

LINEAMIENTOS Y ESTRATEGIAS DESDE LA GERENCIA EDUCATIVA QUE CONTRIBUYEN A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA



LINEAMIENTOS Y ESTRATEGIAS DESDE LA GERENCIA EDUCATIVA QUE CONTRIBUYEN A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA.

JOHN JAMES CASTILLO HERRERA

PABLO ANDRES ERAZO MUÑOZ

JORGE MARIO GIRALDO SERNA

JHON ALEXANDER SALDARRIAGA NOREÑA

Especialización en Gerencia Educativa

Universidad Católica De Manizales

2013

Universidad Católica de Manizales

Grupo de Investigación “Educación y Formación de Educadores”

Colegio Boston Manizales

Título:

“LINEAMIENTOS Y ESTRATEGIAS DESDE LA GERENCIA EDUCATIVA QUE
CONTRIBUYEN A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA”.

Autores:

John James Castillo Herrera

Pablo Andrés Erazo Muñoz

Jorge Mario Giraldo serna

Jhon Alexander Saldarriaga Noreña

Director del trabajo de grado:

Magister, Faber Andrés Alzate Ortiz

Este libro no puede ser reproducido total o parcialmente por ningún medio sin
autorización escrita de los autores.

Manizales, Colombia

Abril de 2013

DEDICATORIA

A Dios.

Por acompañarnos en esta formación regalándonos su gracia y sabiduría, por habernos permitido llegar hasta este punto y habernos dado salud para lograrlos objetivos, además de su infinita bondad y amor.

A nuestros familiares.

Por apoyarnos en el logro de esta nueva meta, entendiendo nuestras largas jornadas de estudio y trabajo en equipo aún los fines de semana.

AGRADECIMIENTOS

A los maestros.

Por su gran apoyo y diligencia impartiendo sus conocimientos y ayudarnos en la culminación de nuestros estudios.

A nuestro director de trabajo de grado Magister Faber Alzate por su apoyo ofrecido en este trabajo.

A nuestros compañeros.

Que nos apoyamos mutuamente en nuestra formación y lograr estrechar lazos de amistad, trabajando hombro a hombro durante un año poniendo lo mejor de su energía y empeño por el bien de nuestra formación.

¡Gracias a ustedes!

NOTAS DEL DIRECTOR DE TESIS

“Desde su proyecto hacen una contribución importante a las instituciones educativas, si tenemos en cuenta que han diseñado unos lineamientos y estrategias para contribuir a la calidad de la educación, basándose en el estudio de aquellas prácticas exitosas de una institución líder como lo es el Colegio Boston. Considero que han hecho una apuesta académica de alto nivel profesional que permite develar aprehensiones significativas alrededor de la Gerencia Educativa y su compromiso con el mejoramiento escolar”.

Deseándoles éxitos,

Magister

FABER ANDRÉS ÁLZATE ORTIZ

Tabla de contenido

DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTOS	
NOTAS DEL DIRECTOR DE TESIS.....	
Tabla de contenido.....	
PRESENTACIÓN.....	11
CAPITULO 1.	16
1.1 Justificación	17
1.2 Localización	19
1.3 Destinatarios	23
1.4 Problema de conocimiento	24
2.1 Objetivo general.....	26
2.1.1 Objetivos específicos.....	26
2.2 Temporalización	27
2.3 Fundamentación teórica	28
2.3.1 Gerencia educativa base para la calidad de la educación.....	32
2.3.2 La gestión directiva, académica y comunitaria una visión holística de la institución educativa	35
2.3.2.1 La gestión directiva direccionamiento estratégico de la cultura institucional.....	35
2.3.2.2 La gestión académica más allá del currículo	38
2.3.2.3 La gestión comunitaria integración con la sociedad.	40
2.3.3 Escuelas eficaces - herramientas para alcanzar la calidad educativa	45
2.3.3.1 Visión y objetivos compartidos	45
2.3.3.2 El liderazgo	46
2.3.3.3 Ambiente de aprendizaje	47
2.3.3.4 Ambiente de trabajo atractivo	48
2.3.3.5 Motivación	49
2.3.3.6 Enseñanza con propósito	50
2.3.3.7 Organización eficiente.....	50
2.3.3.8 Claridad de propósitos	51

2.3.3.9 Lecciones estructuradas	51
2.3.3.10 Práctica adaptable	53
2.3.3.11 Desafío intelectual.....	54
2.3.3.12 Trabajo en equipo	55
2.3.3.13 Capacidad del docente	57
2.3.3.14 Diagnosticar continuamente	58
2.3.3.15 La equidad en educación.....	61
2.3.3.16 Derechos y responsabilidades de los estudiantes	62
2.3.3.17 Reforzamiento positivo	64
2.3.3.18 Aprendizaje contextualizado.....	66
2.3.3.19 Colaboración hogar – escuela.	67
2.3.3.20 Una organización para el aprendizaje	70
2.3.21. Ruta hacia la calidad educativa	72
2.3.4 Calidad de la educación.....	72
2.3.4.1 El concepto de calidad	73
2.3.4.2 Factores intervinientes en la calidad de la educación	74
2.3.4.3 Dimensiones de la calidad de la educación.....	77
2.3.4.4 Calidad de la educación en Colombia.	80
2.3.5 Marco legal de las instituciones “CLEI”	82
2.3.6 Estructura de los ciclos lectivos especiales integrados (CLEI)	88
2.4 Metodología, actividades y evaluación	89
2.4.1 Matriz de planificación	96
2.5 Recursos humanos	98
2.6 Recursos financieros	101
CAPITULO 3	102
3.1 Resultados esperados.....	103
3.2 Hallazgos e interpretación.....	103
3.2.1 Análisis gestión directiva:.....	104
3.2.2 Análisis gestión académica.....	120
3.2.3 Análisis gestión comunitaria:	155

