bolígrafos, agendas.
		Caracterización de las prácticas pedagógicas más frecuentes utilizadas por los docentes, para la contratación de los hallazgos.	Al finalizar las semanas de desarrollo institucional de inicio de año, se habrán llevado a cabo el 100% de las mesas de trabajo para concretar el diseño y justificación teórica del instrumento a tener en cuenta para la planeación de las secuencias didácticas en	(# de apartados del modelo pedagógico/ # de apartados del modelo pedagógico revisados) x 100 (# de docentes con sus prácticas pedagógicas caracterizadas / # de docentes de la IED) x 100 (# De sesiones de mesas de trabajo realizadas/ # de sesiones de mesas de trabajo planeadas) x 100.	2 sesiones de 4 horas de trabajo efectivo 2 sesiones de 4 horas de trabajo efectivo	Directivos y docentes de la IED. Se recomienda buscar un asesor experto.	Talento humano Recursos tecnológicos: video beam, computadores, internet. Insumos para el trabajo: documentos institucionales papel bon, marcadores, bolígrafos, agendas.
2. Resignificar la secuencia didáctica en concordancia con el modelo pedagógico institucional y con los criterios de calidad emanados por MEN.	Ejecutar mesas de trabajo entre directivos, docentes de la institución y asesores externos (del MEN, SED y/o particulares) para la reconstrucción de planes de clase adecuados al PEI y al modelo pedagógico institucional que propendan el mejoramiento del desempeño académico	Revisión de las bases teóricas del modelo pedagógico. Determinación de los componentes estructurales y funcionales de la secuencia didáctica asociada a los procesos educativos.	Al finalizar las semanas de desarrollo institucional de inicio de año, se habrán llevado a cabo el 100% de las mesas de trabajo para concretar el diseño y justificación teórica del instrumento a tener en cuenta para la planeación de las secuencias didácticas en	(# de apartados del modelo pedagógico/ # de apartados del modelo pedagógico revisados) x 100 (# de docentes con sus prácticas pedagógicas caracterizadas / # de docentes de la IED) x 100 (# De sesiones de mesas de trabajo realizadas/ # de sesiones de mesas de trabajo planeadas) x 100.	2 sesiones de 4 horas de trabajo efectivo 2 sesiones de 4 horas de trabajo efectivo	Directivos y docentes de la IED. Se recomienda buscar un asesor experto.	Talento humano Recursos tecnológicos: video beam, computadores, internet. Insumos para el trabajo: documentos institucionales papel bon, marcadores, bolígrafos, agendas.

	estudiantil en las pruebas SABER.	Diseño de instrumentos para plasmar la secuencia didáctica.	concordancia con el modelo pedagógico.	Elaboración del formato para la planeación de la secuencia didáctica.	2 sesiones de 4 horas de trabajo efectivo		
3. Implementar la secuencia didáctica establecida en la institución en concordancia con el modelo pedagógico institucional y con los criterios de calidad emanados por MEN y las exigencias de las pruebas SABER.	Ejecutar mesas de trabajo para el diseño de estrategias de socialización y evaluación de los resultados obtenidos en la implementación de la secuencia didáctica	Socialización del instrumento para la planeación de las clases a la comunidad educativa (Docentes, estudiantes y padres de familia y/o acudientes).	Al finalizar el primer semestre, se habrá llevado a cabo el 100% de las actividades programadas con respecto a la socialización y coevaluación de los resultados obtenidos en la operacionalización de la secuencia didáctica.	(# de miembros de la comunidad educativa que participó en el proceso de socialización del instrumento/# de miembros de la comunidad educativa) x 100	1 sesiones de 2 horas efectivas de trabajo para docentes. 1 sesiones de 2 horas efectivas de trabajo para estudiantes. 1 sesiones de 2 horas efectivas de trabajo para padres de familia.	Directivos docentes Asesor experto Equipo interno facilitador. Directores de grupo.	Talento humano Recursos tecnológicos: video beam, computadores, internet.
		Presentación de clase modelo por parte del asesor experto y/o equipo interno facilitador.		(# de docentes que asisten a la capacitación / # total de docentes de la institución) x 100	2 sesiones de 2 horas de trabajo efectivo.	Directivos docentes Asesor experto Equipo interno facilitador.	Insumos para el trabajo: documentos institucionales papel bon, marcadores, bolígrafos, agendas.
		Trabajo entre pares para la preparación, socialización y retroalimentación de clases modelos por áreas, con presencia estudiantil. (Por medio de grabaciones)			(# de clases preparadas y socializadas/ # total de áreas del plan de estudio) x 100	2 sesiones de 4 horas de trabajo efectivo.	Equipo interno facilitador.
4. Desarrollar mecanismos de seguimiento y control a la operacionalización de la secuencia didáctica en concordancia con el modelo pedagógico institucional, las políticas de calidad y las exigencias de las pruebas SABER.	Ejecutar mesas de trabajo para el diseño de estrategias de seguimiento y control a la operacionalización de la secuencia didáctica.	Elaboración de instrumento para el seguimiento y control a la ejecución de la secuencia didáctica (Rúbrica).	Al finalizar el año escolar, se habrá llevado a cabo el 100% de las actividades programadas con respecto a la elaboración e implementación de los instrumentos de seguimiento y control al proceso de operacionalización de la secuencia didáctica.	(# de docentes que aprueban los instrumentos /# total de docentes) x 100	1 sesión de 4 horas de trabajo efectivo	Directivos docentes Asesor experto Equipo interno facilitador.	Talento humano Recursos tecnológicos: video beam, computadores, internet.
		Concertación y ejecución de cronograma para observación directa de clases.		(# de visitas de observaciones ejecutadas / # de vistas de observación programadas) x 100	1 sesión de 2 horas de trabajo efectivo. Cada Observación 1 hora de clases.	Directivos docentes Equipo interno facilitador.	Insumos para el trabajo: documentos institucionales papel bon, marcadores, bolígrafos, agendas.
		Retroalimentación de la operacionalización de la secuencia didáctica.			(# de secuencias didácticas retroalimentadas/ # de secuencias didácticas observadas) x 100	1 sesión de 30 minutos x horas de clase observada	Directivos docentes Asesor externo Equipo interno facilitador.
5. Garantizar la mejora continua de	Ejecutar mesas de trabajo para llevar a	Autoevaluación institucional de los	Al finalizar el año escolar, se habrá	(# de estudiantes reprobados por área/ #	1 sesión de 4 horas de trabajo efectivo	Directivos docentes	Talento humano Recursos

<p>la concreción del modelo pedagógico a través de las secuencias didácticas en concordancia con el modelo pedagógico institucional, las políticas de calidad y las exigencias de las pruebas SABER.</p>	<p>cabo los procesos de autoevaluación y mejora continua a la concreción de la secuencia didáctica.</p>	<p>resultados de la aplicación de la secuencia didáctica en relación con el desempeño académico de los estudiantes.</p>	<p>llevado a cabo el 100% de las actividades programadas para garantizar la mejora continua de concreción del modelo pedagógico a través de secuencia didáctica.</p>	<p>total de estudiantes) x 100</p>		<p>Equipo interno facilitador.</p>	<p>tecnológicos: video beam, computadores, internet. Insumos para el trabajo: documentos institucionales papel bon, marcadores, bolígrafos, agendas.</p>	
		<p>Sistematización y divulgación de buenas prácticas pedagógicas.</p>		<p>(# de buenas prácticas presentadas/# total de áreas) x 100</p>	<p>1 sesión de 4 horas de trabajo efectivo</p>			
		<p>Análisis de los resultados históricos institucionales en las pruebas SABER 3°, 5°, 9° y 11°</p>		<p>(# de resultados por áreas analizadas / # total de áreas evaluadas por el ICFES) x 100</p>	<p>1 sesión de 2 horas de trabajo efectivo</p>			<p>Directivos docentes Equipo interno facilitador.</p>
		<p>Capacitación a docentes en la elaboración de pruebas tipo SABER y demás formas de evaluación por competencias.</p>		<p>(# de docentes que capacitados / # total de docentes de la institución) x 100</p>	<p>2 sesión de 4 horas de trabajo efectivo</p>			<p>Directivos docentes Equipo interno facilitador. Asesor experto.</p>
		<p>Diseño de pruebas tipo SABER por áreas, grados y períodos que permitan evaluar las temáticas desarrolladas en el aula.</p>		<p>(# de pruebas diseñadas por áreas y por períodos / # total de áreas) x 100</p>	<p>2 sesiones de 4 horas de trabajo efectivo por período</p>			<p>Directivos docentes Equipo interno facilitador. Docentes</p>
		<p>Ejecución de pruebas tipo SABER por áreas, grados y períodos que permitan evaluar las temáticas desarrolladas en el aula.</p>		<p>(# de cursos en los que se ejecutó la prueba / # total de cursos) x 100</p>	<p>5 sesiones de 5 horas de trabajo efectivo por período.</p>			<p>Directivos docentes Equipo interno facilitador. Docentes</p>
		<p>Análisis de los resultados de las pruebas aplicadas por áreas, grados y períodos que permitan evaluar las temáticas desarrolladas en el aula.</p>		<p>(# áreas cuyos resultados fueron analizados / # total de áreas del plan de estudio) x 100</p>	<p>1 sesiones de 4 horas de trabajo efectivo por período</p>			<p>Directivos docentes. Asesor experto. Equipo interno facilitador. Docentes</p>
		<p>Diseño, implementación y seguimiento de un curso Pre- ICFES dirigido por la institución educativa.</p>		<p>(# de estudiantes que asisten beneficiados por el pre – ICFES/ # total de estudiantes de 11°) x 100</p>	<p>(# de estudiantes que asisten beneficiados por el pre – ICFES/ # total de estudiantes de 11°) x 100</p>			<p>4 sesiones de 2 horas efectivas de trabajo.</p>
		<p>Rediseño del horario escolar en 11° para</p>		<p>(# número de áreas evaluadas por el ICFES que atienden a</p>	<p>(# número de áreas evaluadas por el</p>			<p>2 sesiones de 4 horas efectivas de trabajo</p>

		atender a los estudiantes por niveles de competencia en cada área evaluada por el ICFES		los estudiantes de acuerdo a los niveles de competencia / # total de áreas evaluadas por el ICFES) x 100		ICFES que atienden a los estudiantes de acuerdo a los niveles de competencia / # total de áreas evaluadas por el ICFES) x 100	
7. Aplicar procesos de autorregulación sobre la base del proceso de autoevaluación del plan operativo para el mejoramiento del desempeño estudiantil en las pruebas SABER	Ejecutar mesas de trabajo para para la autoevaluación de la implementación del plan operativo para el mejoramiento del desempeño estudiantil en las pruebas SABER	Diseñar la ruta del proceso de autoevaluación. <hr/> Elaboración de formatos que permitan evaluar los procesos ejecutados en el plan operativo. <hr/> Evaluación de los procesos ejecutados en la implementación del Plan Operativo. <hr/> Planteamiento de acciones de mejoramiento al plan operativo	Al finalizar el año escolar, se habrá llevado a cabo el 100% de las actividades programadas para la autoevaluación de la implementación del plan operativo.	(# de actividades ejecutadas / # de actividades planeadas) x 100	2 sesión de 4 horas de trabajo efectivo	Directivos docentes Equipo interno facilitador.	Talento humano Recursos tecnológicos: video beam, computadores, internet. Insumos para el trabajo: documentos institucionales papel bon, marcadores, bolígrafos, agendas. Fotocopias

Nota: Cuadro que refleja la descripción del plan operativo de la propuesta, elaborado por Ariza y Rojas (2021)

Conclusiones

Al finalizar el presente proceso investigativo, luego de considerar su concomitancia con las variables de estudio así como con los objetivos planteados, se presentan a consideración las siguientes conclusiones:

El desempeño en la prueba saber 11 de los estudiantes de instituciones educativas oficiales que atienden población en condición de vulnerabilidad, presenta resultados muy disímiles entre instituciones en las mismas situaciones socioeconómicas y culturales. La institución con mejor desempeño estudiantil en la prueba saber 11 evidencia una mayor incidencia del seguimiento a los procesos de ejecución en la concreción del modelo pedagógico y sus docentes tienen una mayor apropiación de los lineamientos operacionales del modelo pedagógico institucional, por lo que la falta de mediadores culturales de calidad en el hogar o las falencias nutricionales no explican por sí mismas estas discrepancias en los resultados de las pruebas saber 11.

Las instituciones que realizan un seguimiento a la gestión del currículo y a la concreción de su modelo pedagógico, por medio de indicadores u otros elementos que permiten sistematizar los procesos así como determinar la trazabilidad de estos, logran un mayor grado de apropiación de los principios fundamentales de su modelo pedagógico, lo que se evidencia en la secuencia didáctica que se desarrolla en las clases y en los mecanismos de evaluación a estas, lo que finalmente se puede relacionar positivamente con un mejor desempeño estudiantil en las pruebas saber 11, como lo estableció la correlación de Pearson. Ver tabla 18.

Se estableció que el resultado en una prueba estandarizada por competencias como la saber 11, no depende simplemente del entrenamiento que puede o no recibir el estudiante de media, sino que se relaciona con procesos más complejos y de fondo, como la reinterpretación

que los docentes le dan a la teoría pedagógica enunciada en su PEI, consideraciones particulares, que lleva a la práctica mecánica de lo que anteriormente le ha funcionado al docente, muchas veces en abierta disonancia con el propio modelo pedagógico asumido por la IED.

Se caracterizó desde la perspectiva de los docentes y directivos, la concepción teórica y normativa - operativa de los modelos pedagógicos de las instituciones educativas oficiales focalizadas, encontrando en la primera IED en categoría C un débil seguimiento a la concreción del modelo pedagógico, por lo que aunque era claramente definido por los docentes, diferían completamente entre ellos al momento de operacionalizarlo, dando lugar a una práctica desarticulada, en la segunda IED en categoría C se halló en eclecticismo funcional, es decir una práctica de modelos pedagógicos diferentes sin un esfuerzo consiente de articularlos, pues docentes y directivos no coincidían plenamente en las características o por lo menos denominación del modelo pedagógico que estaban implementando, a diferencia de la IED en categoría B que logró demostrar una clara caracterización del modelo pedagógico por sus actores y una concreción sistematizada con una trazabilidad clara a través de un sistema de gestión de calidad.

Una institución educativa que pueda garantizar la coherencia entre la secuencia didáctica y la práctica diaria dentro del salón de clase, independientemente del modelo pedagógico que se siga en su PEI, obtendrá mejor desempeño académico no solamente en las pruebas estandarizadas, sino en cualquier otra forma de evaluación comparativa, frente a una institución que abandone la implementación de la secuencia didáctica a la autonomía de cada docente.

Tal garantía solo se puede alcanzar, en la medida en que la institución implemente mecanismos de seguimiento y control a los diferentes procesos de planeación, ejecución,

evaluación, así como de mejora continua de la secuencia didáctica, lo que redundará en la optimización de la labor docente y por ende del desempeño académico estudiantil en pruebas SABER.

Finalmente el plan operativo presentado en este documento como propuesta, propende por el fortalecimiento del desempeño estudiantil en las pruebas SABER 11°, a través de la correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico institucional y su concreción, por medio de una serie de actividades detalladas, secuenciadas, concebidas para facilitar el seguimiento y control de éstas, que es fácilmente operacionalizable por cualquier institución educativa oficial que atienda población vulnerable y se enfrente a una problemática similar en el contexto de Barranquilla y su área metropolitana.

Recomendaciones

En consecuencia con lo anteriormente expuesto en la presente investigación, se plantean algunas sugerencias a tener en cuenta, primeramente a instituciones educativas que atienden poblaciones en condición de vulnerabilidad y seguidamente a futuras investigaciones a desarrollar en relación con la correspondencia entre la concepción teórico – normativa de los modelos pedagógicos, la ejecución del proceso educativo en la institución y fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en pruebas SABER 11°. Para las instituciones educativas oficiales se les recomienda:

Fortalecer los procesos de planeación, seguimiento y control, sistematizarlos, evaluarlos con frecuencia, de manera que se garantice la mejora continua de los procesos, aunque no se cuente con un sistema de gestión de calidad acreditado por una institución externa.

Estimular la formación de docentes en programas de post grado con énfasis en investigación, dándole los espacios y el apoyo necesario, con el propósito de que las investigaciones se focalizan en las problemáticas de estas instituciones y así encontrar propuestas innovadoras para enfrentar las dificultades propias de su contexto.

Realizar programas de capacitación docente dentro de la institución, con independencia de las brindadas por la entidad territorial, acorde a las necesidades de la comunidad educativa, donde se enfatice la concreción de los principios teóricos abordados, destinando una asignación presupuestal permanente para este propósito.

Estimular el trabajo docente entre pares, como estrategia para permitir la coevaluación y heteroevaluación de los procesos didácticos, así como el mutuo enriquecimiento de las experiencias significativas en el aula desde las diferentes áreas del saber, que propendan por la conformación de comunidades de aprendizaje dentro de la misma institución educativa.

A futuras investigaciones, sobre instituciones educativas con población vulnerable, se les invita a ir más allá del discurso de la carencia y de la injusticia social, para focalizarse en las experiencias significativas que rompen el esquema del bajo desempeño académico estudiantil, para hallar las razones de estos éxitos y en la medida de lo posible replicar sus resultados.

Profundizar en el comportamiento atípico de los resultados de las pruebas SABER en el área de ciencias sociales, que en los últimos años han sido los más bajos a nivel nacional, procurando establecer las causas de este comportamiento, y más importante aún encontrar propuestas puntuales que propendan por la disminución de la brecha entre las ciencias sociales y otras áreas evaluadas en la prueba como la de lectura crítica.

Para ampliar el estudio de las variables analizadas en la presente investigación, se sugiere que futuras investigaciones aplicar instrumentos dirigidos a los estudiantes y a los padres de familia, actores importantes del proceso educativo que pudieron ser tenidos en cuenta por los autores debido a las restricciones que impuso la cuarentena por la pandemia generada por el virus COVID – 19 en el año 2020.

Es relevante realizar un proceso investigativo similar al realizado por los autores focalizando un mayor número de instituciones dentro de una misma localidad y/o desarrollándolo en estratos socio económicos diferentes.

Referencias

- Alarcón, Á., Benjumea, C., Coronell, H., y Rodríguez, M. (2016). Influencia de la familia en el desarrollo de la primera infancia. (tesis de especialización). Corporacion Universitaria Adventista (UNAC). Medellin, Colombia. Recuperado de <http://repository.unac.edu.co/bitstream/handle/11254/485/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alcaldía de Barranquilla (2006). *Acuerdo Distrital No. 006. Localidades de Barranquilla*. Distrito de Barranquilla, Colombia. Recuperado de <https://www.barranquilla.gov.co/descubre/conoce-a-barranquilla/territorio>
- Alcaldía de Barranquilla. (2006). *Mapa Localidades*. Recuperado de <https://www.google.com.co/maps/place/Metropolitana,+Barranquilla,+Atl%C3%A1ntico/@10.9421543,-74.8313157,14z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x8ef5d2c3042759a7:0xccd8d7d6e411a697!8m2!3d10.9400825!4d-74.8097703>
- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuesta de solución. *Perfiles educativos*, 37(148). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200011
- Arias Castañeda, E. (2018). Un acercamiento a lo radical de la convivencia. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(1), 59-68. Recuperado de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1812>
- Arzola, D. (2016). Evaluación, pruebas estandarizadas y procesos formativos: experiencias en escuelas secundarias del norte de México. *Educación*, XXVI (50), 28-46. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n50/a02v26n50.pdf>

- Backhoff, E. (2018). Evaluación estandarizada del logro educativo: contribuciones y retos. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 19(6). doi: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a3>
- Behar, P., Passerino, L., & Bernardi, M. (2007). Modelos pedagógicos para Educaco a Distancia: pressuposts teoricos para a construcao de objetos de aprendizagem. *Novas Tecnologias na Educacao*, 5(2). Recuperado de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/22877/000648079.pdf?sequ>
- Barrios – Gómez, N. (2018). Formación en valores mediante juegos tradicionales usando la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(3), 775 - 782. doi: <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.91>
- Beltrán, P., & Montaña, Y. (31 de julio de 2016). *Correlación de Peason y de Sperman*. Recuperado de <https://www.slideshare.net/yendry1510/coeficiente-de-corelacio-de-pearson-y-spearman>
- Bernal, G.; González, E.; Mejía, J. & Vargas, A. (2008). Guía metodológica Evaluación Anual de Desempeño laboral. Docentes y directivos docentes del estatuto de profesionalización docente. Decreto Ley 1278 de 2002. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-169241_archivo_pdf.pdf
- Berrocal, J. (2013). Modelo pedagogicos y estrategias didacticas en las rutas de enseñanza del derecho en Instituciones de Educacion Superior del Caribe Colombiano. *Justicia Juris*, 9(2), 65-73. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/jusju/v9n2/v9n2a07.pdf>
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Madrid: Morata.

- Bustamante, M., Bustamante, C., & Morales, D. (2017). Inteligencia de negocios y su incidencia en las organizaciones. *INNOVA Research Journal*, 2(8.1), 159-173. doi: <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n8.1.2017.360>
- Bravo, O. y Marín González, F. (2012). El desarrollo como metarrelato de la modernidad. *Revista Venezolana de Gerencia*, 17(57), 149-160. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/290/29021992009.pdf>
- Caicedo, C., Chocontá, Y., & Carolina, R. (2016). Incidencia en el rendimiento académico al implementar un programa de motivación al logro escolar mediado por TIC. (tesis de maestría). Universidad Libre, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9587>
- Calceto, L., Garzón, S., Bonilla, J., & Cala, D. (2019). Relación del estado nutricional con el desarrollo cognitivo y psicomotor de los niños en la primera infancia. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 28(2). Recuperado de <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rneuro/v28n2/2631-2581-rneuro-28-02-00050.pdf>
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5(3), 41- 44. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Carrera, M., Bravo, O., y Marín, F. (2013). Visión transcompleja y sociopolítica del currículo universitario. *Encuentro Educacional*, 20(1), 118-130. Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/1192/1194>
- Casanova, E. (1989). El proceso educativo según Carl R. Rogers. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 6, 599-603. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117692>

Casanova, M. (1998). *La evaluación Educativa. escuela básica*. España: editorial Muralla.

Recuperado de https://issuu.com/alejandrrodriguez231/docs/3.-casanova_mar_a_a_1998_la_evalu

Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20.

Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55124841002.pdf>

Chacon, J., y Rugel, S. (2018). Artículo de Revisión. Teoría, modelos y sistemas de gestión de calidad. *Revista Espacios*, 39(50), 14. Recuperado de

<http://www.revistaespacios.com/a18v39n50/a18v39n50p14.pdf>

Coll, C. (1994). *Psicología y curriculum*. Madrid: Paidós. Recuperado de

https://www.academia.edu/14089864/Psicolog%C3%ADa_y_curr%C3%ADculum

Coll, C., & Solé, I. (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. Investigación en la escuela, 3. Recuperado de

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59098/La%20importancia%20de%20los%20contenidos%20en%20la%20ense%C3%B1anza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Contreras, S. (2018). Convivencia escolar y solución de conflictos mediante la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(3), 63 - 72. doi:

<https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.07>

Crosby, P. (1979). *Quality is free: The art of making quality certain*. Recuperado de

<https://www.semanticscholar.org/paper/Quality-Is-Free%3A-The-Art-of-Making-Quality-Certain-Crosby/801c2340a01d95e2e3e0e19e12c6fd19d8296482>

Dagnino, S. J. (2014). Correlacion. *Revista chilena de ANESTESIA*, 43, 150-153. Recuperado de

<https://revistachilenadeanestesia.cl/PII/revchilanestv43n02.15.pdf>

- De Ferranti, D., Ferreira, F., Perry, G., y Walton, M. (2004). *Inequality in Latin America : breaking with history?: Desigualdad en América Latina: rompiendo con la historia?* (Spanish). World Bank Latin American and Caribbean Studies Washington, D.C. : World Bank Group. Recuperado de https://www.bancomundial.org/es/region/lac/research/all?qterm=&lang_exact=Spanish&os=40
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro.* Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. Recuperado de https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- De Zubiría, J. (2010). *Los Modelos Pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante.* Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=wyYnHpDT17AC&printsec=copyright&hl=es&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- De Zubiría, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos , lineamientos y estrategias.* Bogotá: Editorial Magisterio.
- De Zubiría, J. (9 de diciembre de 2014). La evaluación de los docentes en Colombia. *Semana.* Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/la-evaluacion-de-los-docentes-en-colombia/411775-3/>
- Departamento Nacional de Planeación. (2018). Las 20 metas del Pacto por Colombia, pacto por la equidad. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/DNPN/Paginas/Metas-del-Plan-Nacional-de-Desarrollo-2018-2022.aspx>

- Díaz, J. (2015). Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 177-194. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2032>
- Duque, P., Vallejo, S., y Rodriguez, J. (2013). Practicas pedagogicas y su relacion con el desempeño academico. (tesis de maestria). Universidad de Manizales. Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/401/DuquePaulaAndrea2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eleizalde, M., Palomino, C., Reyna, A., y Trujillo, I. (2010). Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la Biotecnología. *Revista de investigación*, 34(71), 271-290. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3705007>
- Escuelas Católicas. (2018). *Guía de interpretación del Modelo EFQM de Excelencia para centros e instituciones de Escuelas Católicas*. Recuperado de https://www.escuelascaticas.es/wp-content/uploads/2018/11/Guia_EC_CALIDAD_2018.pdf
- Espinal Ruiz, D., Scarpetta Calero, G., & Cruz González, N. (2020). Análisis prospectivo estratégico de la educación superior en Colombia. *Cultura Educación y Sociedad*, 11(1), 177-196. doi: <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.13>
- Espinoza, R., & Marín-González, F. (2019). Redes de investigación transdisciplinar tecnocientífico en contextos reticulares / Networks of transdisciplinary technoscientific research in reticular contexts. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 24(87), 173-193. Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/27565>
- Fernández, J., Torrealba, J., Pineda, O., & Tijerina, A. (2007). Una propuesta metodologica para la evaluacion del proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente virtual. *Innovaciones*

- de Negocios*, 4(2), 377-404. Obtenido de <http://revistainnovaciones.uanl.mx/index.php/revin/article/view/193>
- Fernández, A., y Vanga, M. (2015). Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. *Revista San Gregorio*, 9, 6-15. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5225628>
- Fernández, M., Alcaraz, N., y Sola, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 10(1), 51-67. doi: <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.003>
- Florez, R. (2005). *Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGrawHill. Recuperado de http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portalIG/home_9/recursos/general/12022015/pedagogia_del_conocimiento.pdf
- Fondón, I., Madero, M., y Sarmiento, A. (2010). Principales problemas de los profesores participantes en la enseñanza universitaria. *Formación universitaria*, 3(2), 21-28. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062010000200004
- Fonseca, H., & Ninón, M. (2011). Teorías del aprendizaje y modelos educativos. *Salud, Arte y Cuidado*, 4(1), 71-93. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938580>
- Franco, V. (2017). *Articulación del modelo pedagógico con la práctica de aula en los contextos urbano y rural*. (tesis de maestría). Corporación Universitaria de la Costa, Barranquilla, Colombia.

- Francois-Saffange, J. (1994). Alexander Sutherland Neill. *Perspectivas: revista trimestral de educación*, XXIV(1-2), 220-230. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/neills.PDF>
- Galeano Gallego, A., Preciado-Mora, G., Carreño-Cardozo, M., Aguilar, L. y Espinoza, O. (14 de diciembre de 2017). *¿Que es un modelo pedagogico?*. Magisterio.com.co. Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/articulo/que-es-un-modelo-pedagogico>
- González, V. (2014). Innovar en docencia universitaria: algunos enfoques pedagogicos. *Intersedes*, XV (31), 51-68. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/is/v15n31/a05v15n31.pdf>
- González-Such, J., Sancho-Álvarez, C., & Sánchez-Delgado, P. (2016). Cuestionarios de contexto PISA: un estudio sobre los indicadores de evaluación. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91649056003.pdf>
- Gryna, F. Chua, R. DeFeo, J. (2007). *Método Jurán. Análisis y planeación de la calidad*. McGraw Hill Interamericana. Recuperado de <http://sistemasdecalidad6to.weebly.com/uploads/4/6/5/8/46581171/metodo-juran-an%C3%A1lisis-y-planeaci%C3%B3n-de-la-calidad-juran-5ta.pdf>
- Guerra, L., y Pinzón, D. (2018). *Prácticas evaluativas para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y calidad educativa*. (tesis de maestría). Corporación Universitaria de la Costa, Barranquilla, Colombia.
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 13(44), 235-241. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>

Hernández, M., Ramírez, É., y Gamboa, S. (2018). La implementación de una evaluación estandarizada en una institución de educación superior. *Innovación Educativa*, 18(76).

Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000100149

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mexico: McGrawHill.

ICFES. (2013). *Alineación del examen SABER 11º*. Recuperado de

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193784/Alineacion%20examen%20Saber%2011.pdf>

ICFES. (2014). *Resolución 503*. Recuperado de

https://www2.icfesinteractivo.gov.co/Normograma/docs/resolucion_icfes_0503_2014.htm

ICFES. (2014). *Clasificación de establecimientos y sedes*. Recuperado de de

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193495/Clasificacion+de+establecimientos+y+sedes+Saber+11.pdf/2f177381-3c38-6b20-f5da-272dba42b412>

ICFES. (2016). *Resolución 457*. Obtenido de

https://xperta.legis.co/visor/temp_legcol_ac64d6e7-c922-4633-8fb3-4e9e199e52e2

Illich, I. (1985). La sociedad desescolarizada. *Recuperado de*

https://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociadadescolarizada.pdf

InfoStart.com. (29 de septiembre de 2020). InfoStat Software estadístico. Recueprado de

<https://www.infostat.com.ar/>

- Jornet-Meliá, J. (2017). Evaluación estandarizada. *Revista iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5913182>
- Khun, T. S. (1971). *La estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leal Ordóñez, L., & Do Nascimento Osorio, A. (2019). The thinking styles of the university teacher. *Cultura Educación y Sociedad*, 10(1), 125-148. doi: <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.10.1.2019.09>
- Ledesma, R., Molina, F., & Valero, P. (2002). Análisis de consistencia interna Alfa de Crombach: un programa basado en gráficos dinámicos. *Psico-USF*, 7(2), 143-152. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/pusf/v7n2/v7n2a03.pdf>
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnología en marcha*, 18(1), Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4835877>
- Lopez, M. (2007). Conductismo y cognitivismo, ruptura entre dos teorías. (trabajo monográfico). Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos15/conductismo-cognitivismo/conductismo-cognitivismo.shtml>
- Lozano, L. (1998). ¿Qué es la calidad total? *Rev. Med. Hered*, 9(1), 29-34. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v9n1/v9n1tr1.pdf>
- Marín González, F. (2003). Estrategias de juego y la transferencia de conocimiento en la relación Universidad. *Empresa Omnia*, 9(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/737/73711580004.pdf>
- Marín, F. (2012). *Investigación científica. Visión integrada e interdisciplinaria*. Merida: Ediciones del Vicerrectorado académico Universidad de Zulia. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/321547221_Investigacion_cientifica_Vision_integrada_e_interdisciplinaria

Marín, F., Roa, M., y García, L. (2016). Evaluación institucional en escuelas de Barranquillas-Colombia desde la perspectiva del docente. *Revista de Ciencias Sociales*, 22(4), 130-143.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6128076>

Martín, J. (2013). El aporte de la Escuela de Fráncfort a la Pedagogía Crítica. *P3-Usal portal de publicaciones periódicas*, 1(1). Recuperado de

<https://p3.usal.edu.ar/index.php/equilibrista/article/view/1353/1703>

Martínez, F. (2012). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C233.pdf>

Martínez, J. (2016). Algunas problemáticas y tensiones en el campo educativo y en la formación. *Educación y Formación*, 12(7). doi: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.264>

Martínez, J. (2017). Prácticas evaluativas del proceso de atención de enfermería: una visión de docentes y estudiantes. *Revista Cuidarte*, 8(1). doi:

<https://doi.org/10.15649/cuidarte.v8i1.351>

Martínez Carbonell, J. (2018). Implementación de una huerta escolar como herramienta estratégica para fomentar la investigación. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(3), 335 - 342. doi: <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.38>

Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275948>

Mena, B. (1991). Pedagogía, sociedad y crisis educativa: un proceso a la escuela del siglo XX.

Evsal revistas, 4. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/3252>

Méndez, J. (2017). *Rasgos esenciales de los profesores excelentes en su relación con los alumnos. Una aproximación desde la experiencia vivida en el visionado de películas pedagógicamente valiosas*. (tesis de). Universidad de la Rioja. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129760>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). *Decreto 1860 de 1994*. Recuperado de

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). *Ley 115*. Recuperado de

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2007). Guía 28. Aprendizajes para mejorar. Guía para la gestión de buenas practicas. Recuperado de

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-124660_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *Guia No. 31. Guia Metodologica. Evaluacion Anual de Desempeño Laboral*. Recuperado de

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-169241_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *Guia N° 34. Guia para el mejoramiento institucional. De la autoevaluacion al plan de mejoramiento*. Recuperado de

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Ley 1324*. Recuperado de

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=36838>

- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2009). *Decreto 1290*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-187765.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2010). *Decreto 869 de 2010*. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=39636>
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2011). *Programa para la transformación de la calidad educativa*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-310661_archivo_pdf_guia_actores.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Decreto 2105*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381920.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). *Linamientos para la implementación de la Jornada Unica en Colombia durante 2018*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-367130_recurso.pdf
- Miranda, F., Chamorro, A., & Rubio, S. (2007). *Introducción a la gestión de la calidad*. Madrid, España: Delta Publicaciones. Obtenido de <http://google-books.blogspot.com/2016/11/introduccion-la-gestion-de-la-calidad.html>
- Mora, E., y Villegas, L. (2019). *Pertinencia del modelo pedagógico humanista para el desempeño académico estudiantil en pruebas externas*. (tesis de maestría). Corporación Universitaria de la Costa, Barranquilla, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/2923>
- Moreno, E. (2002). Concepciones de prácticas pedagógica. *Revista de la Facultad de Artes y Humanidades*, 16. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5919/4902>

Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010

Narodowski, M., & Botta, M. (2017). La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich. *Pedagogía y Saberes*. Recuperado de

<http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n46/n46a05.pdf>

Nicaretta, R., & Pombo, C. (2014). Panorama de la efectividad en el desarrollo (DEO) 2013.

Banco Interamericano de desarrollo. Recuperado de

<https://publications.iadb.org/es/publicacion/17419/panorama-de-la-efectividad-en-el-desarrollo-deo-2013>

Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/136155303/Las-Pedagogias-del-Conocimiento-Louis-Not>

Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo. (2014). *Plan Nacional de Desarrollo*

“*Todos por un nuevo país*” de Colombia (2014-2018). Recuperado de

<https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-nacional-de-desarrollo-todos-por-un-nuevo-pais-de-colombia-2014-2018#:~:text=El%20Plan%20Nacional%20de%20Desarrollo,la%20equidad%20y%20la%20educaci%C3%B3n>

OECD (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*.

Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

OECD. (2018). *Programme for International Student Assessment (PISA) Results from Pisa 2018*.

Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf

- Okuda, M., & Gómez, C. (2005). Metodos en investigacion cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008
- Ortega, S., y Rico, Y. (2019). *Resignificación de la tarea escolar como estrategia para el desarrollo de competencias en basica primaria, una mirada desde la gestion escolar*. (tesis de postgrado). Corporacion Universitaria de la Costa, Barranquilla, Colombia. Recuperado de <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5584>
- Ortiz, A. (2012). *Manual para elaborar el modelo pedagogico de la institución educativa*. Bogotá: CEPEDID. Obtenido de <https://www.autoreseditores.com/libro/727/alexander-ortiz-ocana/manual-para-elaborar-el-modelo-pedagogico-de-la-institucion.html>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 93-110. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Padrón, J. (2014). Notas sobre enfoques epistemologicos, estilos de pensamiento y paradigmas. Proyecto de epistemología en DVD. Doctorado en Ciencias Humanas, Maracaibo: Universidad del Zulia. Recuperado de https://padron.entretemas.com.ve/Notas_EP-EnfEpistPdigmamas.pdf
- Padrón, J. (2018). Crítica al dualismo cuantitativo/cualitativo en la investigación científica. *ResearchGate*. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/329876379_CRITICA_AL_DUALISMO_CUANTITATIVO_CUALITATIVO_EN_LA_INVESTIGACION_CIENTIFICA

Palacios, N., & Rodríguez, M. (2019). Los resultados de la prueba Saber 11 de Ciencias Sociales y las opiniones de los estudiantes: convergencias y divergencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1-18. Recuperado de

<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2116>

Paredes, A., Inciarte, A., & Walles, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19. *Revicyhluz. Revistas científicas y humanas*, 26 (3). doi: <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3.33236>

Pérez, C. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de educación*, 23. Recuperado de

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a06.htm>

Pérez-Dávila, F. L. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad.

Actualidades Pedagógicas, (71), 193-213. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.4430>

Pila-Teleña, A. (1995). *Preparación física*. Tomos I-II-III. Madrid: Editorial Augusto Pila Teleña.

Pozo, J. (1997). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata. Recuperado de

<https://www.kimerius.es/app/download/5793780870/Teor%C3%ADas+cognitivas+del+a+aprendizaje.pdf>

Prado, V. (2015). *El Modelo Pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes de Educación Básica Primaria en las Pruebas Saber. Análisis hermenéutico cualitativo en la ciudad de Bogotá*. Recuperado de [http://e-](http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Vmprado)

[spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Vmprado](http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Vmprado)

- Quintero, M., & Orozco, G. (2013). El desempeño académico: una opción para la cualificación de las instituciones educativas. *Plumilla Educativa*, 12(2), 93-115. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4756664>
- Revista Semana. (2019, Febrero). ¡Luces, cámara, acción! Así evalúan a los docentes en Colombia. *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/evaluacion-diagnostico-formativa-que-determina-el-asenso-docente/602281>
- Revista Semana. (2019, Diciembre). *Colombia, el país de la Oede con los resultados más bajos en las pruebas Pisa 2018*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/como-le-fue-a-colombia-en-las-ultimas-pruebas-pisa/642984>
- Reyes, E. (2019, Mayo). La trilogía de Juran. *Emprendedor inteligente*. Recuperado de <https://www.emprendedorinteligente.com/trilogia-de-juran/>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educacao*, 31(1), 11-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Riquelme, S. (1992). *Biblioteca Digital Universidad Católica Silva henriquez*. Obtenido de http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/revista1_old/archives/HASH01a4.dir/Teoria%20Rogeriana%20y%20procesos%20educativos.pdf
- Rivera, K. y Tupac, M. (2019). La norma ISO 21001:2018 – Apéndice normativo y su impacto en estudiantes de educación superior de Lima. *INNOVA, Research Journal*, 4(3.2), 50-62. doi: <https://doi.org/10.33890/innova.v4.n3.2.2019.1190>

- Rodríguez, A. W. (1999). El legado de Vigotsky y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 477-489. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531304>
- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3(5), 36-45. Recuperado de http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_hu manista.pdf
- Rodríguez, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogenización. *Alteridad Revista de Educación*, 12(2), 248-258 Recuperado de <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/alteridad/v12n2/1390-325X-Alteridad-13-02-000248.pdf>
- Rodríguez, A., & Martínez, F. (2016). *La participacion de los padres de familia en el proceso educativo*. Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1052/Rodr%C3%ADguezMoraAleyda.pdf?sequence=2>
- Romero, P. (2019). *Cómo Liberarse de una Educación Equivocada: Transformando la educación tradicional*. Bogota: Magisterio.
- Salas Viloría, K., & Cómbita Niño, H. (2017). Análisis de la convivencia escolar desde la perspectiva psicológica, legal y pedagógica en Colombia. *Cultura Educación y Sociedad*, 8(2), 79-92. doi: <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.06>
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Barcelona: Grao. Obtenido de https://www.todostuslibros.com/libros/10-ideas-clave-evaluar-para-aprender_978-84-7827-473-4

- Santander De La Cruz, W. (2018). Las competencias ciudadanas como generadoras de cultura ambiental. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(2), 67 - 76. doi: <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.2.2018.06>
- Sandí, J., & Cruz, M. (2016). Propuesta metodologica de enseñanza y aprendizaje para innovar la educacion superior. *InterSedes*, 17(36), 153-189. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/666/66648525006/html/index.html>
- Santos, M. (1988). *Patología general de la evaluación educativa*. Malaga, España: Aprendizaje e Infancia. Recuperado de <http://www.e-historia.cl/e-historia/libro-patologia-general-de-la-evaluacion-educativa/>
- Seibold, J. (2000). La calidad integral en educacion. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a07.htm>
- Senior, A., Marín, F., Inciarte, A., & Paredes, A.(2017). La didáctica interdisciplinaria en la construcción del conocimiento: una perspectiva desde los sistemas complejos. *Reflexiones y experiencias didacticadas universitarias*. 123-133. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/319423456_La_didactica_interdisciplinaria_en_la_construccion_del_conocimiento_una_perspectiva_desde_los_sistemas_complejos
- Senior, A., Colina, J., Marín, F., y Perozo, B. (2012). Visión complementaria entre los métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación social. Una aproximacion teorica. *Multiciencias*, 12(Extraordinario), 106-114. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/318635134_Vision_complementaria_entre_los_metodos_cualitativos_y_cuantitativos_en_la_investigacion_social_Una_aproximacion_teorica

- Smith, H., Lovera, M., y Marín, F. (2008). Innovación tecnológica en la organización empresarial: un análisis desde la teoría biológica evolucionista. *Multiciencias*, 8(1), 28-37. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/904/90480104.pdf>
- Socas, M. (1984). *Jean Piaget y su influencia en la educación*. Recuperado de <http://www.sinewton.org/numeros/numeros/43-44/Articulo74.pdf>
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., Vásquez, N., & Ritterhausen, S. (2016). Inserción profesional docente: problemas y éxitos de los profesores participantes. *Estudios Pedagógicos*, 42(2). Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000200019
- Sotomayor-García, G. (2011). De la educación bancaria en el Aula, a la educación problematizadora en el Red. *Revista DIM*. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n20/16993748n20a15.pdf>
- Spiegel, M., & Stephens, L. (2009). *Estadística*. Serie Schaum. McGrawHill.
- Stewart, D. (1984). *Secondary research : information sources and methods*. Beverly Hills: Sage publications.
- SurveyMonkey. (2020). *Calculadora del Tamaño de la Muestra*. Recuperado de <https://es.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado de https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- Tyler, R. (1999). *Evaluación Educativa*. La Paz, Bolivia: UMSA.

- UNESCO. (2014). *Informe de Seguimiento de la Educación para todos 2013/4*. Enseñanza y Aprendizaje. Lograr la calidad para todos. París: UNESCO. Recuperado de <http://cme-espana.org/media/publicaciones/2/UNESCO/Informe%20de%20seguimiento%20EPT%202013-2014.pdf>
- UNESCO. (2019). *Liderar el ODS 4- Educación 2030*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>
- Valverde, J., Revuelta, F., & Fernández, M. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en al formacion inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 60. doi: <https://doi.org/10.35362/rie600443>
- Vara, A. (2012). *7 pasos para una tesis exitosa*. Lima - Perú: USMP. Recuperado de <https://www.administracion.usmp.edu.pe/investigacion/files/7-PASOS-PARA-UNA-TESIS-EXITOSA-Desde-la-idea-inicial-hasta-la-sustentaci%C3%B3n.pdf>
- Vargas, J., Mejía, E., & López, Á. (2019). *Evaluación por competencias camino al desempeño integral*. Manizales, Colombia: Centro Editorial. Recuperado de http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/2019/02/cartilla_competencias_educacion.pdf
- Vegas, E. & Petrow, J. (2008). Incrementar el aprendizaje estudiantil en America Latina. El desafio para el siglo XXI. *Banco Mundial*, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/709951468044935128/incrementar-el-aprendizaje-estudiantil-en-america-latina-el-desafio-para-el-siglo-xxi>

- Vera, J., Bueno, G., Nohemí, C., & Medina, F. (2018). Modelo de autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente en Escuelas Normales. *Educ. Pesqui.*, 44. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022018000100461&script=sci_arttext&tlng=es
- Villardón-Gallego, M.L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153/136>
- Virla, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12(2), 248-252. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/993/99315569010.pdf>
- Foronda, J. y Foronda, C. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas*, 19, 15-30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942453003.pdf>
- Zuleta, E. (2004). *Educación y democracia: un campo de combate*. Medellín: Ariel.

ANEXOS

Anexo 1 Cuestionario dirigido a docentes

Anexo 2 Datos cuantitativos de fuente secundaria

Anexo 3 Entrevista dirigida a directivos docentes

Anexo 4 Matriz de análisis documental de instituciones educativas focalizadas

Anexo 5 Validación de instrumentos por expertos

Anexo 6 Consentimiento informado de los representantes legales de las IED focalizadas

Anexo 7 Entrevistas virtuales en la plataforma ZOOM

Anexo 8 Matriz de análisis documental de instituciones educativas focalizadas diligenciada

ANEXO 1

CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES

MODELO DEL INSTRUMENTO – CUESTIONARIO

**CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO
PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL Y
EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA SABER 11**

TESISTAS:

Lic. GERMAN DAVID ARIZA KUNZEL Esp.

Lic. EUCARIS ROJAS FLÓREZ Esp.

ASESORA:

DR. ALEXA SENIOR NAVEDA

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRIA EN EDUCACION**

BARRANQUILLA

2020



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
COHORTE 2019- S
GESTIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA: UNA CORRESPONDENCIA ENTRE
LA CONCRECIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO
ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA SABER 11°

INSTRUMENTO # 2

Carta informativa a los docentes.

Barranquilla _____ 2020

Estimado (a) docente de la Institución Educativa _____

El presente instrumento forma parte de un proceso de investigación para acceder al título de Maestría en Educación en la universidad de la Costa, cuyo objetivo es, configurar un plan operativo para el fortalecimiento del desempeño estudiantil en las pruebas SABER 11°, a través de la correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico institucional y su concreción.

La información por usted suministrada es de carácter confidencial, solo se usará con fines estrictamente investigativos; solicitamos muy respetuosamente, responder con sinceridad la totalidad de los planteamiento expuestos.

De antemano agradecemos su colaboración al proporcionarnos un insumo que redundará en el mejoramiento de la calidad educativa.

Atentamente,

Los investigadores.

Ariza Kunzel Germán D.

Rojas Flórez Eucaris.

Dra. Alexa Senior (Tutora)

Instrucciones:

El instrumento que se presenta a continuación es un cuestionario estructurado, tipo escala de líder y se divide en dos secciones, inicialmente indagaremos sobre los datos generales del encuestado y luego presentaremos el cuerpo del instrumento propiamente dicho.

Sección # 1.

Datos generales del encuestado: En esta sección le solicitamos al encuestado que brinde información general que permita caracterizarlo.

Sección # 2:

Cuerpo del instrumento: En esta sección se espera dilucidar la percepción del docente encuestado en relación con el conjunto de afirmaciones relacionados con las variables: correspondencia entre la concepción del Modelo pedagógico y su concreción y el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en la prueba SABER 11°. Les solicitamos tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

❖ Lea de forma detenida y cuidadosa cada una de las aseveraciones presentadas en el instrumento.

❖ Responda según su grado de identificación con cada aseveración, marcando con una X en cada caso.

❖ Proceda a responder la totalidad de las aseveraciones presentadas con el mayor grado de objetividad y sinceridad. Para ello dispones de la siguiente escala de valoración.