3.2.4 Calidad de la educación en Colombia	166
3.2.5 Análisis pruebas saber	169
3.2.5.1 CLEI del Instituto Manizales	169
3.2.5.2 CLEI de la Institución Educativa Atanasio Girardot	170
3.2.5.3 CLEI del Colegio Libertadores	170
3.2.5.4 CLEI del Colegio Centro Educativa ASED	171
3.2.5.5 CLEI del Colegio Institución Educativa Rural María Goretti	171
3.2.5.6 CLEI del Colegio León de Greiff	172
3.2.5.7 Centro de Educación Empresarial Sistematizado CES	172
3.2.5.8 Instituto de Educación Continuada Para Adultos (CONFAMILIARES)	173
3.2.5.9 A continuación se presenta la estadística por área evaluada por el ICES desde el 2007 hasta el 2012	177
3.2.6 Autoevaluación institucional	183
3.2.6.1 Proceso de evaluación institucional	185
3.2.6.2 Principios de la autoevaluación Institucional	187
3.2.6.3 Objetivo de la autoevaluación institucional	189
3.2.6.4 Aspectos a evaluar	189
3.2.6.5 Orientaciones para construir un plan para mejorar	189
3.2.6.6 Reporte autoevaluación institucional año 2008	193
3.2.6.7 Reporte autoevaluación institucional año 2009	194
3.2.6.8 Reporte autoevaluación institucional año 2010	195
3.2.6.9 Reporte autoevaluación institucional año 2011	196
3.2.6.10 Reporte autoevaluación institucional año 2012	197
3.2.6.11 Interpretación de los resultados de la autoevaluación institucional en el periodo 2008 a 2012	198
3.3 Lineamientos y estrategias	208
3.3.1 Gestión directiva	208
3.3.1.1 Lineamiento 1: Misión y visión claras.	210
3.3.1.2 Lineamiento 2: Reforzamiento de los valores:	213
3.3.1.3 Lineamiento 3: Una excelente comunicación:	215
3.3.1.4 Lineamiento 4: Trabajo en equipo	217

3.3.1.5 Lineamiento 5: Excelentes contenidos de enseñanza- aprendizaje	221
3.3.2 Gestión académica	223
3.3.2.1 Lineamiento 1: Plan de estudios debe estar articulado a la comunidad	223
3.3.2.2 Lineamiento 2: Un enfoque metodológico más incluyente	225
3.3.2.3 Lineamiento 3: Con qué recursos cuenta la institución para el aprendizaje	230
3.3.2.4 Lineamiento 4: La jornada escolar normal y extendida con el uso apoyos pedagógicos	232
3.3.2.5 Lineamiento 5: El proceso de la evaluación y apropiación de conocimientos.....	234
3.3.2.6 Lineamiento 6: Las prácticas pedagógicas como éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje	236
3.3.2.7 Lineamiento 7: Implementación de opciones didácticas para las áreas y asignaturas transversales.	238
3.3.2.8 Lineamiento 8: Estrategias para la efectividad de las tareas escolares	239
3.3.2.9 Lineamiento 9: Uso articulado de los recursos para la enseñanza y el aprendizaje...	240
3.3.2.10 Lineamiento 10: Uso adecuado de los tiempos para la enseñanza y el aprendizaje	241
3.3.2.11 Lineamiento 11: La gestión del aula cómo factor de mejora de la relación docente-estudiante	243
3.3.2.12 Lineamiento 12: Las relaciones en el aula de clase “el cooperativismo”	248
3.3.2.13 Lineamiento 13: la planeación como contribución al mejoramiento académico.....	249
3.3.3 Gestión comunitaria	252
3.3.3.1 Lineamiento 1: Aceptación por la diversidad.....	253
3.3.3.2 Lineamiento 2: Flexibilidad ante la población que experimenta barreras.....	254
3.3.3.3 Lineamiento 3: Proyecto de vida de los estudiantes:	257
3.3.3.4 Lineamiento 4: Motivación hacia el aprendizaje.	258
3.3.3.5 Lineamiento 5: Manejo de conflictos.....	260
3.4 Conclusiones.....	262
3.5 Anexos	266
3.6 Bibliografía:	279

PRESENTACIÓN

El presente trabajo de grado busca contribuir en el mejoramiento de la calidad en las instituciones de educación de la básica y media, diseñando lineamientos y estrategias desde la Gerencia Educativa, se considera que de hacer una adecuada dirección de las instituciones educativas tomando como base las cuatro áreas de gestión: académica, comunitaria, directiva y administrativa-financiera, muy seguramente los colegios que tienen bajos niveles podrán avanzar a una mayor calidad en la educación.

Se realiza el estudio en el Colegio Boston de la ciudad de Manizales, debido a que tres (RECTOR, COORDINADOR Y DOCENTE DE IDIOMAS), de los autores del presente trabajo de grado trabajan allí y han presenciado el mejoramiento académico, disciplinario y en general de la calidad de la educación de este, a través de diferentes estrategias que de sistematizarse o hacerse explícitas pueden servir como apoyo a otras instituciones educativas de básica secundaria y media.

Otro de los criterios para la selección de estudio de la institución educativa – COLEGIO BOSTON- es que este es el mejor de Colegio por ciclos (CLEI) de Caldas y el 17 de todos los colegios del departamento, de acuerdo con las bases de datos del ICFES.

Dicho estudio se realizará por etapas, las cuales corresponden a los objetivos específicos del proyecto.