	5	Totalmente de acuerdo	
	4	De acuerdo	
	3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	
inquietud de cada investigador.	2	En desacuerdo	❖ Si tiene alguna con relación en los enunciados aseveración, pregunte al
	1	Totalmente en desacuerdo	

CUESTIONARIO A DOCENTES

Objetivo General de la Investigación: Configurar un plan operativo para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en las pruebas SABER 11°, a través de la correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico institucional y su concreción

Objetivo del Cuestionario: El cuestionario tiene como finalidad, recolectar información acerca de la correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico y de la ejecución del proceso educativo en la institución así como del desempeño académico estudiantil en la prueba SABER 11°

DATOS GENERALES DEL DOCENTE ENCUESTADO

Género: Hombre () Mujer ()

Último estudio realizado:

Técnico () Normalista Superior () Profesional No Licenciado () Licenciado ()

Especialización () Maestría () Doctorado ()

Título obtenido:

Último título obtenido de formación continua (Cursos, diplomados, capacitaciones):

Experiencia Docente: () De 0 a 5 años () De 6 a 15 años () De 15 a 30 años () más de años

Tipo de vinculación con la institución:

En propiedad 2277 () En propiedad 1278 () En provisionalidad 1278 () otro ()

Ultimo grado de escalafón _____

Si es maestro En propiedad o provisionalidad según decreto 1278, señale el rango del Puntaje obtenido en la última evaluación de desempeño:

1 a 59 () 60 a 89 () 90 a 100 ()

Aún no he realizado la primera evaluación de desempeño laboral () No soy maestro del 1278 ()

Nombre de la Institución:

Área de enseñanza: _____

Grado más alto del Bachillerato en el que ha enseñado.

6° () 7° () 8° () 9° () 10° () 11° ()

Tabla: Cuestionario modelo pedagógico - desempeño académico para Docentes de las IED

Dimensión	indicador	Nº	Aseveraciones	Totamente en	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en	De acuerdo	Totamente de acuerdo
Pedagógica	Concepción teórica del docente acerca del modelo pedagógico.	1.	En su organización el modelo puede definirse como construcciones mentales que otorgan lineamientos básicos sobre las formas de organizar los fines educativos y de definir, secuenciar y jerarquizar los contenidos; precisan las relaciones entre estudiantes, saberes y docentes y determinan la forma en que se concibe la evaluación.					
		2.	El modelo pedagógico para su organización es una herramienta conceptual que permite a los protagonistas del proceso formativo, entenderlo y comprenderlo de una manera clara y precisa, teniendo una mejor representación del conjunto de las relaciones que en él se operan y predominan					
		3.	Considera que en su organización el modelo puede definirse como un elemento esencial del PEI, es un esquema, modelo general (ideal) que da respuesta al tipo de hombre que se desea formar en una sociedad determinada.					

Entre las preguntas 1 a la 3, identifique la aseveración que más se corresponde con la concepción del modelo pedagógico de su institución.

Entre las preguntas 4 a la 6, identifique la aseveración que más se corresponde con la naturaleza del modelo pedagógico de su institución.

- | | |
|---|---|
| Comprensión de la naturaleza del modelo pedagógico. | <p>4. La naturaleza del modelo pedagógico de su organización está orientada por una corriente constructivista con énfasis en el desarrollo del individuo sobre el aprendizaje.</p> <p>5. En su institución el modelo pedagógico tiene en su naturaleza una corriente constructivista, enseñar procesos de pensamiento</p> <p>6. La naturaleza del modelo pedagógico en su institución está determinada por una corriente constructivista, enseñar a pensar.</p> |
|---|---|

Entre las preguntas 4 a la 6, identifique la aseveración que más se corresponde con la naturaleza del modelo pedagógico de su institución.

- | | |
|--|--|
| Identificación del docente con el alcance del modelo pedagógico. | <p>7. Las posibilidades de formación que ofrece el modelo pedagógico de su institución plantea en lo cognitivo: formar estudiantes con nivel de desempeño muy superior.</p> <p style="padding-left: 20px;">En lo afectivo: formar estudiantes con alto nivel de apropiación aprendizajes y posturas valorativas.</p> <p style="padding-left: 20px;">En lo expresivo: desarrollar en los jóvenes habilidades y destrezas para ser competentes en</p> <p style="padding-left: 20px;">Diferentes contextos para transformar.</p> <p>8. La finalidad dl modelo pedagógico en su institución está orientada a lograr una educación dirigida a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en la que la formación en valores, sentimientos y modos de comportamientos reflejen el carácter humanista de este modelo, una educación vista como proceso social, lo que significa que el individuo se apropie de la cultura universal y encuentre las vías para la satisfacción de sus necesidades.</p> <p style="padding-left: 20px;">Una educación que prepare al individuo para la vida. En un proceso de integración de lo personal y lo social, de construcción de su</p> |
|--|--|

		<p>proyecto de vida en el marco del proyecto social.</p>
		<p>9. El alcance del modelo pedagógico en su organización se concibe como el desarrollo y no en el aprendizaje, la finalidad última debe ser la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción. La escuela debe enseñarnos a pensar, amar y actuar.</p> <p>La educación se convierte en condición del desarrollo de los procesos psíquicos superiores. La educación puede jalonar el desarrollo y no conformarse a ir al ritmo de este, que sin educación de calidad se atrofia o ralentiza.</p>
Didáctica	Apropiación - conceptual - operacional del modelo pedagógico.	<p>10. La institución educativa promueve procesos de capacitación para que los diferentes actores se apropien acerca de la concepción y alcance del Modelo Pedagógico.</p> <p>11. La institución educativa realiza jornadas regulares de capacitación para docentes, y estudiantes con el fin de promover la apropiación de la concepción y el alcance del Modelo Pedagógico que se asume en el PEI.</p> <p>12. La planeación de clases se lleva a cabo teniendo en cuenta la secuencia didáctica y metodología sugerida por el modelo pedagógico institucional.</p>
	Concreción del modelo pedagógico en el PEI.	<p>13. En cuanto al modelo pedagógico de su institución existe una relación directa entre la concepción del mismo y la práctica pedagógica que se orienta desde el PEI.</p> <p>Se puede evidenciar coherencia entre el Modelo Pedagógico Institucional y el proceso formativo de los estudiantes.</p> <p>Realiza modificaciones a su plan de área, a la planeación y al sistema de evaluación de acuerdo a los criterios enunciados por el modelo pedagógico institucional.</p>
	Pertinencia de la práctica pedagógica en función del	<p>Considera que la experiencia docente de varios años es suficiente para correlacionar su práctica diaria con los principios teóricos o conceptuales que orientan los procesos de</p>

	<p>modelo pedagógico.</p>	<p>enseñanza y aprendizaje en esta institución educativa.</p>
		<p>Considera que su práctica docente diaria es dirigida mayoritariamente por una combinación de modelos pedagógicos y no por un modelo pedagógico específico</p>
<p>Curricular</p>	<p>Mecanismos de control a la concreción del modelo pedagógico en la institución.</p>	<p>La institución cuenta con mecanismos de seguimiento y control en relación al ciclo didáctico y ejecución de los planes de área, con el fin de garantizar su correspondencia con la concepción del Modelo Pedagógico que se asume en el PEI.</p>
		<p>Se ha definido una agenda de trabajo, centrada en la socialización a la comunidad educativa de las políticas institucionales que orientan la concreción del PEI</p>
		<p>En su organización se ofrecen espacios de autoevaluación institucional y de autoevaluación del desempeño laboral docente frente a la propuesta pedagógica institucional.</p>
	<p>Evaluación en el aula acorde al modelo pedagógico.</p>	<p>El proceso de evaluación previsto en la planeación didáctica garantiza coherencia entre los instrumentos, contenidos y procedimientos para evaluar los aprendizajes, fundamentados en criterios explícitos que orientan el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, argumentativo y propositivo.</p>
		<p>Al evaluar a los estudiantes en su institución se prioriza el nivel de desarrollo del estudiante de forma individual para diseñar planes de mejoramiento acordes a sus necesidades específicas.</p>
		<p>Se puede evidenciar una correspondencia entre el Modelo Pedagógico enunciado en el PEI y el proceso formativo valorativo de los estudiantes</p>
	<p>Evaluación en el aula para fortalecer competencias.</p>	<p>El desarrollo de competencias en los estudiantes en las diferentes áreas del saber, se evidencia únicamente en la evaluación que aplica en el aula</p>

Utilización de los resultados obtenidos en la Prueba SABER 11° en la institución educativa.

La evaluación que se aplica en el aula está acorde a los estándares, matrices de referencias y los derechos básicos de aprendizajes que son tenidos en cuenta en la prueba Saber 11°.

Con base en los resultados de las pruebas externas, se aplican estrategias que contribuyan a fortalecer el desempeño académico estudiantil por competencias.

La institución define espacios de socialización en el análisis de los resultados de las pruebas saber 11, donde los estudiantes y docentes puedan participar activamente en la elaboración de planes de mejoramiento Institucional.

Tomando como referencia los resultados de las pruebas externas, la institución Educativa desarrolla estrategias didácticas dirigidas al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil como a garantizar el interés y motivación de los estudiantes en el proceso de participación de las pruebas externas durante el año lectivo.

La institución define mecanismos de seguimiento y control de procesos para alcanzar las metas institucionales de calidad frente a los resultados de las pruebas SABER 11°.

Carta al Experto

Estimado(a) Experto(a):

A través de la presente guía, solicitamos su valiosa colaboración en la revisión y juicio como experto(a) de los instrumentos que se anexan, cuyo objetivo es la configurar un plan operativo para el fortalecimiento del desempeño estudiantil en las pruebas SABER 11°, a través de la correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico institucional y su concreción. Este requerimiento forma parte del desarrollo del trabajo de Grado de la Maestría en Educación.

Agradecemos su colaboración y receptividad, se despiden.

Por el equipo de investigación:
 Ariza Kunzel Germán D.
 Rojas Flórez Eucaris.
 Dra. Alexa Senior (Tutora)

FORMATO DE VALIDACIÓN

Dimensión	indicador	Aseveraciones	Correspon dencia con el Relación de indicadores con Claridad y coherencia en la Pertinencia entre el Ítems y la	Observaciones
-----------	-----------	---------------	--	---------------

Pedagógica

Concepción teórica del docente acerca del modelo pedagógico.

En su organización el modelo puede definirse como construcciones mentales que otorgan lineamientos básicos sobre las formas de organizar los fines educativos y de definir, secuenciar y jerarquizar los contenidos; precisan las relaciones entre estudiantes, saberes y docentes y determinan la forma en que se concibe la evaluación.

El modelo pedagógico para su organización es una herramienta conceptual que permite a los protagonistas del proceso formativo, entenderlo y comprenderlo de una manera

clara y precisa, teniendo una mejor representación del conjunto de las relaciones que en él se operan y predominan

Considera que en su organización el modelo puede definirse como un elemento esencial del PEI, es un esquema, modelo general (ideal) que da respuesta al tipo de hombre que se desea formar en una sociedad determinada.

Comprensión de la naturaleza del modelo pedagógico.

La naturaleza del modelo pedagógico de su organización está orientada por una corriente constructivista con énfasis en el desarrollo del individuo sobre el aprendizaje.

En su institución el modelo pedagógico tiene en su naturaleza una corriente constructivista, enseñar procesos de pensamiento

La naturaleza del modelo pedagógico en su institución está determinada por una corriente constructivista, enseñar a pensar.

Identificación del docente con el alcance del modelo pedagógico.

Las posibilidades de formación que ofrece el modelo pedagógico de su institución plantea en lo cognitivo: formar estudiantes con nivel de desempeño muy superior.

En lo afectivo: formar estudiantes con alto nivel de apropiación aprendizajes y posturas valorativas.

En lo expresivo: desarrollar en las jóvenes habilidades y destrezas para ser competentes en diferentes contextos para transformar.

La finalidad del modelo pedagógico en su institución está orientada a lograr una educación dirigida a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en la que la formación en valores, sentimientos y modos de comportamientos reflejen el carácter humanista de este modelo, una educación vista como proceso social, lo que significa que el individuo se apropie de la cultura universal y encuentre las

vías para la satisfacción de sus necesidades.

Una educación que prepare al individuo para la vida. En un proceso de integración de lo personal y lo social, de construcción de su proyecto de vida en el marco del proyecto social.

El alcance del modelo pedagógico en su organización se concibe como el desarrollo y no en el aprendizaje, la finalidad última debe ser la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción. La escuela debe enseñarnos a pensar, amar y actuar.

La educación se convierte en condición del desarrollo de los procesos psíquicos superiores. La educación puede jalonar el desarrollo y no conformarse a ir al ritmo de este, que sin educación de calidad se atrofia o ralentiza.

Apropiación
-conceptual -
operacional
del modelo
pedagógico.

La institución educativa promueve procesos de capacitación para que los diferentes actores se apropien acerca de la concepción y alcance del Modelo Pedagógico.

La institución educativa realiza jornadas regulares de capacitación para docentes, y estudiantes con el fin de promover la apropiación de la concepción y el alcance del Modelo Pedagógico que se asume en el PEI.

La planeación de clases se lleva a cabo teniendo en cuenta la secuencia didáctica y metodología sugerida por el modelo pedagógico institucional.

Didáctica

Concreción
del modelo
pedagógico
en el PEI.

En cuanto al modelo pedagógico de su institución existe una relación directa entre la concepción del mismo y la práctica pedagógica que se orienta desde el PEI.

Se puede evidenciar coherencia entre el Modelo Pedagógico Institucional y el proceso formativo de los estudiantes.

	<p>Pertinencia de la práctica pedagógica en función del modelo pedagógico.</p>	<p>Realiza modificaciones a su plan de área, a la planeación y al sistema de evaluación de acuerdo a los criterios enunciados por el modelo pedagógico institucional.</p> <p>Considera que la experiencia docente de varios años es suficiente para correlacionar su práctica diaria con los principios teóricos o conceptuales que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta institución educativa.</p> <p>Considera que su práctica docente diaria es dirigida mayoritariamente por una combinación de modelos pedagógicos y no por un modelo pedagógico específico</p>
	<p>Mecanismos de control a la concreción del modelo pedagógico en la institución.</p>	<p>La institución cuenta con mecanismos de seguimiento y control en relación al ciclo didáctico y ejecución de los planes de área, con el fin de garantizar su correspondencia con la concepción del Modelo Pedagógico que se asume en el PEI.</p> <p>Se ha definido una agenda de trabajo, centrada en la socialización a la comunidad educativa de las políticas institucionales que orientan la concreción del PEI</p> <p>En su organización se ofrecen espacios de autoevaluación institucional y de autoevaluación del desempeño laboral docente frente a la propuesta pedagógica institucional.</p>
<p>Curricular</p>	<p>Evaluación en el aula acorde al modelo pedagógico.</p>	<p>El proceso de evaluación previsto en la planeación didáctica garantiza coherencia entre los instrumentos, contenidos y procedimientos para evaluar los aprendizajes, fundamentados en criterios explícitos que orientan el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, argumentativo y propositivo.</p> <p>Al evaluar a los estudiantes en su institución se prioriza el nivel de desarrollo del estudiante de forma individual para diseñar planes de mejoramiento acordes a sus necesidades específicas.</p> <p>Se puede evidenciar una correspondencia entre el Modelo Pedagógico enunciado en</p>

<p>Evaluación en el aula para fortalecer competencias.</p>	<p>el PEI y el proceso formativo valorativo de los estudiantes</p> <p>El desarrollo de competencias en los estudiantes en las diferentes áreas del saber, se evidencia únicamente en la evaluación que aplica en el aula</p> <p>La evaluación que se aplica en el aula está acorde a los estándares, matrices de referencias y los derechos básicos de aprendizajes que son tenidos en cuenta en la prueba Saber 11°.</p> <p>Con base en los resultados de las pruebas externas, se aplican estrategias que contribuyan a fortalecer el desempeño académico estudiantil por competencias.</p>
<p>Utilización de los resultados obtenidos en la Prueba SABER 11° en la institución educativa.</p>	<p>La institución define espacios de socialización en el análisis de los resultados de las pruebas saber 11, donde los estudiantes y docentes puedan participar activamente en la elaboración de planes de mejoramiento Institucional.</p> <p>Tomando como referencia los resultados de las pruebas externas, la institución Educativa desarrolla estrategias didácticas dirigidas al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil como a garantizar el interés y motivación de los estudiantes en el proceso de participación de las pruebas externas durante el año lectivo.</p> <p>La institución define mecanismos de seguimiento y control de procesos para alcanzar las metas institucionales de calidad frente a los resultados de las pruebas SABER 11°.</p>

ACTA DE LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN.

Por medio de la presente hago constar que he participado en el proceso de validación del instrumento ENCUESTA; relacionados con el proyecto denominado CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA SABER 11°, presentado por el equipo investigador conformado por Germán David Ariza Kunzel identificado con CC 72.232.658 y Eucaris Rojas Flórez con CC 32794688; a fin de recolectar información y posteriormente analizarla en la etapa de resultados del proceso investigativo, desarrollado en la Universidad de la Costa, Programa de postgrado Maestría en Educación. Barranquilla, Atlántico.

1. Identificación del Experto:

Nombre y apellido: _____
 Profesión: _____
 Documento de identidad: _____
 Lugar donde labora: _____
 Cargo que desempeña: _____
 Tiempo en el cargo: _____
 Títulos Obtenidos: _____

 Último título con mayor nivel obtenido: _____

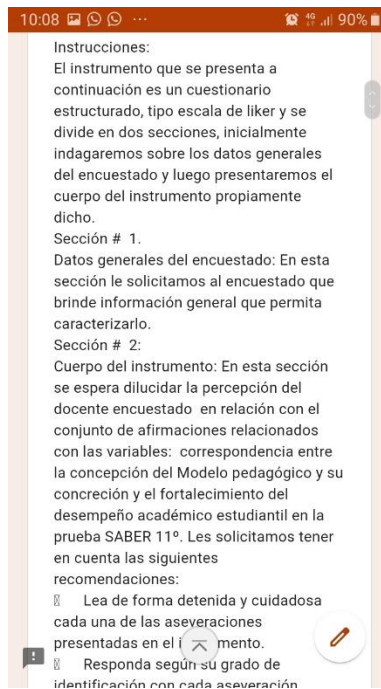
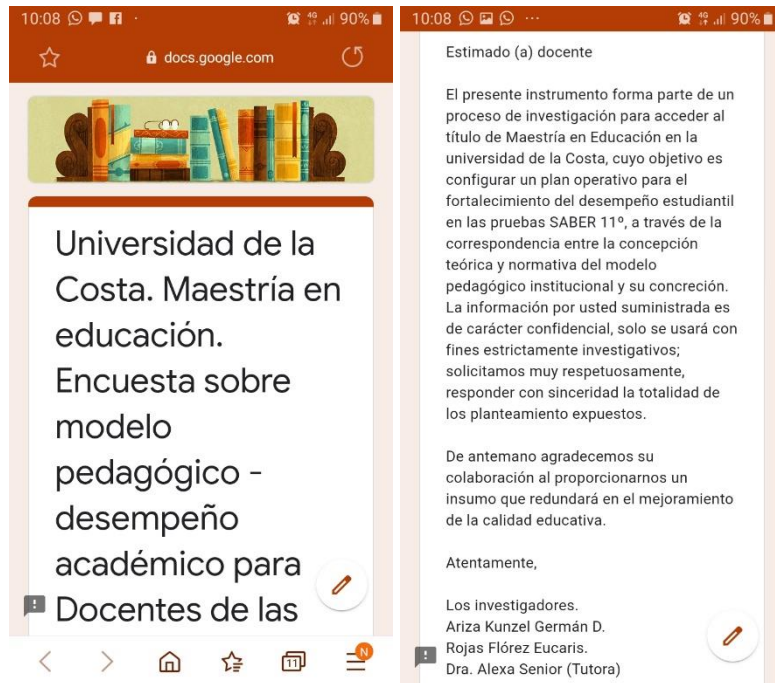
Observaciones Generales:

Concepto final del Evaluador

- El presente instrumento puede aplicarse sin correcciones
- El presente instrumento puede aplicarse con ligeras correcciones de forma
- El presente instrumento puede aplicarse con correcciones de fondo
- El presente instrumento no puede aplicarse

Firma del Experto

ENCUESTA A DOCENTES VIRTUAL UTILIZANDO FORMULARIO GOOGLE



10:08 90%

identificación con cada aseveración, marcando con una X en cada caso.
 Procédase a responder la totalidad de las aseveraciones presentadas con el mayor grado de objetividad y sinceridad. Para ello dispones de la siguiente escala de valoración.

5 Totalmente de acuerdo
 4 De acuerdo
 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 2 En desacuerdo
 1 Totalmente en desacuerdo

***Obligatorio**

DATOS GENERALES DEL DOCENTE ENCUESTADO: Género *

Masculino
 Femenino

10:08 90%

Último estudio realizado: *

Técnico
 Normalista Superior
 Profesional No Licenciado
 Licenciado
 Especialización
 Maestría
 Doctorado
 Otros:

Título obtenido: *

Tu respuesta

Último título obtenido de formación continua (Cursos, diplomados, capacitaciones): *

Tu respuesta

10:09 90%

Último título obtenido de formación continua (Cursos, diplomados, capacitaciones): *

Tu respuesta

Experiencia Docente: *

de 0 a 5 años
 De 6 a 15 años
 De 15 a 30 años
 más de 30 años

Tipo de vinculación con la institución: *

En propiedad 2277
 En propiedad 1278

10:09 90%

Último grado de escalafón *

Tu respuesta

Si es maestro En propiedad o provisionalidad según decreto 1278, señale el rango del Puntaje obtenido en la última evaluación de desempeño: *

1 a 59
 60 a 89
 90 a 100
 No soy maestro del 1278
 Aún no he realizado la primera evaluación de desempeño.