Desde lo cualitativo se recolectaron las percepciones que poseen los estudiantes y egresados de la institución educativa objeto de estudio acerca de los

elementos propios que construyen la calidad de la educación. Este abordaje se realizó citando a un grupo focal de estudiantes al azar de los diferentes ciclos y jornadas de la institución educativa COLEGIO BOSTON, se realizó un grupo focal con 15 estudiantes y un grupo focal con 15 padres de familia, además se encuestaron con ayuda de las Tics, utilizando la herramienta GOOGLE Docs., la totalidad de los estudiantes donde se realizaron preguntas de las tres gestiones trabajadas: directiva, académica y comunitaria.

El sustento conceptual del trabajo de grado que a continuación se presenta, consta de cinco partes: en primer lugar se hace una breve revisión sobre la importancia de sistematizar los conocimientos en la escuela, la segunda parte sintetiza conceptos sobre la calidad de la educación desde dos perspectivas, a partir de estudios o informes de instituciones internacionales y desde las políticas nacionales, la tercera se muestra la gestión directiva, académica y comunitaria desde una visión holística de la institución educativa, la cuarta muestra las escuelas eficaces como herramientas para alcanzar la calidad educativa, la quinta parte se orienta a encontrar relaciones entre la calidad de la educación y la gestión por cuanto esta es de especial interés para el presente trabajo.

Posteriormente, se presenta un capítulo con la metodología y actividades, la matriz de planificación, los recursos humanos y financieros empleados en este proyecto.

En el capítulo 3 se presentan los hallazgos y su interpretación, para este se asumen tres dimensiones: percepción de resultados de calidad por parte de los estudiantes y padres de familia en cuanto a la gestión académica, percepción de resultados de calidad por parte de los estudiantes y padres de familia en cuanto a la gestión comunitaria y las percepciones de los estudiantes y padres de familia en la concerniente con la gestión directiva.

Además se realiza un análisis sobre el mejoramiento del nivel del ICFES (saber 11), del colegio Boston debido al empleo de las estrategias planteadas y se presenta la evidencia de la evaluación institucional del Colegio Boston.

También se plantean los lineamientos y estrategias desde cada gestión estudiada.

Gestión directiva

Teniendo en cuenta que la Gestión directiva se refiere a la manera como el establecimiento educativo es orientado. Esta área se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. De esta forma se presentan los cinco lineamientos para posibilitar al rector o director y su equipo de gestión la organización, el mejoramiento de la calidad en su institución educativa: tener la misión y visión claras, hacer un reforzamiento de los valores institucionales, manejar una Excelente Comunicación, trabajar en equipo y diseñar excelentes contenidos de enseñanza y Aprendizaje.

Gestión académica

La gestión académica es la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico, por lo anterior se plantean 13 lineamientos con sus respectivas estrategias que pueden contribuir con el mejoramiento académico de las instituciones educativas de la básica secundaria y media que los apliquen, estos son: Plan de Estudios debe estar articulado a la comunidad, Un

enfoque metodológico más incluyente, Con qué recursos cuenta la institución para el aprendizaje, La jornada escolar normal y extendida con el uso apoyos pedagógicos, El proceso de la evaluación y apropiación de conocimientos, Las prácticas pedagógicas como éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje, Implementación de opciones didácticas para las áreas y asignaturas transversales, Estrategias para la efectividad de las tareas escolares, Uso articulado de los recursos para la enseñanza y el aprendizaje, Uso adecuado de los tiempos para la enseñanza y el aprendizaje, La gestión del aula cómo factor de mejora de la relación docente-estudiante, Las relaciones en el aula de clase “el cooperativismo”, La planeación como contribución al mejoramiento académico.

Gestión comunitaria

Se define como el modo en el que la escuela, el gerente, y los docentes, conocen y comprenden las condiciones, necesidades y demandas de la comunidad de la que es parte; así como a la forma en la que se integra y participa de la cultura. También alude a las relaciones de la escuela con el entorno social e institucional, considerando tanto a la familia de los educandos, los vecinos y organizaciones de la comunidad, barrio o vereda, así como otras instituciones municipales, departamentales y regionales relacionadas con la educación. Para promover la participación y convivencia, prevención, permanencia e inclusión y proyección a la comunidad dentro de la institución educativa, se presentan 5 lineamientos y estrategias que pueden aplicar las instituciones educativas de básica secundaria y media para el mejoramiento de la calidad educativa: la Aceptación por la Diversidad, flexibilidad ante la Población que Experimenta Barreras, Proyecto de Vida de los Estudiantes, motivación hacia el aprendizaje y manejo de conflictos.

Se espera que con este trabajo, fruto de un análisis dedicado y profundo del COLEGIO BOSTON de la ciudad de Manizales y cada una de sus gestiones,

quien ha alcanzado a pesar de las condiciones de su población – jóvenes extra edad y alto nivel de inclusión - y de la mínima extensión del tiempo – dos años en uno – únicamente 440 horas por grado en la media, un nivel ICFES Superior, mejoramiento disciplinario, incremento al 80% de los egresados a universidades del país, disminución de conflictos y de la deserción al 2% anual, además del crecimiento del número de estudiantes en 3 años del 200%, sirva para el mejoramiento de otros colegios no sólo por ciclos, sino en general de Básica secundaria y media.

CAPITULO 1.

ESCENARIO DE APERTURA



1.1 Justificación

Uno de los principales aspectos para generar el mejoramiento integral continuo en las instituciones de educación básica y media es el buen uso de las políticas administrativas y pedagógicas a través del gerenciamiento adecuado en cada uno de los procesos y gestiones que contempla el Trabajo de grado Educativo Institucional (P.E.I).

Para lograr esto es necesario conocer las experiencias exitosas de la institución en cuanto a su gestión educativa, para generar de esta manera análisis e interpretaciones de informaciones que permitan producir un estimado real sobre el direccionamiento de la institución.

Desafortunadamente se puede afirmar que la información generada por los trabajos de grados de sistematización en las instituciones educativas de la ciudad de Manizales, a lo largo de los años, está dispersa y sin clasificar en su gran mayoría; peor aún, con mucha frecuencia no ha sido sistematizada ni valorizada, con la dificultad adicional de no contar con una institución encargada que la difunda.

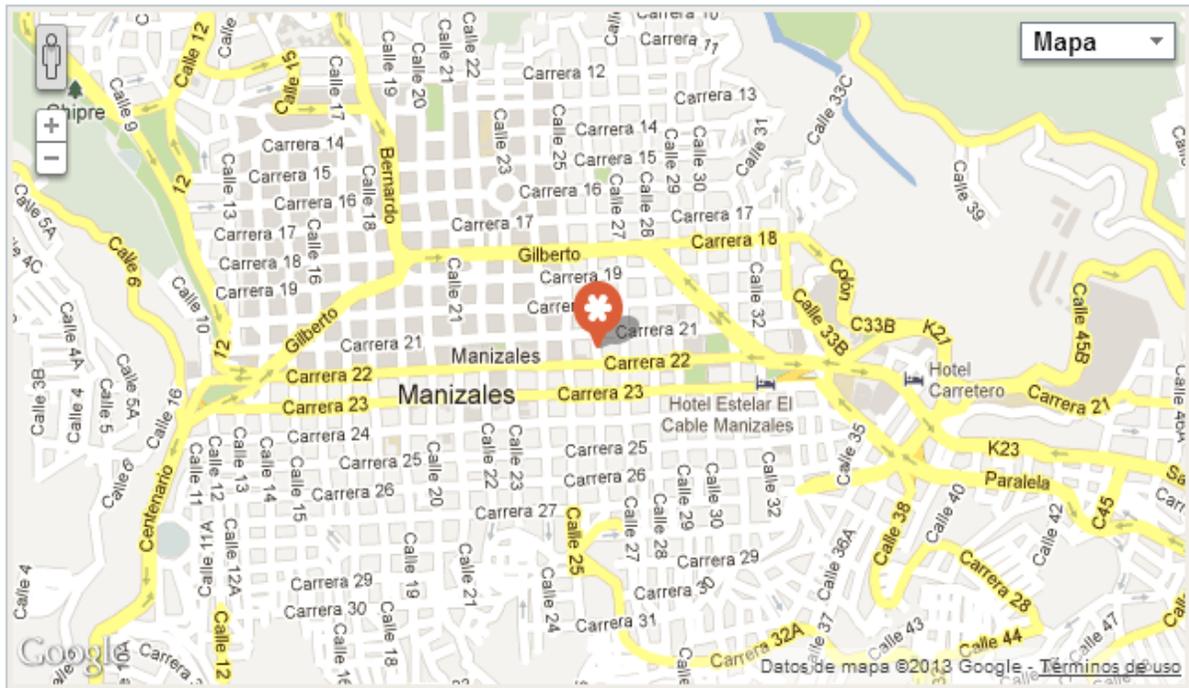
El presente trabajo de grado se basa precisamente en recopilación de las experiencias exitosas del componente directivo, académico y comunitario del Colegio Boston de la ciudad de Manizales durante el periodo comprendido entre los años 2007 y 2012, con el objetivo de recuperar, analizar e interpretar informaciones y experiencias que permitan generar una sistematización de la institución en mención.

Este trabajo tiene como objeto la formulación de lineamientos y estrategias de la experiencia del componente directivo, académico y comunitario del Colegio

Boston Manizales es importante, relevante y fundamental ya que permitirá recopilar, recuperar, revalorar información y experiencias que sirvan de base para procesos gerenciales y administrativos de las instituciones que trabajan con población joven-adulta de la región y del país; además permitirá plantear mejoras de los procesos que se han implantado en este tiempo en el Colegio Boston Manizales. Todo basado en el éxito que ha tenido la institución en el periodo 2007-2012, puesto que ha llevado a la práctica estrategias gerenciales que se han desarrollado con eficacia mostrando resultados significativos en los componentes directivo, académico y comunitarios de su comunidad educativa.

La experiencia exitosa y verificable en el componente gerencial, que se ha dado en este periodo en el Colegio Boston Manizales, es merecedora de ser reproducida o replicada por otras instituciones educativas. Por tal razón el trabajo de grado tiene como finalidad producir un documento que sirva de apoyo a los gerentes educativos, directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, investigadores educativos, autoridades educativas. En él se recopilarán todas las prácticas concernientes al componente directivo, académico y comunitario que se han aplicado en el periodo 2007-2012, y que ha permitido avances significativos en el nivel académico, disciplinario, y pedagógico, en cada uno de los integrantes de la comunidad educativa el Colegio Boston Manizales.

1.2 Localización



Fuente: Google mapas

El presente trabajo se realizará en el Colegio Boston Manizales el cual se encuentra ubicado en la Calle 26 N° 21-37, en el Centro de la ciudad (latitud, longitud 5.07-75.52); el cual pertenece a la comuna Cumanday, donde se encuentran los siguientes barrios: Centro Fundadores Campoamor, Hoyo Frio, Las Américas, Los Agustinos, la Palma, Residencias Caldas San Joaquín, Balvanera. Esta es una zona Residencial y comercial. Este sector es reconocido por ser Patrimonio Histórico y Cultural. La sede en la cual funciona este centro educativo es una casa que es considerada una reliquia histórica que conserva su arquitectura original. La ubicación de la institución en zona centro facilita el ingreso de estudiantes de diferentes sectores de la ciudad.