Nombre de la Institución Educativa donde labora: *

10:09 90%

Nombre de la Institución Educativa donde labora: *

IED JORGE ROBLEDO ORTIZ
 IED JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS
 IED TÉCNICA METROPOLITANO DE BARRANQUILLA. PARQUE EDUCATIVO

Área de enseñanza: *

Tu respuesta

Grado más alto del Bachillerato en que ha enseñado. *

6°
 7°
 8°

<p>10:09 90%</p> <p>ENTRE LAS PREGUNTAS 1 A LA 3, IDENTIFIQUE LA ASEVERACIÓN QUE MÁS SE CORRESPONDE CON LA CONCEPCIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO DE SU INSTITUCIÓN. 1. En su organización el modelo puede definirse como construcciones mentales que otorgan lineamientos básicos sobre las formas de organizar los fines educativos y de definir, secuenciar y jerarquizar los contenidos; precisan las relaciones entre estudiantes, saberes y docentes y determinan la forma en que se concibe la evaluación. *</p> <p><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo</p> <p><input type="radio"/> De acuerdo</p> <p><input type="radio"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> En desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo</p>	<p>10:09 90%</p> <p>2. El modelo pedagógico para su organización es una herramienta conceptual que permite a los protagonistas del proceso formativo, entenderlo y comprenderlo de una manera clara y precisa, teniendo una mejor representación del conjunto de las relaciones que en él se operan y predominan *</p> <p><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo</p> <p><input type="radio"/> De acuerdo</p> <p><input type="radio"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> En desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo</p>	<p>10:09 90%</p> <p>3. Considera que en su organización el modelo puede definirse como un elemento esencial del PEI, es un esquema, modelo general (ideal) que da respuesta al tipo de hombre que se desea formar en una sociedad determinada. *</p> <p><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo</p> <p><input type="radio"/> De acuerdo</p> <p><input type="radio"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> En desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo</p>
<p>10:09 90%</p> <p>4. La naturaleza del modelo pedagógico de su organización está orientada por una corriente constructivista con énfasis en el desarrollo del individuo sobre el aprendizaje. *</p> <p><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo</p> <p><input type="radio"/> De acuerdo</p> <p><input type="radio"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> En desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo</p>	<p>10:09 90%</p> <p>3. Considera que en su organización el modelo puede definirse como un elemento esencial del PEI, es un esquema, modelo general (ideal) que da respuesta al tipo de hombre que se desea formar en una sociedad determinada. *</p> <p><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo</p> <p><input type="radio"/> De acuerdo</p> <p><input type="radio"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> En desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo</p>	<p>10:09 90%</p> <p>ENTRE LAS PREGUNTAS 4 A LA 6, IDENTIFIQUE LA ASEVERACIÓN QUE MÁS SE CORRESPONDE CON LA NATURALEZA DEL MODELO PEDAGÓGICO DE SU INSTITUCIÓN</p> <p>4. La naturaleza del modelo pedagógico de su organización está orientada por una corriente constructivista con énfasis en el desarrollo del individuo sobre el aprendizaje. *</p> <p><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo</p> <p><input type="radio"/> De acuerdo</p> <p><input type="radio"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> En desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo</p>
<p>10:09 90%</p> <p>5. En su institución el modelo pedagógico tiene en su naturaleza una corriente constructivista, enseñar procesos de pensamiento *</p> <p><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo</p> <p><input type="radio"/> De acuerdo</p>	<p>10:09 90%</p> <p>6. La naturaleza del modelo pedagógico en su institución está determinada por una corriente constructivista, enseñar a pensar. *</p> <p><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo</p> <p><input type="radio"/> De acuerdo</p> <p><input type="radio"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> En desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo</p>	<p>10:09 90%</p> <p>institución plantea en lo cognitivo: formar estudiantes con nivel de desempeño muy superior. En lo afectivo: formar estudiantes con alto nivel de apropiación aprendizajes y posturas valorativas. En lo expresivo: desarrollar en los jóvenes habilidades y destrezas para ser competentes en diferentes contextos para transformar. *</p> <p><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo</p> <p><input type="radio"/> De acuerdo</p> <p><input type="radio"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> En desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo</p>
<p>10:09 90%</p> <p>ENTRE LAS PREGUNTAS 7 A LA 9, IDENTIFIQUE LA ASEVERACIÓN QUE MÁS SE CORRESPONDE CON EL ALCANCE DEL MODELO PEDAGÓGICO DE SU INSTITUCIÓN</p> <p>La posibilidad de ofrecer el modelo pedagógico de su institución...</p>	<p>10:09 90%</p> <p>8. La finalidad de modelo pedagógico en su institución está orientada a lograr una educación dirigida a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo,...</p>	<p>10:09 90%</p> <p>8. La finalidad de modelo pedagógico en su institución está orientada a lograr una educación dirigida a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo,...</p>

The image displays six screenshots of a mobile application interface, arranged in a 2x3 grid. Each screenshot shows a question in Spanish and a set of five radio button response options. The questions are numbered 9 through 16. The response options are: 'Totalmente de acuerdo', 'De acuerdo', 'Ni de acuerdo ni en desacuerdo', 'En desacuerdo', and 'Totalmente en desacuerdo'. Each screenshot also features a status bar at the top (showing time and battery level) and navigation icons at the bottom.

Question 9: El alcance del modelo pedagógico en su organización se concibe como el desarrollo y no en el aprendizaje, la finalidad última debe ser la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción. La escuela debe enseñarnos a pensar, amar y actuar. La educación se convierte en condición del desarrollo de los procesos psíquicos superiores. La educación puede jalonar el desarrollo y no conformarse a ir al ritmo de este, que sin educación de calidad se atrofia o ralentiza. *

Question 10: La institución educativa promueve procesos de capacitación para que los diferentes actores se apropien acerca de la concepción y alcance del Modelo Pedagógico. *

Question 11: La institución educativa realiza jornadas regulares de capacitación para docentes, y estudiantes con el fin de promover la apropiación de la concepción y el alcance del Modelo Pedagógico que se asume en el PE' *

Question 12: La planeación de clases se lleva a cabo teniendo en cuenta la secuencia didáctica y metodología sugerida por el modelo pedagógico institucional. *

Question 13: En cuanto al modelo pedagógico de su institución existe una relación directa entre la concepción del mismo y la práctica pedagógica que se orienta desde el PEI. *

Question 14: Se puede evidenciar coherencia entre el Modelo Pedagógico Institucional y el proceso formativo de los estudiantes. *

Question 15: Realiza modificaciones a su plan de área, a la planeación y al sistema de evaluación de acuerdo a los criterios enunciados por el modelo pedagógico institucional. *

Question 16: Considera que la experiencia docente de varios años es suficiente para correlacionar su práctica diaria...

<p>10:10 89%</p> <p><input type="radio"/> De acuerdo</p> <p><input type="radio"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> En desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo</p> <p>17. Considera que su práctica docente diaria es dirigida mayoritariamente por una combinación de modelos pedagógicos y no por un modelo pedagógico específico *</p> <p><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo</p> <p><input type="radio"/> De acuerdo</p> <p><input type="radio"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> En desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo</p>	<p>10:10 89%</p> <p>18. La institución cuenta con mecanismos de seguimiento y control en relación al ciclo didáctico y ejecución de los planes de área, con el fin de garantizar su correspondencia con la concepción del Modelo Pedagógico que se asume en el PEI. *</p> <p><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo</p> <p><input type="radio"/> De acuerdo</p> <p><input type="radio"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> En desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo</p> <p>19. Se ha definido una agenda de trabajo, centrada en la socialización a la comunidad educativa de las políticas institucionales que orientan la concreción de... *</p>	<p>10:10 89%</p> <p>20. En su organización se ofrecen espacios de autoevaluación institucional y de autoevaluación del desempeño laboral docente frente a la propuesta pedagógica institucional. *</p> <p><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo</p> <p><input type="radio"/> De acuerdo</p> <p><input type="radio"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> En desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo</p> <p>21. El proceso de evaluación previsto en la planeación didáctica garantiza coherencia entre los instrumentos, contenidos y procedimientos para evaluar los aprendizajes, fundamentados en criterios explícitos que orientan el desarrollo</p>
<p>10:10 89%</p> <p>22. Al evaluar a los estudiantes en su institución se prioriza el nivel de desarrollo del estudiante de forma individual para diseñar planes de mejoramiento acordes a sus necesidades específicas. *</p> <p><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo</p> <p><input type="radio"/> De acuerdo</p> <p><input type="radio"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> En desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo</p> <p>23. Se puede evidenciar una correspondencia entre el Modelo Pedagógico enunciado en el PEI y el proceso formativo valorativo de los estudiantes *</p> <p><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo</p>	<p>10:10 89%</p> <p>24. El desarrollo de competencias en los estudiantes en las diferentes áreas del saber, se evidencia únicamente en la evaluación que aplica en el aula. *</p> <p><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo</p> <p><input type="radio"/> De acuerdo</p> <p><input type="radio"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> En desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo</p> <p>25. La evaluación que se aplica en el aula está acorde a los estándares, matrices de referencias y los derechos básicos de aprendizajes que son tenidos en cuenta en la prueba Saber 11º. *</p> <p><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo</p>	<p>10:10 89%</p> <p><input type="radio"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> En desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo</p> <p>26. Con base en los resultados de las pruebas externas, se aplican estrategias que contribuyan a fortalecer el desempeño académico estudiantil por competencias. *</p> <p><input type="radio"/> Totalmente de acuerdo</p> <p><input type="radio"/> De acuerdo</p> <p><input type="radio"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> En desacuerdo</p> <p><input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo</p> <p>27. La institución... ne espacios a... socialización en el análisis de los</p>

10:10 89%

27. La institución define espacios de socialización en el análisis de los resultados de las pruebas saber 11, donde los estudiantes y docentes puedan participar activamente en la elaboración de planes de mejoramiento Institucional. *

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

28. Tomando como referencia los resultados de las pruebas externas, la institución Educativa desarrolla estrategias didácticas dirigidas al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil como a garantizar el interés y motivación de

10:10 89%

La institución define mecanismos de seguimiento y control de procesos para alcanzar las metas institucionales de calidad frente a los resultados de las pruebas SABER 11°. *

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

10:10 89%

los estudiantes en el proceso de participación de las pruebas externas durante el año lectivo. *

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

La institución define mecanismos de seguimiento y control de procesos para alcanzar las metas institucionales de calidad frente a los resultados de las pruebas SABER 11°. *

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

10:10 89%

La institución define mecanismos de seguimiento y control de procesos para alcanzar las metas institucionales de calidad frente a los resultados de las pruebas SABER 11°. *

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

Enviar

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Google no creó ni aprobó este contenido. [Denunciar abuso](#) - [Condiciones del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

ANEXO 2

DATOS CUANTITATIVOS DE FUENTES SECUNDARIAS

MODELO DEL INSTRUMENTO – MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

RESULTADOS OBTENIDOS POR LOS ESTUDIANTES EN LA PRUEBA

SABER 11°

CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO

PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL Y

EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA SABER 11

TESISTAS:

Lic. GERMAN DAVID ARIZA KUNZEL Esp.

Lic. EUCARIS ROJAS FLÓREZ Esp.

ASESORA:

DR. ALEXA SENIOR NAVEDA

UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

MAESTRIA EN EDUCACION

BARRANQUILLA

2020

presentaron la prueba

Promedio del puntaje global de los estudiantes.

Desviación estándar del promedio del puntaje global de los estudiantes.

Desempeño promedio de los estudiantes en lectura crítica.

Desempeño promedio de los estudiantes en matemáticas.

Desempeño promedio de los estudiantes en sociales y ciudadanas.

Desempeño promedio de los estudiantes en ciencias naturales.

Desempeño promedio de los estudiantes en inglés.

13. Desempeño promedio de los estudiantes en lectura crítica.
14. Desempeño promedio de los estudiantes en matemáticas.
15. Desempeño promedio de los estudiantes en Sociales y ciudadanas.
16. Desempeño promedio de los estudiantes en ciencias naturales.
17. Desempeño promedio de los estudiantes en inglés.



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
 DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
 COHORTE 2019- S
 CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO
 INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA
 SABER 11°

ACTA DE LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN.

Por medio de la presente hago constar que he participado en el proceso de validación del instrumento MATRIZ DOCUMENTAL PARA DATOS DE FUENTES SECUNDARIAS; relacionados con el proyecto denominado CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA SABER 11°, presentado por el equipo investigador conformado por Germán David Ariza Kunzel identificado con CC 72.232.658 y Eucaris Rojas Flórez con CC 32794688; a fin de recolectar información y posteriormente analizarla en la etapa de resultados del proceso investigativo, desarrollado en la Universidad de la Costa, Programa de postgrado Maestría en Educación. Barranquilla, Atlántico.

2. Identificación del Experto:

Nombre y apellido: _____
 Profesión: _____
 Documento de identidad: _____
 Lugar donde labora: _____
 Cargo que desempeña: _____
 Tiempo en el cargo: _____
 Títulos Obtenidos: _____

Último título con mayor nivel obtenido: _____

Observaciones Generales:

Concepto final del Evaluador

- El presente instrumento puede aplicarse sin correcciones
- El presente instrumento puede aplicarse con ligeras correcciones de forma
- El presente instrumento puede aplicarse con correcciones de fondo
- El presente instrumento no puede aplicarse

Firma del Experto

ANEXO 3

ENTREVISTA DIRIGIDA A DIRECTIVOS DOCENTES

MODELO DEL INSTRUMENTO – GUIÓN DE ENTREVISTA

**CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO
PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL Y
EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA SABER 11**

TESISTAS:

Lic. GERMAN DAVID ARIZA KUNZEL Esp.

Lic. EUCARIS ROJAS FLÓREZ Esp.

ASESORA:

DR. ALEXA SENIOR NAVEDA

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRIA EN EDUCACION
BARRANQUILLA**

2020

INSTRUMENTO # 1

UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
COHORTE 2019- S
CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO
PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO
ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA SABER 11°

GUIÓN DE ENTREVISTA
Carta a los directivos docentes

Barranquilla, _____ de 2020.

Estimado(a) Directivo docente,

El presente instrumento hace parte de un proyecto de investigación que cuyo objetivo general es configurar un plan operativo para el fortalecimiento del desempeño estudiantil en las pruebas SABER 11°, a través de la correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico institucional y su concreción.

La información que usted proporcione es de suma importancia y será manejada de manera confidencial, solamente utilizada con fines investigativos con el propósito antes mencionado. Agradecemos nos pueda responder con la mayor objetividad y nos autorice grabar sus respuestas, considerando que el objetivo de la entrevista es Indagar sobre los procesos de concepción, socialización, apropiación y concreción del modelo pedagógico y su relación con los procesos de calidad en la institución educativa.

Agradecemos su colaboración y receptividad,

Atentamente,

Equipo de investigación:
Ariza Kunzel Germán D.
Rojas Flórez Eucaris.
Dra. Alexa Senior (Tutora)



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
 DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
 COHORTE 2019- S
 CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO
 PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO
 ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA SABER 11°

**GUIÓN DE ENTREVISTA
 CONSENTIMIENTO INFORMADO:**

Barranquilla, _____ de 2020.

Yo _____ identificado con la CC _____
 de _____, a través del presente documento, autorizo a Germán Ariza, Eucaris Rojas
 y a la Dra. Alexa Senior, como equipo investigador a utilizar los datos producto de la entrevista realizada.

DATOS GENERALES DEL ENTREVISTADO:

Nombre de la institución: _____
 Nombre Directivo docente entrevistado: _____
 Cargo que ocupa el Directivo docente: _____
 Fecha de aplicación de la entrevista: _____

Autoriza grabar la entrevista: Si No

Hora de inicio de la entrevista: _____

Hora de finalización de la entrevista: _____

**FIRMA DEL
 ENTREVISTADO:**

Tabla: Guión de Entrevista a Directivos sobre modelo pedagógico - desempeño académico de las IED.

Objetivo del instrumento: recolectar información acerca de la Correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico y la ejecución del proceso educativo en la institución y del fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en la prueba saber 11°.

N°	Preguntas orientadoras	Aspectos a tener en cuenta por el entrevistador
1.	¿Cuáles considera que son las características socio-culturales predominantes entre la población estudiantil que atiende esta institución educativa y de qué manera las características socioculturales anteriormente enunciadas inciden en el proceso educativo?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tipo de población. ✓ estrato socioeconómico. ✓ tipo de hogar predominante. ✓ riesgos psicosociales. ✓ Población vulnerable ✓ Consecuencias ✓ Incidencias ✓ Pertinencia del modelo pedagógico.
2.	¿Cuál es la concepción, naturaleza y alcance del modelo pedagógico con el cual se circunscribe su institución?	
3.	¿Cuáles son los principios teóricos o conceptuales que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje en su institución educativa?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Concepción del modelo pedagógico. ✓ Bases teóricas que sustentan el modelo.
4.	De acuerdo al modelo pedagógico declarado. ¿El proceso de enseñanza debe priorizar: la adquisición de habilidades, el desarrollo de competencias, la adquisición de conocimientos o la formación de valores? ¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descripción de la finalidad del modelo
5.	Describa la metodología unificada que se emplea en su institución para llevar a cabo la práctica pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Unificación metodológica ✓ Criterios claros establecidos
6.	¿Cuál es la percepción que tiene del estudiante y del docente como agentes dentro del proceso de la configuración del conocimiento? ¿Las respuestas anteriores guardan coherencia con los postulados del modelo señalado? ¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Roles de los actores del modelo pedagógico y la relación entre ellos. ✓ Apropriación del modelo
7.	¿Cuáles son las estrategias que se emplean para socializar el modelo pedagógico de la institución con la comunidad educativa? ¿Cuáles son las estrategias que se emplean para socializar el modelo pedagógico de la institución con los Docentes y Directivos Docentes?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Divulgación del modelo pedagógico. ✓ Socialización del modelo pedagógico a la comunidad educativa ✓ Capacitación a los docentes sobre el modelo pedagógico institucional.
8.	¿Cuáles son las estrategias que se aplican en la institución para validar los procesos didácticos y el uso de recursos por parte de los docentes, con el fin de contrastarlo con el cumplimiento de los lineamientos pedagógicos establecidos en el modelo	Mecanismos de seguimiento a la concreción del modelo pedagógico en la institución

pedagógico que se asume en el PEI de esta institución educativa?

- | | |
|---|---|
| <p>9. Describa los mecanismos de seguimiento y control que desarrolla la gestión directiva en relación al ciclo didáctico y ejecución de los planes de área, con el fin de garantizar su correspondencia con la concepción del Modelo Pedagógico que se asume en el PEI de esta institución educativa.</p> | <p>Aplicación del modelo en las prácticas pedagógicas.</p> |
| <p>10. ¿Qué tipo de evaluaciones se realizan al interior de la Institución tanto de aprendizajes como para los demás procesos de gestión educativa? ¿Qué aspecto del Sistema de Evaluación de los Estudiantes SIEE está direccionado al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en la prueba saber 11°?</p> | <p>Evaluación en el aula acorde al modelo pedagógico.
Metodología de enseñanza institucional acorde al modelo pedagógico.</p> |
| <p>11. ¿Cuál es la concepción de evaluación predominante en el modelo pedagógico que asume la Institución? ¿Cómo concilia su respuesta con la inmediatamente anterior?</p> | <p>Concepción de evaluación para el modelo pedagógico específico</p> |
| <p>12. ¿Cómo se explican los resultados obtenidos por los estudiantes de undécimo grado de la Institución de la institución que usted dirige en las evaluaciones externas realizadas por el ICFES?</p> | <p>Conocimiento de los resultados, nivel de interpretación de estos, posición crítica frente a la pruebas y posición auto reflexiva frente a los resultados</p> |
| <p>13. ¿Cuáles son las estrategias de gestión que aplica la institución para garantizar la mejora continua en el desempeño de los estudiantes en las pruebas SABER 11° durante el año lectivo?</p> <p>Explique:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) La gestión directiva b) La gestión la académica c) La gestión Administrativa. d) La gestión Comunitaria | <p>Utilización de los resultados obtenidos en la Prueba SABER 11° en la institución educativa.</p> <p>Ajustes a los planes de estudios a partir de los resultados en pruebas SABER 11°.</p> <p>Planeación de clases para fortalecer competencias.</p> <p>Evaluación en el aula para fortalecer competencias</p> <p>Mecanismos de seguimiento y control de procesos para alcanzar las metas institucionales de calidad frente a los resultados de las pruebas SABER 11°</p> <p>¿Cómo se adecuan los ambientes de aprendizaje para este fin? Disponibilidad de recursos didácticos, ambientes físicos, y clima escolar.</p> |

Evidencias en el PMI de la institución

- | | |
|---|--|
| <p>14. Desde su perspectiva, describa la correspondencia entre el modelo pedagógico enunciado en su PEI y práctica diaria de los docentes de esta institución Educativa. ¿Qué ofrece su institución educativa como un valor agregado y diferenciador de cualquier otra institución educativa en el sector? ¿Cuál es el rasgo distintivo del currículo de la institución educativa que están asociados a la pruebas SABER 11°?</p> | <p>✓ Cantidad de egresados en educación superior.</p> <p>✓ políticas de admisión de estudiantes.</p> <p>✓ convenios con otras entidades.</p> <p>✓ modalidad o énfasis del bachillerato.</p> <p>✓ seguimiento a los procesos académicos, administrativos, y comunitarios.</p> <p>✓ Fortalezas desde el punto de vista administrativo y de gestión</p> |
|---|--|

Agradecimientos:

Se le agradece de manera muy especial al Directivo docente por sus aportes a la investigación y le se solicita nos proporcione un contacto en caso de ser necesario para futuras aclaraciones de la presente entrevista.

Proporciona contacto: entrevista:

FORMA	SI	NO	INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA
DE CONTACTO:			
Número de celular			
Número de Whatsapp			
Correo electrónico			



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
COHORTE 2019- S
CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO
PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO
ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA SABER 11°

Carta al Experto

Estimado(a) Experto(a):

A través de la presente guía, solicitamos su valiosa colaboración en la revisión y juicio como experto(a) de los instrumentos que se anexan, cuyo objetivo es la configurar un plan operativo para el fortalecimiento del desempeño estudiantil en las pruebas SABER 11°, a través de la correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico institucional y su concreción. Este requerimiento forma parte del desarrollo del trabajo de Grado de la Maestría en Educación.

Agradecemos su colaboración y receptividad, se despiden.

Por el equipo de investigación:

Ariza Kunzel Germán D.
Rojas Flórez Eucaris.
Dra. Alexa Senior (Tutora)

GUÍA DE VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO # 1 (JUICIO DE EXPERTO)

Sr. Evaluador el instrumento que se presenta a continuación fue diseñado para validar el guión de entrevista que se aplicará en la entrevista que se le realizará a los directivos Docentes, en el desarrollo de la investigación *Correspondencia entre la concreción del modelo pedagógico institucional y el desempeño académico estudiantil en la prueba saber 11°*

Por favor valide el instrumento teniendo en cuenta los aspectos que a continuación se señalan:

Correspondencia con el contexto teórico de la categoría: relación estrecha entre la pregunta, los objetivos a lograr y el aspecto o parte del instrumento desarrollado.

Claridad y coherencia en la redacción de la pregunta: Relación lógica entre el enunciado de la pregunta y el uso del lenguaje a nivel de precisión y claridad.

Relación de indicadores con las preguntas: correspondencia entre el contenido de cada pregunta, los ítems y los objetivos de investigación.

Pertinencia entre el ítems y la categoría: Adecuada y relevante la relación entre las preguntas y los objetivos de la investigación.

Por favor haga uso de la siguiente escala durante la valoración e indique en el recuadro el criterio correspondiente que corresponde a su apreciación.

E Excelente

MB	Muy Bueno
B	Bueno
R	Regular
D	Deficiente

Agradecemos consignar las observaciones pertinentes en el recuadro.
 Gracias por su amable colaboración.
 Cordialmente;

Alexa Senior
Asesor Trabajo de Grado



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
 DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
 COHORTE 2019- S
 CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO
 INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA
 SABER 11°

FORMATO DE VALIDACIÓN

PREGUNTAS ORIENTADORAS	Correspondencia con el contexto teórico de la categoría Relación de indicadores con la Claridad y coherencia en la redacción de la pregunta. Pertinencia entre los ítems y la	OBSERVACIONES
------------------------	--	---------------

¿Cuáles considera que son las características socio-culturales predominantes entre la población estudiantil que atiende esta institución educativa y de qué manera las características socioculturales anteriormente enunciadas inciden en el proceso educativo?

¿Cuál es la concepción, naturaleza y alcance del modelo pedagógico con el cual se circunscribe su institución?

¿Cuáles son los principios teóricos o conceptuales que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje en su institución educativa?

De acuerdo al modelo pedagógico declarado.
¿El proceso de enseñanza debe priorizar: la adquisición de habilidades, el desarrollo de competencias, la adquisición de conocimientos o la formación de valores? ¿Por qué?

Describe la metodología unificada que se emplea en su institución para llevar a cabo la práctica pedagógica.

¿Cuál es la percepción que tiene del estudiante y del docente como agentes dentro del proceso de la configuración del conocimiento? ¿Las respuestas anteriores guardan coherencia con los postulados del modelo señalado? ¿Por qué?

¿Cuáles son las estrategias que se emplean para socializar el modelo pedagógico de la institución con la comunidad educativa?
¿Cuáles son las estrategias que se emplean para socializar el modelo pedagógico de la institución con los Docentes y Directivos Docentes?

¿Cuáles son las estrategias que se aplican en la institución para validar los procesos didácticos y el uso de recursos por parte de los docentes, con el fin de contrastarlo con el cumplimiento de los lineamientos pedagógicos establecidos en el modelo pedagógico que se asume en el PEI de esta institución educativa?

Describe los mecanismos de seguimiento y control que desarrolla la gestión directiva en relación al ciclo didáctico y ejecución de los planes de área, con el fin de garantizar su correspondencia con la concepción del Modelo Pedagógico que se asume en el PEI de esta institución educativa.

¿Qué tipo de evaluaciones se realizan al interior de la Institución tanto de aprendizajes como para los demás procesos de gestión educativa? ¿Qué aspecto del Sistema de Evaluación de los Estudiantes SIEE está direccionado al

fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en la prueba saber 11°?

¿Cuál es la concepción de evaluación predominante en el modelo pedagógico que asume la Institución? ¿Cómo concilia su respuesta con la inmediatamente anterior?

¿Cómo se explican los resultados obtenidos por los estudiantes de undécimo grado de la Institución de la institución que usted dirige en las evaluaciones externas realizadas por el ICFES?

¿Cuáles son las estrategias de gestión que aplica la institución para garantizar la mejora continua en el desempeño de los estudiantes en las pruebas SABER 11° durante el año lectivo?

Explique:

- e) La gestión directiva
- f) La gestión la académica
- g) La gestión Administrativa.
- h) La gestión Comunitaria

Desde su perspectiva, describa la correspondencia entre el modelo pedagógico enunciado en su PEI y práctica diaria de los docentes de esta institución Educativa. ¿Qué ofrece su institución educativa como un valor agregado y diferenciador de cualquier otra institución educativa en el sector? ¿Cuál es el rasgo distintivo del currículo de la institución educativa que están asociados a la pruebas SABER 11°?

ACTA DE LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN.

Por medio de la presente hago constar que he participado en el proceso de validación del instrumento GUIÓN DE ENTREVISTA; relacionados con el proyecto denominado CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA SABER 11°, presentado por el equipo investigador conformado por Germán David Ariza Kunzel identificado con CC 72.232.658 y Eucaris Rojas Flórez con CC 32794688; a fin de recolectar información y posteriormente analizarla en la etapa de resultados del proceso investigativo, desarrollado en la Universidad de la Costa, Programa de postgrado Maestría en Educación. Barranquilla, Atlántico.

3. Identificación del Experto:

Nombre y apellido: _____

Profesión: _____

Documento de identidad: _____

Lugar donde labora: _____

Cargo que desempeña: _____

Tiempo en el cargo: _____

Títulos Obtenidos: _____

Último título con mayor nivel obtenido: _____

Observaciones Generales:

Concepto final del Evaluador

El presente instrumento puede aplicarse sin correcciones

El presente instrumento puede aplicarse con ligeras correcciones de forma

El presente instrumento puede aplicarse con correcciones de fondo

El presente instrumento no puede aplicarse

Firma del Experto

ANEXO 4

**MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL INSTITUCIONES EDUCATIVAS
FOCALIZADAS**

**MODELO DEL INSTRUMENTO – MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL
RESULTADOS OBTENIDOS POR LOS ESTUDIANTES EN LA PRUEBA
SABER 11°**

**CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO
PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL Y
EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA SABER 11**

TESISTAS:

Lic. GERMAN DAVID ARIZA KUNZEL Esp.

Lic. EUCARIS ROJAS FLÓREZ Esp.

ASESORA:

DR. ALEXA SENIOR NAVEDA

UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

MAESTRIA EN EDUCACION

BARRANQUILLA

2020

INSTRUMENTO # 3

UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
COHORTE 2019- S

CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO
INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA
SABER 11°



MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL INSTITUCIONES EDUCATIVAS

OBJETIVO: Recabar información documental de cada institución educativa focalizada de las categorías teóricas de la presente investigación

DATOS GENERALES.

Tabla: Información Básica de las instituciones Educativas:

N o	NOMBR E DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	DIRECCIÓ N	LOCALIDA D A LA QUE PERTENECE	ESTRATO SOCIOECONÓMIC O MAYORITARIO DE LOS ESTUDIANTES
--------	--	---------------	-------------------------------------	--

#

2

#

3

#

Documentos de la IED revisados:

1. Proyecto Educativo Institucional PEI
2. Modelo Pedagógico Institucional.
3. Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes. (SIEE)
4. Autoevaluación Institucional
5. Plan de Mejoramiento Institucional. PMI

Fecha de aplicación: _____

NOTA: La información recopilada es confidencial y tiene fines estrictamente investigativos.

1. Tabla: Matriz de análisis de los planteamientos del Proyecto Educativo Institucional de las IED para el mejoramiento del desempeño académico estudiantil.

Se entiende por Proyecto Educativo Institucional, un documento en el que todos los establecimientos educativos públicos y privados expresan la forma como alcanzarán los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio.

°	PLANTEAMIENTOS DEL PEI PARA EL MEJORAMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL	IED JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS	IED JORGE ROBLEDO ORTIZ	IED TÉCNICO METROPOLITANO DE BARRANQUILLA
---	--	-----------------------------------	--------------------------------	--

Misión y Visión que se establece en el horizonte institucional

Objetivos y/o Metas Institucionales direccionados a mejorar la calidad del servicio educativo.

Nombre del Modelo Pedagógico Institucional

Criterios establecidos en la institución para llevar a cabo el seguimiento académico institucional.

Criterios establecidos en la institución para llevar a cabo el seguimiento a los resultados académicos institucionales.

Orientaciones establecidas en la institución para el uso pedagógico de las evaluaciones externas.

2. Tabla: Matriz de análisis de la caracterización del Modelo Pedagógico institucional de las IED.

Desde la propuesta de Flórez (1994) los modelos pedagógicos son construcciones mentales mediante las cuales se reglamenta y normativiza el proceso educativo, definiendo qué se debe enseñar, a quiénes, con qué procedimientos, a qué horas, según cuál reglamento disciplinario, a los efectos de moldear ciertas cualidades y virtudes en los estudiantes.

<p>o Caracterización del Modelo pedagógico Institucional</p>	<p>IED JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS</p>	<p>IED JORGE ROBLEDO ORTIZ</p>	<p>IED TÉCNICO METROPOLITANO DE BARRANQUILLA</p>
Nombre del modelo pedagógico institucional.			
Teóricos que describen el modelo pedagógico.			
Concepción del modelo pedagógico.			
Naturaleza del modelo pedagógico.			
Alcance del e pedagógico.			
Relación de los actores del modelo pedagógico.			
Contenidos del modelo pedagógico			
Secuencia del contenido.			
Método del modelo pedagógico.			
Estructura del modelo de la planeación de las clases.			
Proceso de evaluación que describe el modelo pedagógico			
Utilización de recursos acordes al modelo pedagógico.			

3. Tabla: Matriz de análisis de la caracterización del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes de las IED.

Se entiende por Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes SIEE- al conjunto de reglas concertadas por la comunidad educativa para llevar a cabo el seguimiento y valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula de la institución educativa. En el SIEE se define qué se evalúa,

cómo se evalúa, qué instrumentos se emplean para el seguimiento o la evaluación, cómo se valora, cómo se nivelan los aprendizajes y define los requisitos para la promoción escolar.

<p>Caracterización del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes. SIEE</p>	<p>IED JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS</p>	<p>IED JORGE ROBLEDO ORTIZ</p>	<p>IED TÉCNICO METROPOLITANO DE BARRANQUILLA</p>
--	--	---------------------------------------	---

- o Criterios de evaluación
- o Escala de valoración
- o Estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes.
- o Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar.
- o Los procesos de autoevaluación de los estudiantes.
- o Las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes.
- o Las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento educativo cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema nacional de evaluación.

En la siguiente tabla, se recopilan algunos componentes de la evaluación institucional (teniendo en cuenta la guía 34 para el mejoramiento institucional establecida por el Ministerio de Educación Nacional) y del plan de Mejoramiento Institucional, que hacen parte de la Gestión Directiva y Académica en cada institución educativa y que están orientados al mejoramiento del desempeño académico estudiantil.

Tabla: Matriz de análisis de los apartados de la Evaluación Institucional Y PMI que orientan el mejoramiento del desempeño académico estudiantil en las IED...

Se entiende por Evaluación Institucional como la oportunidad para mejorar. Es una acción colectiva, situada, estructurada, planificada, participativa y deliberativa, que debe ser guiada por información fidedigna, interna y externa de la institución, y que se presenta como un proceso permanente que tiene en el seguimiento y la evaluación constante del plan de mejoramiento, y del plan de acción, su ruta crítica. Así “la autoevaluación permite conocer cuáles son los aspectos que contribuyen al logro de los objetivos institucionales y en los que es necesario centrar la atención para seguir avanzando” (MEN, 2008, p.19).

Y el Plan de mejoramiento institucional como herramientas para orientar las acciones escolares hacia el logro de los propósitos y las metas definidas por el equipo directivo y la comunidad educativa:

<p>Apartados de la Evaluación Institucional Y PMI que orientan el mejoramiento del desempeño académico estudiantil</p> <p>(Valoración y evidencias)</p>	<p>IED JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS</p>	<p>IED JORGE ROBLEDO ORTIZ</p>	<p>IED TÉCNICO METROPOLITANO DE BARRANQUILLA</p>
--	--	---------------------------------------	---

Gestión: Directiva.

Componente: Estrategia pedagógica.

Gestión: Directiva.

Componente: Uso de información (interna y externa) para la toma de decisiones

Gestión: Directiva.

Componente: Motivación hacia el aprendizaje

Gestión: Académica.

Componente: Seguimiento a los resultados académicos

Gestión: Académica.

Componente: Uso pedagógico de las evaluaciones externas

Acciones del PMI en cuanto a las Metas institucionales de calidad institucional frente a los resultados de las pruebas SABER 11°

Pre- ICFES que desarrollan los estudiantes de las IED.



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
COHORTE 2019- S
CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO
INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA
SABER 11°

Estimado(a) Experto(a):

A través de la presente guía, solicitamos su valiosa colaboración en la revisión y juicio como experto(a) de los instrumentos que se anexan, cuyo objetivo es la configurar un plan operativo para el fortalecimiento del desempeño estudiantil en las pruebas SABER 11°, a través de la correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico

institucional y su concreción. Este requerimiento forma parte del desarrollo del trabajo de Grado de la Maestría en Educación.

Agradecemos su colaboración y receptividad, se despiden.

Por el equipo de investigación:

Ariza Kunzel Germán D.
 Rojas Flórez Eucaris.
 Dra. Alexa Senior (Tutora)



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
 DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
 COHORTE 2019- S
 CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO
 INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA
 SABER 11°

ACTA DE LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN.

Por medio de la presente hago constar que he participado en el proceso de validación del instrumento MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL; relacionados con el proyecto denominado CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA SABER 11°, presentado por el equipo investigador conformado por Germán David Ariza Kunzel identificado con CC 72.232.658 y Eucaris Rojas Flórez con CC 32794688; a fin de recolectar información y posteriormente analizarla en la etapa de resultados del proceso investigativo, desarrollado en la Universidad de la Costa, Programa de postgrado Maestría en Educación. Barranquilla, Atlántico.

4. Identificación del Experto:

Nombre y apellido: _____

Profesión: _____

Documento de identidad: _____

Lugar donde labora: _____

Cargo que desempeña: _____

Tiempo en el cargo: _____

Títulos Obtenidos: _____

Último título con mayor nivel obtenido: _____

Observaciones Generales:

Concepto final del Evaluador

El presente instrumento puede aplicarse sin correcciones

El presente instrumento puede aplicarse con ligeras correcciones de forma

El presente instrumento puede aplicarse con correcciones de fondo

El presente instrumento no puede aplicarse

**Firma del
Experto**

ANEXO 5

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR EXPERTOS

	UNIVERSIDAD DE LA COSTA
	DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES MAESTRIA EN EDUCACION COHORTE 2019- 5
	CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO PEDAGOGICO INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTEL EN LA PRUEBA SABER 11°

ACTA DE LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN.

Por medio de la presente hago constar que he participado en el proceso de validación del instrumento ENCUESTA; relacionados con el proyecto denominado CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTEL EN LA PRUEBA SABER 11°, presentado por el equipo investigador conformado por Germán David Ariza Kunzel identificado con CC 72.232.658 y Eucaris Rojas Flórez con CC 32794688; a fin de recolectar información y posteriormente analizarla en la etapa de resultados del proceso investigativo, desarrollado en la Universidad de la Costa, Programa de postgrado Maestría en Educación. Barranquilla, Atlántico.

1. Identificación del Experto:

Nombre y apellido: Ana Milena

Profesión: Guzmán Valeta

Documento de identidad: 22799849

Lugar donde labora: Universidad de la Costa

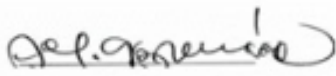
Cargo que desempeña: Docente Tiempo Completo

Tiempo en el cargo: 5 años

Títulos Obtenidos: Licenciada en Educación Infantil, Especialist en Grrrencia Educativa, Magister en Educación énfasis Cognición,


Último título con mayor nivel obtenido: Maestría en eEducación

Observaciones Generales:	
Concepto final del Evaluador	
El presente instrumento puede aplicarse sin correcciones	
El presente instrumento puede aplicarse con ligeras correcciones de forma	X
El presente instrumento puede aplicarse con correcciones de fondo	
El presente instrumento no puede aplicarse	

Firma del Experto	
--------------------------	--

CONCRECIÓN DEL MODELO
PEDAGÓGICO

1

	UNIVERSIDAD DE LA COSTA
	DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN COHORTE 2019- S
	CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA SABER 11 ^o

ACTA DE LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN.

Por medio de la presente hago constar que he participado en el proceso de validación del instrumento ENCUESTA; relacionados con el proyecto denominado CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA SABER 11^o, presentado por el equipo investigador conformado por Germán David Ariza Kunzel identificado con CC 72.232.658 y Eucaris Rojas Flórez con CC 32794688; a fin de recolectar información y posteriormente analizarla en la etapa de resultados del proceso investigativo, desarrollado en la Universidad de la Costa, Programa de postgrado Maestría en Educación. Barranquilla, Atlántico.

1. Identificación del Experto:

Nombre y apellido: Freddy Marín González
 Profesión: Licenciado en Educación
 Documento de identidad: E. 575869
 Lugar donde labora: Universidad de la Costa
 Cargo que desempeña: Profesor
 Tiempo en el cargo: En la CUC 5 años, a nivel general 31 años de servicio
 Títulos Obtenidos: licenciado, Especialista, Magister en Educación. Doctor en Ciencias Humanas. Posdoctorado en Ciencias Humanas
 Último título con mayor nivel obtenido: Doctorado

Observaciones Generales:	
Concepto final del Evaluador	
El presente instrumento puede aplicarse sin correcciones	
El presente instrumento puede aplicarse con ligeras correcciones de forma	x
El presente instrumento puede aplicarse con correcciones de fondo	
El presente instrumento no puede aplicarse	

Firma del Experto	Freddy Marín González 

	UNIVERSIDAD DE LA COSTA
	DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES MAESTRIA EN EDUCACION COHORTE 2019- 5
	CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA SABER 11°

ACTA DE LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN.

Por medio de la presente hago constar que he participado en el proceso de validación del instrumento MATRIZ DE ANALISIS DOCUMENTAL; relacionado con el proyecto denominado CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA SABER 11°, presentado por el equipo investigador conformado por Germán David Ariza Kunzel identificado con CC 72.232.658 y Eucaris Rojas Flórez con CC 32794688; a fin de recolectar información y posteriormente analizarla en la etapa de resultados del proceso investigativo, desarrollado en la Universidad de la Costa, Programa de postgrado Maestría en Educación. Barranquilla, Atlántico.

1. Identificación del Experto:

Nombre y apellido: Ana Milena

Profesión: Guzmán Valeta

Documento de identidad: 22799849

Lugar donde labora: Universidad de la Costa

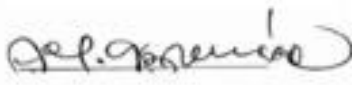
Cargo que desempeña: Docente Tiempo Completo


Tiempo en el cargo: 5 años

Titulos Obtenidos: Licenciada en Educación Infantil, Especialistat en Grrencia Educativa, Magister en Educación énfasis Cognición.

Ultimo título con mayor nivel obtenido: Maestría en eEducación

Observaciones Generales:	
Concepto final del Evaluador	
El presente instrumento puede aplicarse sin correcciones	
El presente instrumento puede aplicarse con ligeras correcciones de forma	X
El presente instrumento puede aplicarse con correcciones de fondo	
El presente instrumento no puede aplicarse	

Firma del Experto	 <hr/>
--------------------------	---

	UNIVERSIDAD DE LA COSTA
	DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES MAESTRIA EN EDUCACION COHORTE 2019- S
	CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO PEDAGOGICO INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA SABER 11*

ACTA DE LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN.

Por medio de la presente hago constar que he participado en el proceso de validación del instrumento ENTREVISTA; relacionados con el proyecto denominado CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO PEDAGOGICO INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA SABER 11*, presentado por el equipo investigador conformado por Germán David Ariza Kunzel identificado con CC 72.232.658 y Eucaris Rojas Flórez con CC 32794688; a fin de recolectar información y posteriormente analizarla en la etapa de resultados del proceso investigativo, desarrollado en la Universidad de la Costa, Programa de postgrado Maestría en Educación, Barranquilla, Atlántico.

1. Identificación del Experto:

Nombre y apellido: Alicia Inciarte Gonzalez

Profesión: Lic en Educación

Documento de identidad: CE - 636669


Lugar donde labora: Universidad de la Costa

Cargo que desempeña: Profesora

Tiempo en el cargo: 4 años

Títulos Obtenidos: Lic. En Educación, Especialista en Educación a Distancia y de Adultos, Magister en Pedagogía, Doctora en Educación

Ultimo título con mayor nivel obtenido: Doctora en Educación

Observaciones Generales:	
Considero que el instrumento está muy bien construido y es coherente con el trabajo. Considero que para ser una entrevista es muy largo, eso hará que el entrevistado se fatigue y las últimas respuestas no son confiables. Recomiendo no pasar de 10 preguntas. En algunas casillas del instrumento de validación, no me dejó escribir. Los criterios de valoración no son coherentes con el SI o NO.	
Concepto final del Evaluador	
El presente instrumento puede aplicarse sin correcciones	
El presente instrumento puede aplicarse con ligeras correcciones de forma	X
El presente instrumento puede aplicarse con correcciones de fondo	
El presente instrumento no puede aplicarse	
⇄ Firma del Experto	
	

ANEXO 6

**CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS REPRESENTANTES LEGALES
DE LAS IED FOCALIZADAS**

	UNIVERSIDAD DE LA COSTA
	DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN COHORTE 2019- S
	CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA SABER 11°

Consentimiento Informado

Barranquilla agosto 18 de 2020

Señor

Marlon Ernesto Mejía Arias

Rector IED José Consuegra Higgins

Por el presente escrito queremos solicitar su autorización para que la institución que usted dirige sea focalizada como parte de un proceso de investigación para acceder al título de Maestría en Educación en la universidad de la Costa, cuyo objetivo es, configurar un plan operativo para el fortalecimiento del desempeño estudiantil en las pruebas SABER 11°, a través de la correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico institucional y su concreción.

La información que su institución nos suministrará será de carácter confidencial, solo se usará con fines estrictamente investigativos; solicitamos su autorización para proceder con la aplicación de los siguientes instrumentos: 1. Entrevista dirigida a directivos, 2 Encuesta dirigida a docentes, 3 Matriz de análisis documental dirigida a su Proyecto Educativo Institucional, modelo pedagógico, sistema de evaluación, Plan de Mejoramiento Institucional. 4 Matriz de análisis documental a los resultados históricos de su institución en la prueba saber 11. De antemano agradecemos su colaboración al proporcionarnos un insumo que redundará en el mejoramiento de la calidad educativa.


Atentamente, Los investigadores: Ariza Kunzel Germán D. Rojas Flórez Eucaris.

Dra. Alexa Senior (Tutora)

En caso de autorizar nuestra intervención en su institución por favor firme este documento como evidencia de su consentimiento.



MARLON ERNESTO MEJIA ARIAS
CC 8774646 de Soledad (Atlántico)
Rector

	UNIVERSIDAD DE LA COSTA
	DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES MAESTRIA EN EDUCACION COHORTE 2019- S
	CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO PEDAGOGICO INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA SABER 11°

Consentimiento Informado

Barranquilla agosto 19 / 2020

Señor

Mz. Mario Enrique Sarabia Palacios
Rector IED Jorge Robledo Ortiz

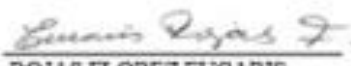
Reciba un fraternal saludo deseando que la Bendición de Dios le acompañe y su misericordia lo proteja siempre.

Por el presente escrito queremos solicitar su autorización para que la institución que usted dirige sea focalizada como parte de un proceso de investigación para acceder al título de Maestría en Educación en la universidad de la Costa, cuyo objetivo es, configurar un plan operativo para el fortalecimiento del desempeño estudiantil en las pruebas SABER 11°, a través de la correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico institucional y su concreción.

La información que su institución nos suministrará será de carácter confidencial, solo se usará con fines estrictamente investigativos; solicitamos su autorización para proceder con la aplicación de los siguientes instrumentos: 1. Entrevista dirigida a directivos, 2 Encuesta dirigida a docentes, 3 Matriz de análisis documental dirigida a su Proyecto Educativo Institucional, modelo pedagógico, sistema de evaluación, Plan de Mejoramiento Institucional. 4 Matriz de análisis documental a los resultados históricos de su institución en la prueba saber 11. De antemano agradecemos su colaboración al proporcionarnos un insumo que redundará en el mejoramiento de la calidad educativa.

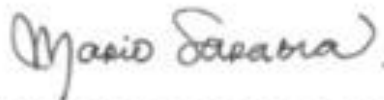
Atentamente, Los investigadores:


GERMAN ARIZA KUNZELL


ROJAS FLOREZ EUCARIS.

DRA. ALEXA SENIOR (Tutora)

En caso de autorizar nuestra intervención en su institución por favor firme este documento como evidencia de su consentimiento.



MARJO ENRIQUE SARABIA PALACIOS
CC. 72.178.873

	UNIVERSIDAD DE LA COSTA
	DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES MAESTRIA EN EDUCACION COHORTE 2019-5
	CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO PEDAGOGICO INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA SABER 11*

Consentimiento Informado

Barranquilla agosto 19 / 2020

Señora

Mg. Shirley Ortega Medina
Rectora IED Técnico Metropolitano de Barranquilla "Parque Educativo"

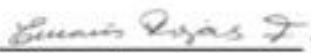
Reciba un fraternal saludo deseando que la Bendición de Dios le acompañe y su misericordia le proteja siempre.

Por el presente escrito queremos solicitar su autorización para que la institución que usted dirige sea focalizada como parte de un proceso de investigación para acceder al título de Maestría en Educación en la universidad de la Costa, cuyo objetivo es, configurar un plan operativo para el fortalecimiento del desempeño estudiantil en las pruebas SABER 11*, a través de la correspondencia entre la concepción teórica y normativa del modelo pedagógico institucional y su concreción.

La información que su institución nos suministrará será de carácter confidencial, solo se usará con fines estrictamente investigativos; solicitamos su autorización para proceder con la aplicación de los siguientes instrumentos: 1 Entrevista dirigida a directivos, 2 Encuesta dirigida a docentes, 3 Matriz de análisis documental dirigida a su Proyecto Educativo Institucional, modelo pedagógico, sistema de evaluación, Plan de Mejoramiento Institucional. 4 Matriz de análisis documental a los resultados históricos de su institución en la prueba saber 11. De antemano agradecemos su colaboración al proporcionarnos un insumo que redundará en el mejoramiento de la calidad educativa.

Atentamente, Los investigadores:


GERMAN ARIZA KUNZELL


ROJAS FLOREZ EUCARIS.