El Colegio Boston Manizales nace como una propuesta de la Doctora Lucila Puerto De Sandoval (fundadora y propietaria), fundado en Manizales el 17 de Julio

de 1999, por ella misma, quien animada por servir a una población flotante con necesidades de complementar su formación básica secundaria, para posibilitar su ingreso a la educación superior o al mercado laboral. Hoy en día el colegio cuenta con nueve sedes a nivel nacional: Bogotá, Bucaramanga, Girardot, Facatativá, Fusagasugá, Zipaquirá, Madrid, Pereira y Manizales.

El Colegio Boston es una institución educativa privada de carácter mixto que orienta a jóvenes en extra edad y adultos en los programas por Ciclos Lectivos Especiales Integrados de manera presencial, en las jornadas mañana, tarde, noche y sábados, el centro educativo ofrece los niveles de Básica Secundaria y Media, para quienes no han tenido la oportunidad de terminar sus estudios por múltiples factores.

Esta institución se encuentra dentro de las normas legales vigentes (ley general de educación 115 y 715, y los decretos 3011, 1860 y 1290) del Ministerio de educación nacional para efecto de la prestación del servicio educativo, además de contar con el respaldo de la Academia Nacional de Aprendizaje como entidad que patrocina la formación en programas técnicos laborales, contando con sedes en las mismas ciudades donde funciona el Colegio Boston.

El Colegio en la ciudad de Manizales inició labores en el año de 1999 bajo la denominación de Colegio de Boston, con la autorización de la Secretaría de Educación de Caldas mediante resolución N° 01784 de 10 de Julio de 2000 para el funcionamiento de la básica secundaria y media para adultos (Bachillerato CLEI, decreto 3011 de 1997), mediante los ciclos lectivos especiales integrados de la educación básica secundaria y media académica: ciclo tres, ciclo cuatro, ciclo cinco y ciclo seis, en la jornada diurna.

Su primer rector fue el licenciado Luis Alonso Robledo. Con la generosa colaboración de los padres de familia se da comienzo a la consecución de la

primera sede en piso dos del edificio BCH ubicado en la calle 23 con carrera 22 N.21-45, allí empiezan a consolidarse los principios pedagógicos, humanos y filosóficos que hoy rigen a nuestra Institución.

En el año 2000, se traslada el colegio al segundo piso del edificio contiguo al banco de la república donde funcionaba la librería palabras, allí funcionó hasta el año 2005, cuando la junta directiva decide adquirir la sede actual de la calle 26 N 21-37 donde funcionó el Colombo Americano por más de 50 años, sede que es más propicia para el fomento de la educación.

En virtud de la Resolución No 1559 de noviembre 4 de 2008 emanada por la secretaria de educación de Manizales, el Colegio en cabeza del licenciado Jhon Alexander Saldarriaga Noreña, recibe la resolución de aprobación de los ciclos uno, dos, tres, cuatro, cinco y seis correspondientes a la educación básica primaria, secundaria y media en las jornadas mañana, noche y sábados.

En el año de 2011 a solicitud de los padres de familia al consejo directivo, se decide tramitar ante secretaria de educación de Manizales la ampliación de la jornada de la tarde ya que por capacidad locativa de la actual sede no se tiene disponibilidad, hecho que se concretó en mes de julio mediante la resolución 1208 de julio 14 de 2011 emanada por la secretaria de educación de Manizales.

En el año de 2011 el colegio logra obtener por primera vez la Categoría Superior en los resultados de las pruebas saber once aplicadas por el ICFES. Gran satisfacción causó el hecho de haber obtenido este resultado en este año, ya que en la modalidad de bachillerato por ciclos, pocos colegios lo han logrado. El Colegio así se consolida como institución educativa de primer orden y de reconocida figuración en el concierto, local, regional y nacional.

Bajo la denominación de COLEGIO BOSTON, el plantel ha tenido como rectores en forma consecutiva los siguientes:

LUIS ALONSO ROBLEDO (1999-2000)

LUIS ALONSO BELTRÁN GONZÁLEZ (2000-2003)

BERTULFO PINILLA ROCHA (2003-2005)

GILMA LILIANA FIGUEROA (2006)

ROGELIO GONZÁLEZ CASTAÑO (2007)

LEONEL MARULANDA MAZO (2007-2008)