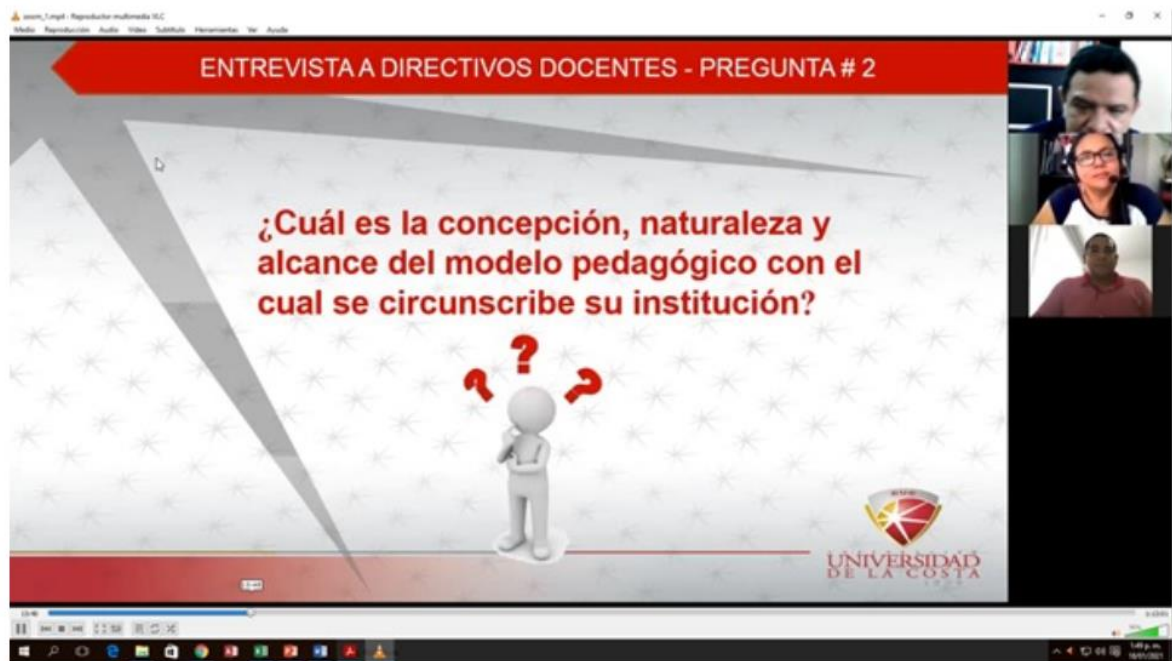
DRA. ALEXA SENIOR (Tutora)

En caso de autorizar nuestra intervención en su institución por favor firme este documento como evidencia de su consentimiento.


SHIRLEY ORTEGA MEDINA
CC. 32.885.538

ANEXO 7



ENTREVISTAS VIRTUALES EN LA PLATAFORMA ZOOM



zoom_Dmg4 - Reproductor multimedia VLC
Medio Reproducción Audio Video Subtítulo Herramientas Ver Ayuda

PREGUNTA # 12

¿Cómo se explican los resultados obtenidos por los estudiantes de undécimo grado de la Institución de la institución que usted dirige en las evaluaciones externas realizadas por el ICFES?




UNIVERSIDAD DE LA COSTA

49:31 1:12:00

Windows taskbar: 1:51 p.m. 18/09/2021

zoom_Dmg4 - Reproductor multimedia VLC
Medio Reproducción Audio Video Subtítulo Herramientas Ver Ayuda




00:18 1:12:00

Windows taskbar: 1:56 p.m. 18/09/2021

ANEXO 8

MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

FOCALIZADAS DILIGENCIADA

	UNIVERSIDAD DE LA COSTA
	DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES MAESTRIA EN EDUCACION COHORTE 2019- 8
	CORRESPONDENCIA ENTRE LA CONCRECIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTEL EN LA PRUEBA SABER 11°

MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL INSTITUCIONES EDUCATIVAS

OBJETIVO: Recabar información documental de sobre los modelos pedagógicos de las instituciones educativas en estudio.

DATOS GENERALES.

Tabla: Información Básica de las instituciones Educativas:

Nº	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	DIRECCIÓN	LOCALIDAD A LA QUE PERTENECE	ESTRATO SOCIOECONÓMICO MAYORITARIO DE LOS ESTUDIANTES
# 1	Intitución Educativa Distrital Jose Consuegra Higgins	Sede 2 Cra 1F# 66-20	Localidad Metropolitana	1
# 2	Intitución Educativa Distrital Jorge Robledo Ortiz	Cra 15 sur # 74-170 Avenida Circunvalar	Localidad Metropolitana	1
# 3	Intitución Educativa Distrital Técnica Metropolitana de Barranquilla "Parque Educativo"	Calle 46 N 1- sur - 445	Localidad Metropolitana	1 y 2

Documentos de la IED revisados:

1. Proyecto Educativo Institucional PEI
2. Modelo Pedagógico Institucional.
3. Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes. (SIEE)
4. Autoevaluación Institucional
5. Plan de Mejoramiento Institucional. PMI

Fecha de aplicación: _____

NOTA: La información recopilada es confidencial y tiene fines estrictamente investigativos.

Tabla: Matriz de análisis de los planteamientos del Proyecto Educativo Institucional de las IED para el mejoramiento del desempeño académico estudiantil.

Categoría por Colores: **Conceptualización de modelo pedagógico** - **Componentes estructurales del modelo pedagógico** - **Normativa que regula los modelos pedagógicos** - **Gestión de la calidad** - **Pruebas externas**

Nº	Planteamientos del PEI para el mejoramiento del desempeño académico estudiantil	IED 1 Intitución Educativa Distrital Jose Consuegra Higgins	IED 2 Intitución Educativa Distrital Jorge Robledo Ortiz	IED 3 Intitución Educativa Distrital Técnica Metropolitana de Barranquilla "Parque Educativo"	
1.	Misión y Visión que se establece en el horizonte institucional.	Misión: "Somos una institución educativa oficial que propende por el desarrollo integral de niños, jóvenes y adultos : para que sean críticos, autónomos, creativos, resilientes con una definida conciencia social y ambiental, comprometidos consigo mismos, con sus semejantes y con la patria, respondiendo a las necesidades de una sociedad que demanda un desarrollo sostenible y tecnológico".	Misión: La Institución Educativa Distrital JORGE ROBLEDO ORTIZ, de naturaleza oficial, ofrece sus servicios educativos a niños, niñas y jóvenes, en los niveles de preescolar, básica y media, contribuyendo a otorgarles una formación integral que los capacite para aplicar sus conocimientos en la transformación de su entorno sociocultural y convertirse así en líderes positivos dentro de él.	Al finalizar el año 2022, la Institución Educativa Distrital Técnica Metropolitana de Barranquilla, "Parque Educativo", será reconocida a nivel regional como una institución que garantiza un servicio educativo de buena calidad, por su desempeño superior a nivel cognitivo y la formación de ciudadanos	Mabbbkjb-kj-jnhnk

		<p>Visión: "Consolidamos para el año 2021 como una de las mejores instituciones del distrito de Barranquilla caracterizada por sus altos estándares académicos y convivenciales, con un personal altamente calificado y comprometido, con óptimos ambientes de aprendizaje, para impactar en el desarrollo social de su comunidad."</p>	<p>Para ello, se implementan programas académicos y técnicos complementados con proyectos comunitarios enfatizados en el desarrollo de competencias laborales y en la formación en valores, apoyados en el buen uso de las TIC y dinamizados por un personal idóneo propio y los diferentes convenios interinstitucionales.</p> <p>Visión: La Institución Educativa Distrital JORGE ROBLEDO ORTIZ, para el año 2025 será una de las mejores de la localidad metropolitana de Barranquilla, por su elevado nivel de competencia y de calidad para formar educandos integrales, capaces y dispuestos a ser verdaderos líderes comunitarios y a desenvolverse eficientemente en el campo laboral del contexto productivo local, así como en la vida social. Para ello dispondrá de una planta docente calificada, con estudios de postgrado de alta calidad; buen uso de las TIC en todos los procesos; una infraestructura adecuada y una estructura organizacional pertinente, así como el establecimiento de convenios con excelentes instituciones educativas.</p>		
2.	Objetivos y/o Metas Institucionales direccionados a	Generar una cultura de calidad con un pensamiento sistémico y un enfoque basado en procesos	Al finalizar el año académico 2019 la institución educativa distrital jorge robledo ortiz:	A finales del 2018 obtuvimos la recertificación con la norma ISO 9001/2015.	

mejorar la calidad del servicio educativo.	<p>que garanticen el mejoramiento continuo.</p> <p>Afianzar el modelo pedagógico dialogante, las buenas prácticas de enseñanza y la interrelación e interdependencias con las TIC.</p> <p>Fomentar los aprendizajes del talento humano para garantizar la innovación en los procesos pedagógicos.</p> <p>Orientar los proyectos presupuestales a la modernización institucional a la generación de espacios sostenibles que guarden el equilibrio entre el medio ambiente y el uso de nuevas tecnologías.</p> <p>Fomentar el desarrollo de las artes como eje trascendental de nuestra cultura Barranquillera.</p> <p>Propiciar el estudio de la lengua extranjera inglés entre nuestros estudiantes como eje facilitador de la comunicación cultural en el marco de la globalidad.</p> <p>Gestión de la calidad - Planificación – mejora continua</p>	<p>Habrà elevado a un 60% el nivel de motivación de los estudiantes por el aprendizaje, mediante un plan debidamente diseñado y aplicado.</p> <p>El 100% de las áreas en la institución habrá realizado planeas de mejoramiento para elevar los niveles de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>El 100% de los estudiantes que se presumen presentan dificultades de aprendizaje deberán estar diagnosticados y estará recibiendo algún tipo de apoyo pedagógico para salir adelante en su proceso educativo.</p> <p>Estarán utilizando equitativa y efectivamente los diferentes espacios existentes en ella, de acuerdo a unos procedimientos democráticamente acordados.</p> <p>Dispondrá y estará aplicando un programa pedagógico, debidamente socializado, que oriente a los padres de familias robledistas en el apoyo formativo y académico de sus hijos o acudido.</p> <p>Al finalizar el segundo periodo académico del año 2019 contará con el programa de prevención de riesgos psicosociales.</p> <p>Al finalizar el tercer periodo académico del año 2019 contará con un programa pedagógico, debidamente socializado, que oriente a los padres de familias robledistas en el apoyo formativo y académico de sus hijos o acudido.</p>	<p>1.(Proceso Directivo) Garantizar la satisfacción de las necesidades y expectativas de los beneficiarios del servicio que se presta.</p> <p>2. (Proceso Directivo) Asegurar el mejoramiento continuo de los procesos institucionales a partir del cumplimiento de los indicadores del sistema de gestión de calidad, la divulgación permanente de los avances del mismo y del cumplimiento de los requisitos legales y normativos aplicables.</p> <p>3. (Proceso Misional)Garantizar un servicio educativo de calidad, a través de un currículo innovador e integrador que permita la formación de ciudadanos competentes, con desempeño superior a nivel cognitivo, capaces de transformar la realidad social.</p> <p>4. (Proceso de Apoyo) Proveer oportunamente los recursos necesarios para garantizar la ejecución de todos los procesos institucionales.</p> <p>5.(Proceso de Apoyo) Mantener una planta de personal idónea que responda a los requerimientos necesarios para cumplir con los objetivos de calidad, propiciando un clima laboral que favorezca el trabajo en</p>	
--	--	--	---	--

			Gestión de la calidad - Planificación – mejora continua Metas institucionales de calidad	equipo y la formación permanente. Gestión de la calidad - Planificación – mejora continua	
3.	Nombre del Modelo Pedagógico Institucional	Modelo Pedagógico Dialogante Conceptualización de modelo pedagógico	Escuela de desarrollo Integral, Modelo Social, humanista, cognitivo. Conceptualización de modelo pedagógico	Modelo Social Cognitivo Conceptualización de modelo pedagógico	
4.	Criterios establecidos en la institución para llevar a cabo el seguimiento académico institucional.	Los asignados por la ley como funciones del directivo docente rector y de los directivos docentes coordinadores. Seguimiento	Convencidos de la necesidad de implantar una cultura de la evaluación y el seguimiento como estrategia que garantiza el mejoramiento continuo, se ha acordado el Sistema de evaluación de los aprendizajes SIEE, la evaluación Institucional, de las actividades curriculares y extracurriculares programadas para el año, así como el monitoreo permanente a los procesos y acciones que se desarrollan en la Institución. Seguimiento	Articulación de planes, proyectos y acciones. La mayoría de planes, proyectos y acciones están articulados al plan estratégico de la institución integrada e inclusiva y se trabaja en equipo para articular las acciones, estas acciones se realizan teniendo en cuenta el ciclo P.H.V.A. propuesto por la norma ICONTEC Auditorias internas y externas. Este procedimiento tiene como fin establecer los parámetros para la elaboración y ejecución de las auditorias internas del S.G.C en la IED Técnica Metropolitana de Barranquilla “Parque Educativo”, es un proceso sistemático, independiente y documentado para obtener evidencias de la conformidad del servicio que	

				se presta en la IE. Aplica para todos los procesos del Sistema de Gestión de Calidad Seguimiento Mejora continua	
5.	Criterios establecidos en la institución para llevar a cabo el seguimiento a los resultados académicos institucionales.	Los directivos docentes coordinadores lideran y hacen seguimiento al Sistema de Evaluación de los Estudiantes, con base en los consolidados arrojados por el sistema Angela 1290 que se utiliza para la elaboración de los informes escritos a los padres de familia, se realizan informes por periodo que son reportados a la secretaria de educación, con base al análisis de ellos se recomiendan estrategias de intervención consensuadas con el grupo de profesores del área (secundaria y media) del grado (primaria y prescolar) Se realiza el seguimiento a la elaboración de planes de mejoramiento para los estudiantes que han presentado dificultades y se recopilan evidencias de su ejecución.	El seguimiento a los resultados académicos es de capital importancia en una propuesta que apunte al mejoramiento de la calidad de la educación, por cuanto esta acción permite detectar el nivel de eficiencia de las misma. Por este motivo, en la institución este seguimiento se hace a lo largo del proceso, para lo cual se ha establecido un corte de resultados a mitad de cada periodo que permite entregar un informe parcial de manera verbal a los padres de familia, especialmente de aquellos estudiantes que presentan bajo desempeño. Pero antes cada docente debe analizar los resultados de sus estudiantes en cada evaluación para detectar las fallas y sus posibles causas, a fin de proporcionarles la correspondiente actividad de superación, de manera oportuna y no permitir la acumulación de ignorancia, igual ocurre al finalizar cada periodo académico, en comisión de evaluación y promoción se realizar un análisis de la situación académica de aquellos estudiantes que presentan dificultades en su aprendizaje, se buscan las	Seguimiento académico. Es el proceso que se ocupa de analizar las estrategias con las cuales se realiza la observación del proceso de enseñanza aprendizaje, con el fin de aprovechar los resultados obtenidos por los estudiantes para retroalimentar tanto el desarrollo de sus competencias como el desarrollo escolar en su conjunto. Este proceso se lleva a cabo con base a los siguientes componentes: seguimiento a los resultados académicos, seguimiento a los egresados, actividades de recuperación, apoyos pedagógicos y convenios de tipo académico. 4.1.11 Seguimiento a resultados académicos. En la institución, este proceso se hace de manera continua, apoyándonos en la sistematización que tenemos de los procesos académicos a través de la plataforma SIAN 365, la cual arroja unos reportes por grados y por niveles (consolidados por asignaturas y por áreas,	

		Seguimiento – planeación – mejora continua	posibles causas y se les entrega un plan de actividades de nivelación con la fecha en que el estudiantes presentarlas realizadas y sustentadas, como única forma de superar las dificultades diagnosticadas que presentó el o los logros dejados de alcanzar. este plan de actividades debe ser recibido por el padre de familia, quien firma el compromiso adquirido con la institución. los resultados obtenidos por los estudiantes en esta actas actividades será consignado en el libro de actas d la correspondiente comisión de evaluación y promoción, con las firmas que los avalan. Seguimiento – planeación - mejora continua	rendimiento académico por área y asignatura, ranking por área y por niveles, acumulados), que permite al coordinador académico llevar una estadística organizada por niveles cursos y grados, e identificar a los estudiantes que necesitan un mayor seguimiento y apoyo institucional para que superen sus dificultades académicas. Además, se llevan las estadísticas de los niveles de deserción, convivencia, ausentismo, repitencia y dificultades de aprendizaje. Con relación a los niveles de deserción, la institución desarrolla el seguimiento al ausentismo a través del departamento de orientación escolar aunque no contamos con una trabajadora social de planta. Seguimiento – planeación - mejora continua	
6.	Orientaciones establecidas en la institución para el uso pedagógico de las evaluaciones externas.	De la misma manera que la evaluación interna realizada por la institución a sus estudiantes es objeto de seguimiento, las evaluaciones externas que presenta la institución también serán objeto de análisis, seguimiento y elaboración de planes de mejoramiento, dando especial énfasis a las pruebas saber de tercer, quinto y noveno	Las evaluaciones externas, si bien no constituyen el propósito esencial que marca el derrotero misional de la Institución, en cuanto mirada más objetiva del proceso educativo, si son un referente de mucha consideración para la planeación de las áreas y los proyectos pedagógicos en la Institucionales, puesto que proporcionan información muy	USO DE INFORMACION EXTERNA E INTERNA. La institución utiliza sistemáticamente toda la información interna y externa disponible para evaluar los resultados de sus procesos y procedimientos establecidos, así como para levantar acciones oportunas y	

		grado, que son reflejadas en el Índice Sintético de Calidad y a las pruebas saber 11, esta pruebas serán analizadas en reunión del consejo académico presida por el señor rector, para plantear estrategias de mejoramiento continuo de los procesos educativos que desarrolla la institución, determinando la realización , extensión, y financiamiento de cursos de preparación específicos para este tipo de pruebas estandarizadas, así como la eventual modificación del plan de estudios de la institución Autoevaluación institucional - utilización de resultados obtenidos en la prueba SABER 11° - P.MI	valiosa de la calidad de los aprendizajes disciplinares que están obteniendo nuestros estudiantes. Además de que sus resultados constituyen el parámetro mediante el los gobiernos nacional y distrital miden la calidad en las Instituciones Educativas y las jerarquizan. Por tal razón, es un tema que no se soslaya en la planificación académica de la Institución y en consecuencia, se trabaja en función de mejorar cada día el desempeño de nuestros estudiantes en ellas, para lo cual se acude a los encuentros formativos de nuestros docentes con el PTA, al análisis de los resultados de las pruebas saber 3°, 5°, 9° y 11, en Consejo Académico, así como a la capacitación de nuestros docentes en la fundamentación y práctica para la elaboración de formatos de evaluaciones tipo ICFES. Autoevaluación institucional - utilización de resultados obtenidos en la prueba SABER 11° - P.MI	pertinentes para ajustar lo que requiera ser mejorado Por otra parte, se hace seguimiento continuo a las pruebas externas, como son: SABER e ICFES. Los resultados son analizados y tabulados por coordinación, se socializan por áreas y se le hacen las recomendaciones del caso a los docentes, para mejorar los procesos que tengan debilidades. Esta información es tenida en cuenta para realizar anualmente los ajustes a los planes de área y asignatura Autoevaluación institucional - utilización de resultados obtenidos en la prueba SABER 11° - P.MI	
--	--	--	--	---	--

Tabla: Matriz de análisis de la caracterización del Modelo Pedagógico institucional de las IED.

Categoría por Colores: **Conceptualización de modelo pedagógico - Componentes estructurales del modelo pedagógico - Normativa que regula los modelos pedagógicos - Gestión de la calidad - Pruebas externas**

Nº	Caracterización del Modelo pedagógico Institucional	IED 1 Intitución Educativa Distrital Jose Consuegra Higgins	IED 2 Intitución Educativa Distrital Jorge Robledo Ortiz	IED 3 Intitución Educativa Distrital Técnica Metropolitano de Barranquilla "Parque Educativo"	Integración del análisis de contenido
1.	Nombre del modelo pedagógico institucional.	Modelo Pedagógico Dialogante Declaración nominal del modelo pedagógico institucional	Escuela de desarrollo Integral, Modelo Social, humanista, cognitivo. Declaración nominal del modelo pedagógico institucional	Modelo Social Cognitivo Declaración nominal del modelo pedagógico institucional	El IED 2 y 3 declara una categoría social constructivista
2.	Autores que definen el modelo pedagógico.	Liev Vygotsky Henri Wallon David Ausubel Jean Piaget Keruen Feuerstein Louis Not Alberto Merani Autores citados por Julian De Zubiria	Liev Vygotsky Carl Rogers Jean Piaget Jerome Bruner David Ausubel	Liev Vygotsky (S/f) David Ausubell Howard Garner Mirza Majmutov	
3.	Concepción del Modelo Pedagógico	Los modelos pedagógicos son construcciones mentales que otorgan lineamientos básicos sobre las formas de organizar los fines educativos y de definir, secuenciar y jerarquizar los contenidos; precisan las relaciones entre estudiantes, saberes y docentes y determinan la forma en que se concibe la evaluación Conceptualización de modelo pedagógico	Es una herramienta conceptual que permite a los protagonistas del proceso formativo, entenderlo y comprenderlo de una manera clara y precisa, teniendo una mejor representación del conjunto de las relaciones en el se operan y predominan Conceptualización de modelo pedagógico	Es un elemento esencial del PEI, es un esquema, modelo general (ideal) que da respuesta al tipo de hombre que se desea formar en una sociedad determinada. Conceptualización de modelo pedagógico	

4.	Naturaleza del modelo pedagógico.	Corriente constructivista, énfasis en el desarrollo del individuo sobre el aprendizaje. Componentes estructurales – componentes funcionales - interrelaciones del PEI	Corriente constructivista, enseñar a pensar. Conceptualización de modelo pedagógico	Corriente constructivista, enseñar procesos de Pensamiento Conceptualización de modelo pedagógico	
5.	Alcance del modelo pedagógico.	La esencia de la escuela debe consistir en el desarrollo y no en el aprendizaje, la finalidad última debe ser la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción. La escuela debe enseñarnos a pensar, amar y actuar. La educación se convierte en condición del desarrollo de los procesos psíquicos superiores. La educación puede jalonar el desarrollo y no conformarse a ir al ritmo de este, que sin educación de calidad se atrofia o ralentiza. Finalidad y máximo desarrollo que se puede alcanzar del modelo pedagógico	Una educación dirigida a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en la que la formación en valores, sentimientos y modos de comportamientos reflejen el carácter humanista de este modelo, Una educación vista como proceso social, lo que significa que el individuo se apropie de la cultura universal y encuentre las vías para la satisfacción de sus necesidades. Una educación que prepare al individuo para la vida. En un proceso de integración de lo personal y lo social, de construcción de su proyecto de vida en el marco del proyecto social. Finalidad del modelo pedagógico	En lo cognitivo: formar estudiantes con nivel de desempeño muy superior. En lo afectivo: formar estudiantes con alto nivel de apropiación aprendizajes y posturas valorativas. En lo expresivo: desarrollar en los jóvenes habilidades y destrezas para ser competentes en diferentes contextos para transformar la realidad con responsabilidad. Finalidad del modelo pedagógico	
6.	Relación de los actores del modelo pedagógico.	El rol del estudiante es activo, deberá preguntar, tomar apuntes, exponer, dialogar e interactuar con el saber, los compañeros y docentes, Este modelo exige que el estudiante comprenda lo que hace, sepa por qué lo hace, conozca las razones que justifican la elección de las actividades	El rol del estudiante: Una educación que tenga como elemento central al estudiante, su aprendizaje y el desarrollo integral de su personalidad, un proceso educativo en el que el alumno tenga el rol protagónico, donde pueda desarrollar	El rol del estudiante: Es receptivo-participativo con destacada actitud cognitiva y afiliativa, de apropiación dialéctica e integradora de los saberes. Que fomenta el espíritu científico y construye sus propias comprensiones.	

		<p>seleccionadas para alcanzar las metas y comprenda la organización de su desenvolvimiento.</p> <p>El rol del docente: Le asigna al maestro la función esencial de mediador de la cultura. El planifica, organiza, selecciona, jerarquiza y ordena los propósitos y contenidos a ser trabajados, debe garantizar que sean adecuados al nivel de desarrollo del estudiante, pues su función es jalonar ese desarrollo. Su responsabilidad es mayor y no es simétrica a la del estudiante.</p> <p>Definición de roles y relación entre los autores.</p>	<p>competencias, expresar sus ideas, conocimientos, sentimientos, y actuar críticamente en ámbito en que se desarrolla.</p> <p>El rol de docente: es de orientación, diseña, guía, evalúa y ajusta el proceso educativo de forma sistemática.</p> <p>Definición de roles y relación entre los autores.</p>	<p>El rol del docente es directivo, ejerce un liderazgo afectivo, instrumental y en él predomina la actitud cognitiva. Es mediador intelectual, e investigador de su práctica.</p> <p>Definición de roles y relación entre los autores.</p>	
7.	Contenidos disciplinares de modelos pedagógicos.	<p>Aunque uno de los principales aportes de este modelo es plantear nuevos contenidos, en la institución se abordan los contenidos establecidos por los estándares básicos de competencia emanados por el M.E.N</p> <p>Estandares de calidad</p>	<p>Contenidos científicos, técnicos y axiológicos que conduzcan a una formación que le permita actuar consciente, competente y críticamente en los contextos en que se desenvuelva</p> <p>Estandares de calidad</p>	<p>Enseñar procesos de Pensamiento, Instrumentos cognoscitivos. (Nociones, conceptos, proposiciones). Está diseñado para la enseñanza de las categorías, generar conciencia en los estudiantes sobre de las actividades de la comprensión y del pensamiento. Se utilizan los estándares básicos de competencia emanados por el M.E.N.</p> <p>Estandares de calidad</p>	
8.	Secuenciación del contenido.	<p>Se estructuran secuencialmente de manera instruccional, de los conceptos básicos hasta una categoría más compleja pero de forma flexible, permeados por ejes transversales.</p>	<p>Se estructuran secuencialmente de manera instruccional, de los conceptos básicos hasta una categoría más compleja pero de forma flexible, permeados por ejes transversales</p>	<p>. Como los estándares tienen coherencia horizontal, en este aspecto la secuenciación es lógica, además tienen coherencia vertical que corresponde al nivel de complejidad de los conceptos tratados es decir la secuenciación</p>	

		<p>Componente lógico del modelo pedagógico</p>	<p>Componente lógico del modelo pedagógico</p>	<p>es evolutiva. se estructura en nociones, conceptos, proposiciones y categorías</p> <p>Componente lógico del modelo pedagógico</p>	
9.	Método del modelo pedagógico.	<p>Método interestructurante</p> <p>Componentes estructurales del modelo pedagógico</p>	<p>Método de la tecnología educativa, método de la enseñanza problémica, método de la clase desarrolladora</p> <p>Componentes estructurales del modelo pedagógico</p>	<p>Aprendizaje significativo, Enseñanza para la comprensión y la didáctica problémica</p> <p>Componentes estructurales del modelo pedagógico</p>	
10.	Estructura del modelo de la planeación de las clases.	<p>Se recurre al diálogo desequilibrante para generar desestabilización en los conceptos y en las actitudes previas con los que llega el estudiante, pero también valoran la necesidad de la exposición docente, siempre y cuando ella presente la búsqueda intencional de la comprensión, la trascendencia y la mediación del significado y no esté concentrada en la rutina y la mecanización</p> <p>Momento 1: Activación de Saberes Previos</p> <p>Se realiza un sondeo de los conocimientos previos que deben tener los estudiantes para afrontar los contenidos y actividades a desarrollar en la clase. Se recomiendan de una a tres preguntas que se puedan resolver en un término de 5 minutos para luego dar paso a su socialización.</p>	<p>Tiene varios modelos de clase: De acuerdo a la tecnología educativa método científico empleado por excelencia es el experimental:</p> <p>La enseñanza se centra básicamente en el proceso de instrucción y consiste en proporcionar contenidos o información, depositarlos en el alumno, que identifica solo con habilidades.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Solo se puede aprender una conducta realizando la misma. 2. Sistema de ayuda para el programa de enseñanza. 3. Reforzamiento inmediato de cada paso correcto. 4. Repetición múltiple para consolidar las reacciones. Según el método de la enseñanza problémica, caracterizado por la 	<p>Tiene 3 modelos de clases Para Ciencias naturales y sociales, desarrollan la didáctica del aprendizaje significativo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Tema 2.Saberes previos (pre-requisitos mentales y preconceptos) 3-Exposición del docente 4-Exposición del estudiante <p>Para Matemáticas se bas en la didáctica problémica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Tema 2.Saberes previos (pre-requisitos mentales y preconceptos) 3-Búsqueda cognoscitiva y diálogo socrático <p>Para las ciencias Humanas Basada en la didáctica de la enseñanza para la comprensión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1-Tema 2-Fase de preparación: donde se reconoce el estándar, el tópico generador y las metas de comprensión 	

	<p>Momento 2: Planteamiento del Problema Se presenta la temática a estudiar en forma de problema y relacionada con la experiencia evidenciada por los estudiantes en el momento 1. El docente propone una pregunta o un grupo de preguntas (problema) que introduzcan a los estudiantes en los contenidos a tratar.</p> <p>Momento 3: Indagación y Construcción de Conocimientos Se plantean actividades que permitan la comprensión del problema y la búsqueda de explicaciones; así mismo se fomenta la construcción individual y colaborativa de conocimientos significativos a partir de la elaboración de diversos productos.</p> <p>Momento 4: Experiencias Prácticas La actividad en este caso se centra en la confirmación y el análisis riguroso de los aprendizajes objetivo. La confirmación puede hacerse de manera directa, a manera de un proyecto de investigación-acción individual o colectiva o de manera indirecta mediante la presentación y defensa de la propuesta al resto de participantes.</p> <p>Momento 5 Evaluación formativa. El diálogo grupal en forma de mesa redonda, lectura y trabajo en equipo es ideal para favorecer el desarrollo.</p>	<p>identificación de problemas, intereses y necesidades de los estudiantes. En él se considera la forma de organizar los contenidos de la enseñanza desde problemas y preguntas de los saberes a través de la historia, además de la relación con los problemas y preguntas de vida cotidiana, con base en al perspectiva de las distintas disciplinas que pueden aportar a la solución del problema identificado.</p> <p>De acuerdo a la clase desarrolladora, los aspectos a tener en cuenta son los siguientes:</p> <p>a) Diagnóstico de la preparación y desarrollo del alumno.</p> <p>b) Protagonismo del alumno en los distintos momentos de la actividad de aprendizaje.</p> <p>c) Organización y dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p>d) Concepción y formulación de la tarea.</p> <p>e) Debe atender las diferencias individuales en el desarrollo de los escolares, en el tránsito del nivel logrado hacia el que se aspira,</p> <p>f) Vincular el contenido de aprendizaje con la vida, con la práctica social y especialmente con el medio que rodea al alumno para facilitar la formación laboral</p> <p>g) Estimular la valoración y el control por el alumno en el plano educativo, propiciando la formación de valores como parte del accionar didáctico.</p>	<p>3-La clase: Exploración del tema generador Actividades de comprensión Niveles de comprensión 4-Evaluación continua</p>	
--	---	---	---	--

		Orientación y planificación de los procesos educativos.	Orientación y planificación de los procesos educativos.		
11.	Proceso de evaluación que describe el modelo pedagógico	<p>Debe abordar las tres dimensiones humanas, (pensar, amar, actuar)debe describir el nivel de desarrollo en un momento y contexto actual, valorar la modificabilidad y reconocer su carácter intersubjetivo.</p> <p>Caracterización y tipos de evaluación</p>	<p>El enfoque de la evaluación es formativa: Este enfoque evaluativo se centra en averiguar si los objetivos de la enseñanza han sido alcanzados o no, detectar las posibles causas que incidieron favorable o negativamente y reestructurar los procesos.</p> <p>Caracterización y tipos de evaluación</p>	<p>La evaluación debe ser formativa, integral y desarrollo de procesos, teniendo en cuenta la hetero y autoevaluación, lo expresivo, cognitivo y actitudinal,</p> <p>Caracterización y tipos de evaluación</p>	
12.	Utilización de recursos acordes al modelo pedagógico.	<p>Utilice herramientas que favorezcan el dialogo grupal, mesas redondas, lecturas colectivas, debates, seminarios, la investigación dirigida, la modelación , revisión de proyectos, creaciones y objetos y la permanente exigencia de releer, reescribir y reelaborar para alcanzar mayores niveles de cualificación.</p> <p>Técnicas de enseñanza -</p>	<p>Estos se definen como el conjunto de medios o instrumentos auxiliares que se utilizan en el proceso de aprendizaje para hacerlo más dinámico, efectivo y agradable. Los recursos utilizados en educación son de diversa índole: visuales, auditivos y mixtos.</p> <p>Técnicas de enseñanza</p>	<p>Los mapas conceptuales, que permiten organizar los cuerpos de conocimiento; los mapas mentales y el juego de roles. También se utiliza el metacurriculo. (conocimiento que tienen las personas sobre su manera de pensar y aprender)</p> <p>Técnicas de enseñanza</p>	

Tabla: Matriz de análisis de la caracterización del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes de las IED.

Categoría por Colores: **Conceptualización de modelo pedagógico** - **Componentes estructurales del modelo pedagógico** - **Normativa que regula los modelos pedagógicos** - **Gestión de la calidad** - **Pruebas externas**

Nº	caracterización del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes. SIEE	IED 1 Intitución Educativa Distrital Jose Consuegra Higgins	IED 2 Intitución Educativa Distrital Jorge Robledo Ortiz	IED 3 Intitución Educativa Distrital Técnica Metropolitana de Barranquilla "Parque Educativo"

1.	Criterios de evaluación	<p>La evaluación es un proceso permanente y continuo de indagación y valoración de una propuesta educativa. Su finalidad es producir información que alimente la toma de decisiones oportunas y pertinentes que garantice la eficiencia, la eficacia y la calidad de procesos, resultados e impactos en el mejoramiento social. Permite a los actores involucrados aprender y adquirir experiencia de lo planificado y ejecutado para optimizar los resultados de su gestión. Esta evaluación está reglamentada por el DECRETO 1290 del 16 de abril de 2009.</p> <p>Los propósitos de este sistema son (Decreto 1290- 16/04/2009).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances. 2. Proporcionar información Básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante. 3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en un proceso formativo. 4. Determinar la promoción de los estudiantes. 5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional. 	<p>Definición de evaluación: Proceso intersubjetivo de reflexión, participación, análisis permanente, sistemático, intencionado y humanista, mediante el cual se investiga y valora... acerca de cada persona que aprende y cómo avanza en su desarrollo integral, información a partir de la cual es posible emitir juicios de valor para determinar qué está aprendiendo, cómo y para qué está aprendiendo y en qué momento del proceso se encuentra; y de esta forma poder reorientar y consolidar los procesos educativos mediante ajustes que se reflejen en los planes de mejoramiento necesarios para la potenciación de la motivación, expectativas e intereses.</p> <p>La evaluación debe ser integral, es decir, que debe orientarse a medir y valorar los niveles de aprendizajes en cuanto al desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La evaluación debe ser continua, sistemática, permanente y flexible. • Las actividades de evaluación y superación deben responder al momento en el cual se encuentre el proceso del estudiante. • Las actividades de superación deben realizarse en el transcurso del proceso académico. • La evaluación debe ser entendida como un instrumento de mejoramiento de la persona que aprende, no como un acto punitivo y deshumanizado. • La evaluación debe estar dotada de un carácter afectivo y amoroso, de tal forma que despierte la receptividad del estudiante hacia ella y pueda enfrentarla sin prevenciones ni temores. • La evaluación debe tener en cuenta el contexto sociocultural, los ritmos de aprendizaje, las necesidades educativas especiales y los niveles de desarrollo de los estudiantes en el proceso. • La evaluación debe permitir reorientar y reajustar los procesos, los contenidos y siempre debe llevar a la autorreflexión tanto al evaluador como al evaluado. 	<p>se concibe la evaluación como un proceso de reflexión estructurado, continuo, integral, colaborativo y permanente que permite emitir juicios valorativos sobre el desempeño académico, convivencial y actitudinal de los estudiantes, para diseñar e implementar estrategias de mejoramiento.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los Estándares nacionales Básicos de Competencias en: Lenguaje, matemáticas, ciencias, lengua extranjera, competencias ciudadanas diseñados por el Ministerio de Educación Nacional para todo el país y los lineamientos Curriculares de las demás áreas. 2. Los Derechos Básicos de Aprendizaje y sus evidencias diseñados por el Ministerio de Educación Nacional en las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas, inglés, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. 3. Los logros que determine la institución en cualquiera de las dimensiones y áreas, entendiendo el logro como la consecución de un objetivo o acercamiento al mismo, teniendo en cuenta el proceso a través del cual se alcanzó. Los logros se refieren a las competencias, capacidades y saberes que están comprometidos a adquirir nuestros estudiantes. 4. El desarrollo y cumplimiento del proceso de evaluación en las diferentes áreas.
----	-------------------------	---	--	---

		<p>Normativa que regula los modelos pedagógicos Procesos de evaluación en el aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación debe ser formativa, que le permita al docente reestructurar su quehacer pedagógico y al estudiante darse cuenta de sus avances y dificultades en el desarrollo del proceso educativo. <p>Procesos de evaluación en el aula</p>	<p>Normativa que regula los modelos pedagógicos - Procesos de evaluación en el aula</p>																																			
2.	Escala de valoración	<p>El Sistema Integral de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) de aulas regulares (preescolar, básica formal y educación media) y de metodologías flexibles (Brújula, Aceleración del Aprendizaje, Grupos juveniles creativos, Programa para Jóvenes en extraedad y Adultos) de la Institución Educativa Distrital José Consuegra Higgins en sus dos sedes, se registrará por la siguiente escala de valoración conceptual y numérica.</p> <p>VALORACIÓN CONCEPTUAL DEL 1 A 10</p> <table border="0"> <tr> <td>1.Desempeño Superior(DS)</td> <td>9.00 – 10.0</td> </tr> <tr> <td>2.Desempeño ALTO(DA)</td> <td>8.0 – 8.99</td> </tr> <tr> <td>3.Desempeño Básico(DB)</td> <td>6.00 – 7.99</td> </tr> <tr> <td>4.Desempeño Bajo (B)</td> <td>5.99 o menos</td> </tr> </table>	1.Desempeño Superior(DS)	9.00 – 10.0	2.Desempeño ALTO(DA)	8.0 – 8.99	3.Desempeño Básico(DB)	6.00 – 7.99	4.Desempeño Bajo (B)	5.99 o menos	<p>En cumplimiento de lo normado por el decreto 1290 de 2009, la Institución evaluará los aprendizajes de sus estudiantes y los expresará en cuatro informes correspondientes a cada periodo escolar y uno final de acuerdo con las siguientes escalas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se efectuarán valoraciones numéricas de 1.0 a 5.0, unidad entera y una cifra decimal. • Esta escala numérica tendrá una equivalencia a la escala nacional de desempeños: Bajo, básico, alto y superior. Por lo tanto, los informes se expedirán en dos columnas, una numérica y otra con el equivalente nacional, además de los desempeños trabajados en el periodo <p>En consecuencia con lo anterior, la escala de valoración que aplicará la Institución será la siguiente:</p> <table border="0"> <tr> <td>a)</td> <td>Desempeño Bajo</td> <td>1.0 - 2.9</td> </tr> <tr> <td>b)</td> <td>Desempeño Básico</td> <td>3.0 – 3.9</td> </tr> <tr> <td>c)</td> <td>Desempeño Alto</td> <td>4.0 – 4.5</td> </tr> <tr> <td>d)</td> <td>Desempeño Superior</td> <td>4.6 – 5.0</td> </tr> </table> <p>La valoración final en cada área se establecerá:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como resultado de la sumatoria de los porcentajes obtenidos en cada uno de los cuatro periodos. El porcentaje establecido para cada periodo es el 25%. 	a)	Desempeño Bajo	1.0 - 2.9	b)	Desempeño Básico	3.0 – 3.9	c)	Desempeño Alto	4.0 – 4.5	d)	Desempeño Superior	4.6 – 5.0	<p>Para efectos de la Valoración de los estudiantes en cada Área/Asignatura del plan de Estudios, se establece la siguiente escala numérica, con su correspondiente equivalencia nacional</p> <table border="0"> <tr> <td>Valoración</td> <td>Desempeño</td> <td>Juicio</td> </tr> <tr> <td>1,0 A 3,1</td> <td>Bajo</td> <td>No Aprobado</td> </tr> <tr> <td>3,2 A 3,9</td> <td>Básico</td> <td>Aprobado</td> </tr> <tr> <td>4,0 A 4,5</td> <td>Alto</td> <td>Aprobado</td> </tr> <tr> <td>4,6 A 5,0</td> <td>Superior</td> <td>Aprobado</td> </tr> </table>	Valoración	Desempeño	Juicio	1,0 A 3,1	Bajo	No Aprobado	3,2 A 3,9	Básico	Aprobado	4,0 A 4,5	Alto	Aprobado	4,6 A 5,0	Superior	Aprobado
1.Desempeño Superior(DS)	9.00 – 10.0																																						
2.Desempeño ALTO(DA)	8.0 – 8.99																																						
3.Desempeño Básico(DB)	6.00 – 7.99																																						
4.Desempeño Bajo (B)	5.99 o menos																																						
a)	Desempeño Bajo	1.0 - 2.9																																					
b)	Desempeño Básico	3.0 – 3.9																																					
c)	Desempeño Alto	4.0 – 4.5																																					
d)	Desempeño Superior	4.6 – 5.0																																					
Valoración	Desempeño	Juicio																																					
1,0 A 3,1	Bajo	No Aprobado																																					
3,2 A 3,9	Básico	Aprobado																																					
4,0 A 4,5	Alto	Aprobado																																					
4,6 A 5,0	Superior	Aprobado																																					

		Procesos de evaluación en el aula - Escala valorativa	En cada periodo se realizará una evaluación por competencias de las temáticas estudiadas, tipo ICFES, para fortalecer el desempeño de los estudiantes en las pruebas SABER. Esta prueba tendrá una valoración del 30% de la nota de cada periodo; el 70% restante de la nota del periodo será distribuida según criterio de cada área, en los desempeños Cognitivos, Procedimental y Actitudinal alcanzados por los estudiantes.	Procesos de evaluación en el aula - Escala valorativa	Procesos de evaluación en el aula - Escala valorativa
3.	Estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes.	<p>Para garantizar la imparcialidad y la homogenización en la forma de registrar el seguimiento evaluativo a nuestros estudiantes, cada docente obtendrá la calificación o nota definitiva de un estudiante al sumar los resultados que este obtenga en los cuatro siguientes aspectos:</p> <p>1. Desarrollo cognitivo: Que aporta el 40% de la nota definitiva en el área o asignatura. Allí el docente registrará las valoraciones numéricas (del 0% al 100%), que obtenga el estudiante en cada evaluación escrita, trabajo investigativo, exposición, laboratorio, etc.; para luego promediarlas obteniendo la nota del aspecto Desarrollo Cognitivo.</p> <p>2. Desarrollo formativo y afectivo: Que aporta el 30% de la nota definitiva del área o asignatura. Allí el docente registrará el desempeño del estudiante en los siguientes aspectos: Utilización del uniforme completo, porte adecuado de este, permanencia en el salón de clases, respeto (por sus docentes, compañeros y por la clase) cada uno calificado con un número entre 0 y 100, luego de promediarlos obtendremos la nota para la</p>	<p>Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes se establecerán principalmente definiendo los tipos e instrumentos de evaluación que estén acordes con las exigencias del MEN, el modelo pedagógico institucional, los logros trazados para cada área y grado, y los ritmos de aprendizajes del estudiante, a partir de: la autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación, evaluación formativa a través de la observación directa y seguimiento continuo, para ello se realizan actividades orales y escritas, foros, exposiciones, mesas redondas, seminarios, concursos, socio dramas, experiencias de laboratorio, salidas de campo, utilización de software educativos, talleres individuales y grupales y todas aquellas que por compromiso y acuerdo entre estudiantes y maestros se puedan aplicar a cada área y/o asignatura.</p>	<p>Son estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes en IED Técnica Metropolitana de Barranquilla "Parque Educativo":</p> <p>1. Desarrollo de competencias: hace referencia a la valoración sobre el desempeño del estudiante en el desarrollo de las diferentes competencias en cada una de las áreas, teniendo presente las dimensiones cognitivas (saber) y expresiva (saber hacer).</p> <p>2. Componente actitudinal: hace referencia a la actitud del estudiante dentro del salón de clases, fuera de él y en actividades institucionales. Los criterios que se tienen en cuenta son: comportamiento, presentación personal, asistencia, puntualidad, responsabilidad frente a sus compromisos académicos y su autoevaluación.</p> <p>3. Prueba de excelencia cognitiva (PEC): además de indagar por las competencias desarrolladas por los estudiantes en cada asignatura, busca propiciar habilidades y destrezas en la solución de pruebas estandarizadas por competencias, tales como las Pruebas SABER.</p> <p>4. La valoración final de cada periodo, en las diferentes áreas y asignaturas, será el promedio</p>	

		<p>presentación y la actitud, que aporta un 20% a la nota final del área o asignatura. El restante 10% corresponde a la calificación del cuaderno de apuntes del estudiante, para lo que se tendrán en cuenta criterios como el cumplimiento en la entrega de este en la fecha solicitada, la pulcritud o presentación de este y su contenido (debe estar completo y al día).</p> <p>3. Autoevaluación: Que aporta el 10% de la nota final del área o asignatura, cada docente aplicará un formato adecuado a las temáticas y actividades que se hayan desarrollado en clase, el fin es promover el sentido auto reflexivo del estudiante y fomentar en él la excelencia.</p> <p>4. Prueba Semestral: Se realizarán dos pruebas semestrales cada uno con valor de los 10%, acumulativas. Que aporta el 20% restante de la nota final del área, asignatura o proyecto. Será una evaluación escrita por competencias incluida en el Desarrollo cognitivo, que abarcará los principales temas vistos desde el inicio del año escolar hasta la fecha de realización del examen, si un estudiante obtiene una valoración en el nivel alto también se darán por superadas las actividades de recuperación que tenga pendientes en esta asignatura. La prueba será realizada por entes externos</p>		<p>de las valoraciones obtenidas por el estudiante en el desarrollo de las competencias en las dimensiones cognitivas y expresivas, la prueba de excelencia cognitiva y el componente actitudinal.</p> <p>5. Políticas de tareas Se refiere a aquellas actividades que ayudan a desarrollar la autonomía escolar, generando hábitos de estudio y fomentando el desarrollo a la creatividad e investigación. (ver anexo)</p>
		Procesos de evaluación en el aula -	Procesos de evaluación en el aula -	Procesos de evaluación en el aula - PMI
4.	Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar.	<p>La evaluación es concebida por muestra institución como un proceso continuo; debido a esto durante en desarrollo de cada periodo lectivo el docente realiza valoraciones continuas del rendimiento académico y formativo.</p>	<p>Sistematización de los avances y dificultades convivenciales y académicas a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observador del estudiante • Registro de notas y asistencia diaria • Informes académicos periódicos • Citaciones oportunas a los estudiantes y padres de familia 	<p>A partir de la concepción y características de la Evaluación en IED Técnica Metropolitana de Barranquilla "Parque Educativo", señaladas en el numeral 1 del presente Sistema, se lleva a cabo una ruta integral de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los</p>