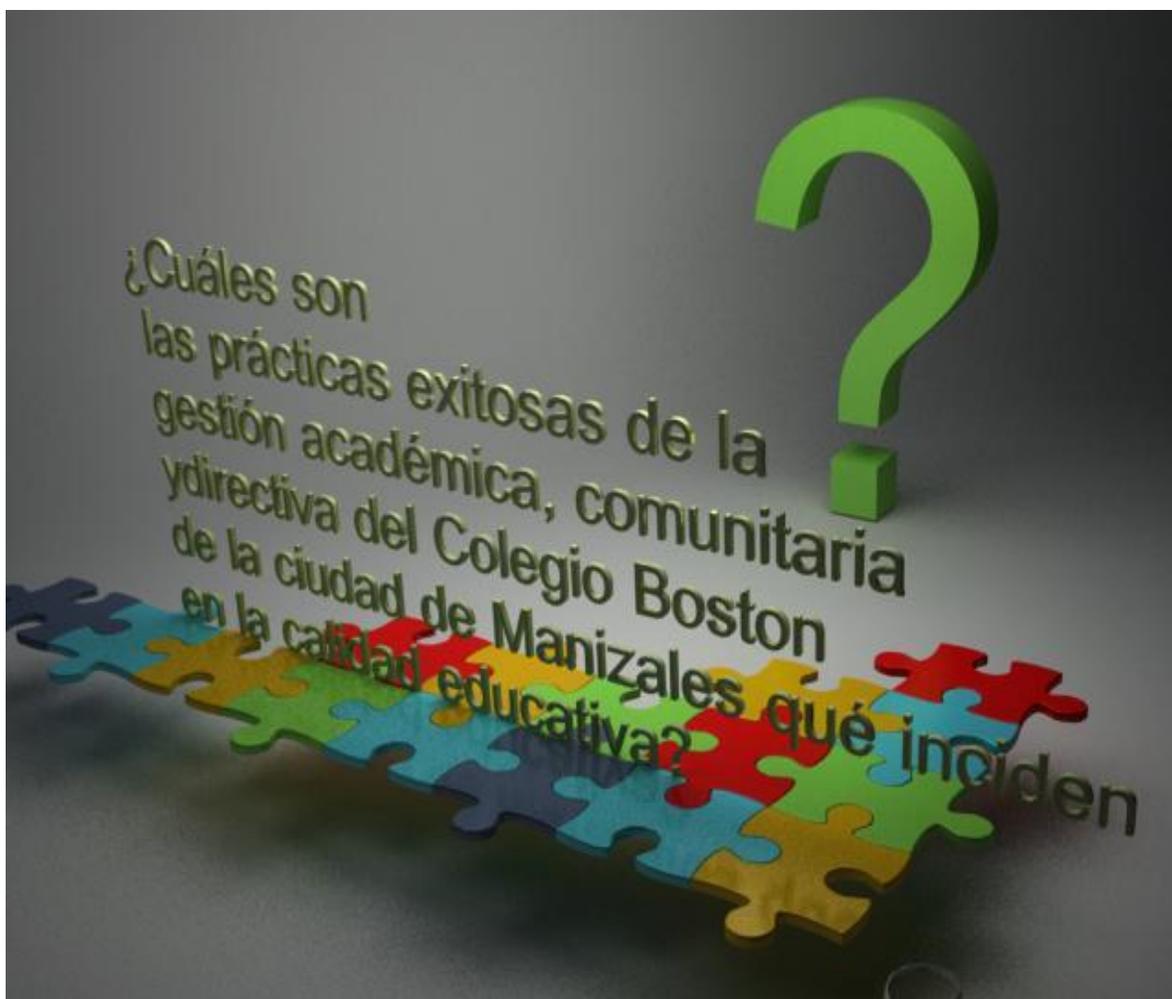
JHON ALEXANDER SALDARRIAGA NOREÑA (2008-2011)

Y EN LA ACTUALIDAD A PABLO ANDRÉS ERAZO MUÑOZ (2012).

1.3 Destinatarios

El presente trabajo está dirigido a toda la comunidad educativa de la institución objeto de estudio, a sus otras ocho sedes (Bogotá, Bucaramanga, Girardot, Facatativá, Fusagasugá, Zipaquirá, Madrid, Pereira), estudiantes, padres de familia, docentes, directivos, gerentes educativos, propietarios, comunidad científica, investigadores, docentes y directivos de otras instituciones que manejan educación para jóvenes-adultos. Igualmente a todas las personas que tengan un vínculo con la educación a nivel gerencial y administrativo, a las secretarías de educación municipal y departamental y al Ministerio de Educación Nacional.

1.4 Problema de conocimiento



ESCENARIO DE EJECUCIÓN



2.1 Objetivo general

- Formular lineamientos y estrategias desde las experiencias exitosas de las áreas de gestión directiva, académica y comunitaria del Colegio Boston de la ciudad de Manizales para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación básica y media.

2.1.1 Objetivos específicos

- Identificar los factores exitosos en los componentes directivo, académico y comunitario del Colegio Boston de la ciudad de Manizales.
- Diseñar lineamientos y estrategias enmarcados dentro de la gerencia educativa que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación en instituciones de básica y media.
- Difundir lineamientos y estrategias para mejorar la gestión de los directivos docentes de la educación básica y media.

2.2 Temporalización

AÑO	2012				2013			
	ACTIVIDAD	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR
ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA	■							
RECOLECCIÓN INFORMACIÓN		■	■					
REVISIÓN TEÓRICA		■	■					
ANÁLISIS DE LOS DATOS				■	■			
FORMULACIÓN DE LINEAMIENTOS Y ESTRATEGIAS				■	■			
DOCUMENTO FINAL DEL TRABAJO DE GRADO					■	■		
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS						■	■	

Fuente: elaboración propia.

2.3 Fundamentación teórica

La apuesta por el desarrollo humano y la transformación social en un contexto de globalización requiere de cambios y adecuaciones constantes de nuestras prácticas. Pero estos cambios han de darse teniendo como base la reflexión y la mirada crítica al trabajo realizado. Es decir, la experiencia previa tiene que ser el elemento que nos de pistas para la mejora de nuestras prácticas.

El significado de la palabra sistematizar según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE) es, organizar según un sistema.

La sistematización es un proceso de reflexión que pretende ordenar u organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un trabajo de grado, buscando en tal dinámica las dimensiones que pueden explicar el curso que asumió el trabajo realizado (Martinic, 1998).

La interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso, los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo. (Jara, 1994)

La sistematización de nuestras experiencias en el campo educativo nos permite hacer un alto en el camino para reflexionar sobre lo que estamos haciendo, valorarlo, ordenarlo y extraer aprendizajes que puedan ser compartidos con terceros, la sistematización permite, además, recoger una visión de proceso, que no se agota simplemente en una lista de actividades, contenidos y dinámicas.