		<p>El director de grupo recopila las valoraciones por cada materia las observaciones individuales por estudiantes en un libro de observador del alumno, y en una carpeta donde almacena actas de compromisos y consolidados del rendimiento académico, falta de asistencias y excusas.</p> <p>Cada director de grupo realiza citaciones en primera instancia a los acudientes de aquellos jóvenes que deben mejorar su rendimiento académico y formativo.</p> <p>La comisión de evaluación realiza seguimientos y citaciones a aquellos estudiantes que por sus dificultades son remitidos a ella, para lograr un mayor compromiso de los padres de familia y estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Remisión a Psicorientación de casos especiales • Diligenciamiento de actas de compromisos académicos y convivenciales • Reuniones de las diferentes comisiones de evaluación, promoción y convivencia • Actividades de nivelación • Reuniones de dirección de grupo • Reuniones de áreas • Corte preventivo de periodos 	<p>estudiantes durante el año escolar que aborda los siguientes aspectos:</p> <p>Promoción: Fomentar el mejoramiento del desempeño integral de los estudiantes a partir del fortalecimiento de sus hábitos de estudio y manejo del tiempo libre.</p> <p>Prevención: Intervenir oportunamente en los factores que afecten el desempeño de los estudiantes en cada una de las asignaturas y áreas del plan de estudio.</p> <p>Atención: Asistir oportunamente a los estudiantes frente a las situaciones que afectan el desarrollo de competencias y el logro de los objetivos en los diferentes niveles que ofrece la institución.</p> <p>Seguimiento: Evaluar el impacto de la ruta integral para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar a través del análisis de los resultados.</p> <p>Desde estas acciones se potenciarán las siguientes actividades para optimizar el desempeño de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planear y desarrollar actividades como charlas, conferencias y talleres sobre hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje y uso del tiempo libre a estudiantes y padres de familia. ✓ Promover las actividades del proyecto pedagógico del manejo del tiempo libre. ✓ Identificar las limitaciones y destrezas de los estudiantes, para adecuar el diseño curricular a la realidad de la institución y de la comunidad educativa. ✓ Realizar cortes preventivos en cada periodo académico que permitan analizar resultados parciales de los desempeños de los estudiantes con el fin de entregar a padres de familia un plan de mejoramiento de asignatura y/o área. ✓ Llevar a cabo las reuniones de las comisiones de evaluación y promoción con el fin de realizar seguimiento a los avances de los
--	--	--	---	--

				<p>procesos formativos de los estudiantes en todos los niveles y ciclos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar reuniones con el Consejo Académico, especialmente cuando se presenten deficiencias notorias de aprendizaje en algún grado o área, para que, con la participación de estudiantes y padres de familia, se busquen alternativas de solución y mejoramiento. ✓ Designar estudiantes monitores que tengan un buen rendimiento académico y personal, para ayudar a los que tengan dificultades. ✓ Remitir estudiantes a orientación escolar, que manifiesten alteraciones de tipo emocional y/o dificultades de aprendizaje de acuerdo con el procedimiento de bienestar y orientación escolar. ✓ Promover la participación en actividades de refuerzo en jornada contraria y/o los sábados. ✓ Realizar olimpiadas de las diferentes áreas y promover la participación en actividades como ferias de ciencias, concursos, visitas a museos y centros culturales. ✓ Realizar Actividades de Retroalimentación, para estudiantes con desempeños bajos en los momentos que el docente lo considere oportuno. ✓ Con base en el resultado final, las Actividades Especiales de Recuperación, AER, se realizarán en la última semana del año lectivo. ✓ Informar al estudiante con oportunidad y claridad sobre los logros, objetivos, competencias, contenidos, y esquemas de evaluación. ✓ Realizar el análisis y validación de los conocimientos previos de los estudiantes. ✓ Realizar el análisis de las circunstancias y condiciones del ambiente escolar que incidan en el desempeño del estudiante.
--	--	--	--	--

		Procesos de evaluación en el aula - PMI	Procesos de evaluación en el aula - PMI	<p>✓ Desarrollar la observación del desempeño, las actitudes de los estudiantes en el desarrollo de las actividades, trabajos, debates, experimentos, desarrollo de proyectos, investigaciones, tareas, ensayos, exámenes, entre otros.</p> <p>Realizar la recolección de las evidencias que permitan soportar los diferentes juicios de valor.</p> <p>✓ Efectuar comparación y reconocimiento del resultado de la autoevaluación del estudiante.</p> <p>✓ Emitir los juicios valorativos y el diseño de propuestas para la superación de las dificultades.</p> <p>✓ Direccionar que el estudiante maneje el sistema en un cuaderno y le haga auto seguimiento.</p> <p>Procesos de evaluación en el aula - PMI</p>
5.	Los procesos de autoevaluación de los estudiantes.	<p>Cada docente por período en su respectiva asignatura, realizará una autoevaluación a los estudiantes de aulas regulares y flexibles de acuerdo a su desempeño en el área y/o asignatura.</p> <p>Esta autoevaluación podrá realizarse a través de entrevista con el estudiante o por medio de un instrumento escrito que nos permita tener la autoevaluación integral de cada estudiante.</p>	<p>Para la autoevaluación de los estudiantes se implementa el siguiente proceso:</p> <p>En cada periodo el docente propicia mínimo un espacio para que el estudiante reflexione sobre sus avances, dificultades en su aspecto de analizarse, retroalimentar, superar sus dificultades y potenciar sus logros. Esta reflexión se realizará a través de encuestas, charlas, conversatorios, actividades orales y escritas. Antes de iniciar dicho proceso al estudiante se le dará una inducción acerca del mismo</p>	<p>La autoevaluación es una estrategia evaluativa de gran importancia en la formación del estudiante, y se define como la comprobación personal del propio aprendizaje, el descubrimiento y reconocimiento de las dificultades.</p> <p>Para el cumplimiento de esta estrategia evaluativa de carácter obligatorio, el docente, debe garantizar el cumplimiento del siguiente proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Suministrar al estudiante la información clara y precisa de los referentes a evaluar (logros, objetivos, competencia, contenidos, metodologías, esquemas evaluativos, y en general de todo lo enunciado como parte del proceso de evaluación).

		Procesos de evaluación en el aula	Procesos de evaluación en el aula	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sensibilizar al estudiante frente a la objetividad y racionalidad de la autoevaluación e ilustrarle acerca de las dimensiones de la formación integral. ➤ Proveer al estudiante de una herramienta eficaz para consignar las informaciones y los conceptos auto valorativos en términos de fortalezas, oportunidades de mejoramiento y propuestas para mejorar, basados en la carpeta de evidencias o documentos similares que se tenga en un área/asignatura determinada. ➤ Otorgar el espacio de tiempo necesario para la aplicación de la autoevaluación. ➤ Realizar el análisis del resultado de las autoevaluaciones para incorporarlas a las evaluaciones definitivas del periodo. <p>Procesos de evaluación en el aula</p>
6.	Las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes.	<p>A. ACTIVIDADES O PLANES DE MEJORAMIENTO</p> <p>Teniendo en cuenta la constitución política y la ley 115 de 1992 nos atenemos al debido proceso en las situaciones de recuperación de los estudiantes, brindándoles los mecanismos de apoyo, que sean pertinentes para resolver las situaciones pedagógicas pendientes.</p> <p>La evaluación, a diferencia de la calificación constituye un proceso continuo y de mejoramiento y acompañamiento durante la enseñanza. La calificación, por el contrario, hace referencia a la asignación de notas o certificación, sean estas numéricas, nominales o descriptivas al final de determinados periodos de enseñanza.</p> <p>La evaluación, en lugar de la calificación, exige un seguimiento cualitativo, permanente y continuo de los estudiantes con la asignación de actividades complementarias, bien sea de profundización, para los que alcanza procesos superiores de conocimiento (análisis, argumentación y acción propositiva) o de</p>	<p>Las actividades de apoyo para solucionar las situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de retroalimentación temático después de realizada la evaluación. • Reemplazar las estrategias de evaluación empleada cuando éstas no den los resultados óptimos. • Acompañamiento tutorial a los estudiantes con dificultades, por parte de los compañeros que tienen un desempeño superior o alto • Informar y reeducar al padre de familia con el apoyo del proceso educativo de su acudido. • Una vez finalizado cada periodo, los estudiantes que presenten desempeño bajo en una o más asignaturas, recibirán un plan de apoyo (formato institucional establecido para tal fin) para cada una de ellas, donde se establecen los desempeños a alcanzar, el cronograma de actividades a desarrollar, los criterios de 	<p>Son aquellas actividades encaminadas a brindarles a los estudiantes las herramientas que conlleven a superar las dificultades presentadas en el desempeño de las competencias evaluadas durante el periodo</p> <p>CRITERIOS PARA LAS ACTIVIDADES DE RECUPERACION</p> <p>El docente ingresará las notas correspondientes: 70 % competencias, 20 % PEC y 10 % actitudinal, antes de emitir el informe del corte preventivo del periodo.</p> <p>El estudiante que presente desempeño bajo en una o más asignaturas al realizar el corte preventivo de cada periodo deberá desarrollar las actividades de recuperación que el docente propone en el plan de mejoramiento de su asignatura antes de finalizar el correspondiente periodo académico. La nota máxima que corresponde al desarrollo y evaluación del plan de mejoramiento será de 3.9; es decir, si el estudiante al realizar las actividades propuestas en el plan de mejoramiento muestra superación</p>

		<p>superación, para los casos que no logran pasar más allá de los procesos elementales de conocimiento (interpretación). Lo anterior desde la dimensión cognitiva-cognoscitiva.</p> <p>Desde la dimensión ético – moral, la evaluación exige un acompañamiento del estudiante para que fortalezca a consciencia sus comportamientos sociales útiles (para lo cual se deben realizar reuniones con los padres de familia, para menores de edad) y para que corrija a consciencia sus conductas sociales indeseables. (Para lo cual se deben llevar a cabo, reuniones, citas individuales, encuentros con el coordinador de convivencia, o el director de grupo y el acudiente del alumno, caso de menores) con el fin de asesorar al estudiante en el cambio de sus comportamientos violatorios en el manual de convivencia.</p> <p>En relación con la dimensión afectiva-motivacional la evaluación exige un seguimiento de los estudiantes para llevar a cabo una exploración de sus actitudes e intereses.</p> <p>Culminado cada periodo, el comité de evaluación y promoción programará en fechas únicas la realización de actividades de recuperación; cabe aclarar que se debe establecer un proceso coherente e integral en estas actividades de superación, que en la medida de lo posible presenten actividades diferentes a las realizadas en clase y enfoques metodológicos distintos a los usados durante el periodo; ya que el fin último es conseguir que el estudiante supere una dificultad, construya un aprendizaje, o desarrolle una destreza.</p> <p>En caso de finalizar el proceso de recuperación y el estudiante aún no haya superado sus dificultades, considerando que en cada periodo se realizará una evaluación final por asignatura, que evaluará las temáticas más importantes vistas</p>	<p>evaluación establecidos, entre otros, para superar las dificultades presentadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Efectuar actividades complementarias especiales al finalizar el año 	<p>de las dificultades presentadas, obtendrá en su nota definitiva del periodo una valoración equivalente al desempeño básico. Cuando a través de la ejecución del Plan de Mejoramiento, el estudiante no alcance el desempeño BÁSICO o no realice ni se presente a desarrollarlo, obtendrá la misma valoración de la asignatura hasta el corte preventivo en la casilla del módulo de recuperación en la plataforma con sus respectivas observaciones. Si al finalizar el año lectivo, el promedio de los tres periodos no alcanza el desempeño básico, el estudiante tendrá la oportunidad, de realizar las Actividades Especiales de Recuperación, AER, siempre y cuando NO presente desempeño bajo en más de dos áreas. Las Actividades Especiales de Recuperación, AER se define como un examen único de los temas relevantes de cada periodo. Se valorará de 1.0 a 5.0 y se tendrá en cuenta solamente el resultado de la prueba final y no la nota que el estudiante obtuvo como promedio de los tres periodos. Los estudiantes que después de haber realizado AER, aun continúen con dificultades en dos áreas, se dará como reprobado el grado. Si las dificultades persisten en una sola área, se tendrá en cuenta el promedio general de todas las asignaturas, el cual debe ser igual o superior a 3.7 para aprobar el año lectivo. Adicionalmente, los padres de familia y/o acudientes y estudiantes deberán firmar un acta de carácter académico en donde se comprometen a realizar todas las actividades asignadas en un plan de mejoramiento diseñado por el docente a cargo del área, que permita reforzar el desarrollo de las competencias necesarias para la adquisición de nuevos aprendizajes en el siguiente año lectivo. Los estudiantes que no se presenten a realizar las AER, sin justa causa,</p>
--	--	---	---	--

		<p>desde el inicio del año lectivo hasta el momento de la evaluación, si este estudiante logra una valoración igual o superior al 80 % (nivel alto) en esta prueba, se darán por superadas las actividades de recuperación pendientes hasta el momento, en esa asignatura.</p> <p>B. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS ESPECIALES DE SUPERACION</p> <p>Todo estudiante que por motivo de fuerza mayor (accidente, enfermedad, embarazo y las que considere válidas el consejo directivo) se ausente de la institución con soporte legalmente justificado, deberá cumplir con un programa pertinente de refuerzo a distancia en cada una de las áreas y asignaturas, así cada docente le hará llegar al estudiante a través de su acudiente, quien deberá solicitar las actividades que programó y las fechas de cumplimiento. Cada docente evaluará con estas actividades su desarrollo cognitivo y de acuerdo a su cumplimiento su desarrollo cognitivo</p> <p>Procesos de evaluación en el aula - PMI</p>	<p>Procesos de evaluación en el aula - PMI</p>	<p>Procesos de evaluación en el aula - PMI</p>
<p>7.</p>	<p>Las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento educativo cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema nacional de evaluación.</p>	<p>El comité de evaluación y promoción, evaluará periódicamente los procesos desarrollados, los mecanismos, el cumplimiento de las actividades utilizadas para la evaluación de los estudiantes por cada docente de aulas regulares y/o flexibles para la obtención de las valoraciones finales en su área y/o asignatura, lo que deberá estar registrado en el libro de actas de la comisión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Garantizar por parte del rector el seguimiento y evaluación desde los ámbitos administrativos y organizativos del sistema de evaluación institucional como resultado del trabajo en equipo. • Establecer un cronograma que pueda ser verificado desde coordinación, que contenga las evaluaciones a realizar durante el periodo académico y las características de las mismas. • Establecer un horario para retroalimentar el proceso de evaluación, sus alcances y las dificultades que se hayan presentado. • Analizar pedagógicamente en el Consejo Académico los índices de reprobación de los estudiantes. 	<p>La Institución contará con controles internos de evaluación y ejecución que permitan el seguimiento de la correcta aplicación del SEIPE, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Regulación del Sistema de Evaluación Institucional y de Promoción de los Estudiantes por parte del Consejo Académico. ➤ Registro del desempeño de los estudiantes en la hoja SEIPE por parte de los docentes. ➤ Auditorías internas programadas con personal de la Institución para monitorear la ejecución y calidad de los procesos evaluativos internos. ➤ Acompañamiento de los jefes de área a los docentes.

		<p>Gestión de la calidad - Seguimiento -</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar a través de documentos formales el proceso de implementación y desarrollo del sistema de evaluación, documentos tales como: <ul style="list-style-type: none"> □ Registro de actividades de recuperación y profundización y el resultado de las mismas. □ Registro de evaluación por curso. □ Plan de área. Es el que contiene el plan de estudios del área en que se desempeña el docente, y que orienta la enseñanza y el aprendizaje de la misma. • Plan de clases: Es la programación para el año lectivo, extractada del mismo proyecto de área, pero que da cuenta de lo que se hace en cada período. • Registro de Asistencia: Documento donde se anotan las faltas de asistencia, con causa conocida y sin justificación; incluso los retrasos de los estudiantes. • Registro de Valoraciones: En el documento van las notas tanto cuantitativas (letra, palabra y/o número), como los desempeños, las descripciones y valoración cualitativa. • Registro de novedades académicas y de comportamiento: Es un documento donde se registran las diversas dificultades que los estudiantes presentan en estos dos aspectos, y para lo cual, se constituye en la base para estudiar los casos y tomar decisiones inmediatas (observador del estudiante) <p>Gestión de la calidad - Seguimiento -</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verificación del seguimiento de la planeación. ➤ Asesorías individuales y colectivas a docentes por grado y por área. ➤ Reuniones de las Comisiones de Evaluación y Promoción para realizar seguimiento a los procesos formativos de los estudiantes y sus avances en ellos. <p>Gestión de la calidad - Seguimiento -</p>
--	--	--	--	---

En la siguiente tabla, se recopilan algunos componentes de la evaluación institucional (teniendo en cuenta la guía 34 para el mejoramiento institucional establecida por el Ministerio de Educación Nacional) y del plan de Mejoramiento Institucional, que hacen parte de la Gestión Directiva y Académica en cada institución educativa y que están orientados al mejoramiento del desempeño académico estudiantil.

Tabla: Matriz de análisis de los apartados de la Evaluación Institucional Y PMI que orientan el mejoramiento del desempeño académico estudiantil en las IED..

Categoría por Colores: **Conceptualización de modelo pedagógico - Componentes estructurales del modelo pedagógico - Normativa que regula los modelos pedagógicos - Gestión de la calidad - Pruebas externas**

Nº	Apartados de la Evaluación Institucional Y PMI que orientan el mejoramiento del desempeño académico estudiantil 2019 (Valoración y evidencias)	IED 1 Intitución Educativa Distrital Jose Consuegra Higgins	IED 2 Intitución Educativa Distrital Jorge Robledo Ortiz	IED 3 Intitución Educativa Distrital Técnica Metropolitana de Barranquilla "Parque Educativo"
1.	Gestión: Directiva. Componente: Estrategia pedagógica	Evaluación: 3. Apropiación Evidencias: Plan de estudio, Actas de consejo académico y consejo directivo Gestión de la calidad	Evaluación: 4. Mejoramiento Continuo Evidencias: Actas de comisión de Evaluación y Promoción, Proyecto de Participación y Liderazgo, Proyecto de Etnoeducación, Proyectos de Medio Ambiente, Proyecto de Tiempo Libre y Programa en educación sexual y reproductiva, Plan de Atención Básico(PAB). Proyecto Aprender y crecer, programa PTA. Plan de estudio, actualización de las mallas curriculares, planeación y ejecución de las evaluaciones semestrales y finales para fortalecer el desarrollo de pruebas saber, Ajustes al SIEE Gestión de la calidad	Evaluación: 4. Mejoramiento Continuo Evidencias: Actas de Consejo Académico. Gestión de la calidad
2.	Gestión: Directiva. Componente: Uso de información (interna y	Evaluación: 3. Apropiación Evidencias: PEI, actas de consejo directivo, resultados de autoevaluación, plan de mejoramiento.	Evaluación: 4. Mejoramiento Continuo Evidencias: Actas de las reuniones del Día siempre E, Actas de reuniones de docentes, Actas de Reuniones de Consejo Académico, Ajustes al	Evaluación: 3. Apropiación Evidencias: Actas de las Pruebas externas

	externa) para la toma de decisiones	Pruebas externas	SIEE, plan de estudio, actualización de las mallas curriculares, planeación y ejecución de las evaluaciones semestrales y finales para fortalecer el desarrollo de pruebas saber, actas de comunidad de aprendizaje del PTA para análisis de los resultados de las diferentes pruebas. Pendones, cartelera institucionales, medios de comunicación físicos y digitales Pruebas externas	
3.	Gestión: Directiva. Componente: Motivación hacia el aprendizaje	Evaluación: 3. Apropiación Evidencias: Facturas de compras de textos, material didáctico y equipos tecnológicos • Gestión de la calidad	Evaluación: 3. Apropiación Evidencias: Proyecto aprender y crecer, proyecto de autogestión. Proyecto de aula. Cuadros de Honor y reconocimientos a los estudiantes y padres de familia. Premiación en diferentes actos culturales y diferentes proyectos. Premiación a los logros de los estudiantes en los diferentes grupos y en ceremonia de graduación. Despedida de 11°. • Gestión de la calidad	Evaluación: 4. Mejoramiento continuo Evidencias: Actas de inducción talento humano -orientación escolar. • Gestión de la calidad
4.	Gestión: Académica. Componente: Seguimiento a los resultados académicos	Evaluación: 4. Mejoramiento continuo Evidencias: PTA, actas de seguimiento académico, actividades complementarias de evaluación • Gestión de la calidad	Evaluación: 4. Mejoramiento Continuo Evidencias: SIEE, Comisiones de evaluación y promoción, actas de compromisos de padres de familia, informes académicos, registros de remisiones e informes de seguimiento de casos al departamento de psicorientación, carpetas de evidencias, observador del estudiante. • Gestión de la calidad	Evaluación: 4. Mejoramiento continuo Evidencias: Actas de seguimiento y control a la programación. • Gestión de la calidad
5.	Gestión: Académica.	Evaluación: 4. Mejoramiento continuo Evidencias: Día E, publicación de socialización de	Evaluación: 4. Mejoramiento Continuo Evidencias:	Evaluación: 4. Mejoramiento continuo Evidencias: Actas consejo académico, actas de
	Componente: Uso pedagógico de las evaluaciones externas	los resultados de las pruebas saber Pruebas externas	SIEE, Actas de reuniones del PTA, Siempre día E, ajustes mallas curriculares planes de áreas, planes de aulas, plan de mejoramiento de las áreas, pruebas semestrales tipo SABER, pruebas entrenamiento Kids, preparación de los estudiantes a la prueba SABER. Planeador de clases. Pruebas externas	reunión de áreas y de grado Pruebas externas
6.	Acciones del PMI en cuato a las Metas institucionales de calidad institucional frente a los resultados de las pruebas SABER 11°	<ul style="list-style-type: none"> Resignificar estrategias que favorezcan la motivación e intereses de los estudiantes por el aprendizaje haciendo uso de los recursos tecnológicos de la institución. Utilizar los recursos diácticos aportados por la institución para el optimo desarrollo de las clases Establecer equipos de trabajo por grados, para construir un plan de aula unificando temáticas, estrategias, recursos, criterios de evaluación, teniendo en cuenta el perfil de cada docente Adaptarel modelo pedagógico dialogante a las necesidades de cada curso y el contenido adesarrollar en clase, facilitando el proceso de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> Gestión de la calidad 	<ul style="list-style-type: none"> Realizar seguimiento a la implementación de las estrategias pedagógicas de evaluación. Crear estrategias que permitan fortalecer los mecanismos en la implementación de las actividades de recuperación con el fin de mejorar los resultados de los estudiantes. <ul style="list-style-type: none"> Gestión de la calidad 	<ul style="list-style-type: none"> Realizar seguimiento a la práctica de aula favoreciendo las correcciones pertinentes en la práctica docente. Realizar seguimiento al proceso de evaluación en el aula favoreciendo las correcciones pertinentes en la práctica docente Garantizar la atención, intervención y seguimiento a los casos de estudiantes con bajo desempeño por Coordinación académica y el Departamento de orientación escolar <p style="text-align: center;">Gestión de la calidad</p>
7.	Pre- ICFES que desarrollan los estudiantes de las IED.	Durtante los ultimos 4 años los estudiantes asistena dos cursos preicfes diferentes los dias sábados. En la mañana al preicfes organizado por la IED Jose Consuegra Higgins, con docentes propios y externos, costo asumido por los padres de familia,	Durante los últimos 4 años los estudiantes de 11° de la institución Educativa realizan el pre –ICFES que les ofrece la Secretaria de educación Distrital, bajo el programa “Tu ruta a la Excelencia” Pruebas externas	Durtante los ultimos 4 años los estudiantes asistena dos cursos preicfes diferentes los dias sábados. En la mañana al preicfes organizado por la Intitución Educativa Distrital Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo”, con docentes propios y externos, costo asumido por los padres de familia,
		En la tarde realizan el preicfes que les ofrece la Secretaria de educación Distrital, bajo el programa “Tu ruta a la Excelencia” Pruebas externas		En la tarde realizan el preicfes que les ofrece la Secretaria de educación Distrital, bajo el programa “Tu ruta a la Excelencia” Pruebas externas