Este trabajo de grado se fundamentará en un proceso de sistematización que se desarrollará como una oportunidad de construir, de experimentar colectivamente

una nueva mirada de lo directivo, administrativo, pedagógico y comunitario de la institución y desde allí, imaginarios de lo local, de lo regional y de lo nacional.

Podemos afirmar que el escribir sobre las experiencias, no es un quehacer generalizado y ni siquiera sostenido en los equipos de trabajo, en consecuencia, interesantes reflexiones y aprendizajes se pierden en los espacios cerrados de discusión o en los reducidos círculos de intercambio y socialización de los trabajos de grado, es por el interés en adentrar en el proceso de sistematización de experiencias de la institución, así para los que recién se inician en el tema, el contenido puede ser ilustrativo y orientador brindando información que se espera sirva para seguir avanzando; se pretende que las ideas que se comparten sean constructivas.

Teniendo en cuenta que la sistematización es una forma de producir conocimiento se considera un tipo especial de investigación cualitativa. Se caracteriza básicamente por cuatro aspectos:

1. Se apropia de las experiencias que se generan de las intervenciones sobre esa realidad, es decir, se ocupa de la experiencia que se genera a partir de una práctica social.
2. Su principal finalidad es generar conocimiento a partir de la experiencia de una práctica social.
3. Por su flexibilidad en cuanto a la diversidad de métodos que se pueden utilizar para recolectar la información.
4. Por la participación de los actores involucrados en la interpretación o análisis de su propia experiencia.

Un trabajo de sistematización de experiencias es una herramienta valiosa teniendo en cuenta que esta clase de investigación es un tema poco tratado, estudiado y trabajado en nuestro contexto, y teniendo en cuenta el diagnóstico

realizado por la UNESCO , se ha podido evidenciar que un gran rasgo derivado de la descentralización educativa es la escasa experiencia del personal de las administraciones para cumplir funciones ampliadas, más complejas y calificadas; estas inexperiencias en ocasiones han generado problemas administrativos y pedagógicos potenciando la ineficiencia y deterioro de la calidad de los servicios. (Simón 1.999 Foro UNESCO); todo el material resultante del trabajo, la producción de conocimientos puede servir de modelo para otras instituciones, desde esta concepción es de afirmar que la sistematización constituye una forma específica de investigación que permite la recuperación, a posteriori de la práctica, de los saberes y conocimientos que han sido eficaces para operar sobre la realidad.

-¿Cómo alcanzar la organización del conocimiento producido durante la práctica?

Desafíos	Interrogantes – eje
<p>1. Organizar los conocimientos producidos durante la práctica</p> <p>2. Contrastar el saber previo con el saber aprendido durante la práctica</p>	<p>-¿Cómo organizamos los conocimientos producidos durante la práctica?</p> <p>- ¿Qué sabíamos antes de comenzar la práctica?</p> <p>- ¿Cuáles son los conocimientos (teoría/s) disponibles?</p> <p>- ¿Qué sucedió durante la práctica con el conocimiento previo y disponible?</p>
<p>3. Producir aprendizaje para orientar la nueva práctica</p>	<p>-¿Qué lecciones aprendimos que nos pueden servir para enfrentar nuevas prácticas?</p>

Fuente: Elaboración propia

Es importante valorar el carácter y el alcance del conocimiento generado por la sistematización. Por ello, nos referiremos, a continuación, a la especificidad de la sistematización como modalidad investigativa, a su carácter reflexivo y a sus relaciones con la memoria y la narración.

En primer lugar se asume la sistematización como una práctica investigativa con identidad propia y no un momento o fase de toda investigación como es común escuchar: la organización y análisis de información. Tampoco es una evaluación, pues su intención no es valorar el cumplimiento de lo planeado ni su impacto, sino recuperar los saberes y significados de la experiencia para potenciarla.

También se toma distancia con la idea generalizada en otros ámbitos que asocia sistematización con recopilación y ordenamiento de información; estas son solo unas actividades, entre otras, dentro de una sistematización. Tampoco se cree que el cometido principal sea, teorizar o generar teoría sobre la práctica.

La sistematización produce, principalmente, nuevas lecturas, nuevos sentidos sobre la práctica. Si bien es cierto que se basa en la voz y la mirada de sus protagonistas, el resultado es una mirada más densa y profunda de la experiencia común de la cual puedan derivarse pistas para potenciarla o transformarla. Se habla de sentidos porque la sistematización en perspectiva interpretativa enriquece la interpretación del colectivo sobre su propia práctica y sobre sí mismo; el nuevo orden de significado no es necesariamente conceptual, aunque es deseable que además de la reconstrucción narrativa se realice algún grado de conceptualización sobre algunos ejes problemáticos de la práctica. (Ibáñez 1998).

2.3.1 Gerencia educativa base para la calidad de la educación

La Calidad en la Educación se puede comprender como un proceso de gestión académica, el cual permite descubrir y fortalecer las capacidades humanas en función de una meta determinada, con lo cual se abren nuevas dimensiones para alcanzar estados de desarrollo superiores a los actuales, es por esto que dicho proceso de calidad académica se sustenta en como la adecuada gestión de los gerentes educativos contribuye al desarrollo de estrategias administrativas, pedagógicas, curriculares e investigativas que fortalezcan las instituciones, mediante el uso de habilidades gerenciales que inviten a la participación y a la generación de nuevas formas de transmitir y generar conocimiento.

Oscar Jara (1997) nos plantea tres aportes que hace la sistematización a las prácticas:

1. Tener una comprensión más profunda de las experiencias que se realizan, con el fin de mejorar la práctica.
2. Compartir con otras prácticas similares las enseñanzas surgidas de la experiencia.
3. Aportar a la reflexión teórica (y en general a la construcción de teoría) conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas.

La calidad de la educación, debe ser vista como un proceso de transformación continuo, el cual pueda encontrar nuevas rutas de desarrollo y de retroalimentación, es por esto que (Simón 1.999 Foro UNESCO, 13), “manifiesta que los procesos de transformación en marcha intentan atender a las nuevas demandas de calificaciones del mercado de trabajo pero, paradójicamente, las

reformas educativas requieren, ellas mismas, de recursos humanos altamente calificados para poder alcanzar con éxito las metas previstas”.

Si se acepta que la educación es uno de los fundamentos centrales para el desarrollo de una nación, resulta legítima y prioritaria la realización de esfuerzos para mejorar su calidad por cuanto con ello se apuntará al mejoramiento de la sociedad y a garantizar que haya más oportunidades para las personas que la conforman (Cobo, 1985), en estos términos los conceptos generados por el proceso de sistematización sugieren organizar las instituciones educativas y sus procesos administrativos y pedagógicos con racionalidad y pertinencia, para que puedan contribuir efectivamente a la construcción y distribución del conocimiento y a la prestación de otros servicios relevantes para la comunidad y la sociedad como un todo (Sander, 1996).

“Una educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella se orientan a la mejor consecución posible” (Cobo, 1985, 358).

La educación debe considerarse dentro de un sistema en el cual es necesaria la integración y articulación con todos los procesos que lo integran, pero en el cual el eje es el ser humano tanto como generador y transmisor de conocimiento, como el ser humano gestor y orientador de políticas y recursos, como el ser humano – alumno en el cual recaen finalmente todos los aciertos o desaciertos del sistema educativo.

Según Cano (1998) se puede mirar la calidad de la educación bien desde los procesos o bien desde los productos, teniendo en cuenta que unos y otros deben ser medibles por indicadores específicos, varios de los cuales se calculan dentro de estándares de referencia nacionales o internacionales que ayudan a definir el desarrollo del proceso educativo en sí mismo. Al respecto Escamez

(1988, 19) considera que proceso y producto son elementos de una misma realidad, ya que el proceso se caracteriza, en cuanto a su calidad, por el producto que consigue, y el producto es la consecuencia del proceso que se desarrolla. Según Cuttance (1999), la calidad de los centros educativos se caracteriza por la calidad de las experiencias (proceso) y resultados de rendimiento de los estudiantes (producto).

Si bien la sistematización se hace de las prácticas, es conveniente anotar que metodológicamente la sistematización se desarrolla desde una pregunta eje, es decir desde un aspecto que se considere relevante para la comprensión de la práctica, es por eso que el trabajo se centrará en conocer cuáles son los componentes gerenciales, administrativos, y comunitarios que potencializan la calidad educativa del Colegio Boston de la ciudad de Manizales durante el periodo 2007 – 2012.

Como se ha podido analizar la gestión educativa se ha planteado como una de las estrategias básicas para alcanzar los objetivos educativos desde una perspectiva de calidad, por lo anterior, (Inciarte, Marcano & Reyes, 2006, 223), argumentan que “para lograr la coherencia y pertinencia de la gestión académica y administrativa, es necesario desplegar una estrategia de control, vigilancia y seguimiento; junto a acciones de orientación y apoyo a cada uno de los procesos y actividades que se llevan a cabo”.

Con respecto a la utilidad del estudio se podrá evidenciar que este consigue contribuir al análisis de experiencias gerenciales en los directivos de la institución educativa, ya que dentro del presente trabajo se determina de alguna manera las actividades desarrolladas desde la parte directiva, administrativa, pedagógica que han impactado la calidad de la educación en el colegio, teniendo en cuenta que con los planteamientos desarrollados dentro de la investigación, esta puede convertirse en un documento de consulta para todas aquellas entidades

o personas que están interesadas en mejorar la calidad de la educación en su institución desde perspectivas que abarquen las dimensiones o roles del directivo docente.

2.3.2 La gestión directiva, académica y comunitaria una visión holística de la institución educativa

De manera muy clara, Ariel Brandstadter (2007) presenta la etimología del término gestión, señalando que proviene del latín gestio-onis, “acción de llevar a cabo”, que a su vez deriva del supino de gerere: “llevar, conducir, llevar a cabo, mostrar”. Por otro lado, apunta que el vocablo gestión proviene de la familia etimológica de gesto: gestus, “actitud o movimiento del cuerpo”.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001) anota que el término gestión se refiere al “acto de gestionar o efecto de administrar”, así como gestionar alude al “acto de hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o deseo cualquiera” (Real Academia Española, 2001: s/p).

2.3.2.1 La gestión directiva direccionamiento estratégico de la cultura institucional.

De tal forma que García Garduño afirma que “administración educativa y gestión educativa son conceptos sinónimos y podrían emplearse de manera indistinta” (García, 2004: 22)

La guía N° 34 del Ministerio de educación dice que,

“Gestión directiva: se refiere a la manera como el establecimiento educativo es orientado. Esta área se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura

institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. De esta forma es posible que el rector o director y su equipo de gestión organicen, desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución”. Ministerio de Educación Nacional (2008). Guía No. 34.

En este sentido, Sañudo (2001) señala las diferencias entre la gestión administrativa y la educativa, siendo esta última en donde no pueden darse las condiciones de precisión y exactitud mecánica que la reingeniería pretende, ya que se trabaja con y para personas. En este mismo artículo, explica cómo se percibe el poder y cómo debe orientarse para que la gestión conduzca a la calidad, rescatando el papel del director como mediador del conflicto, que puede y debe ser un medio para la mejora escolar.

A las posturas anteriores se suma la de González y Palma (2005), quien plantea que la gestión debe ir más allá de la administración de recursos financieros, siendo necesario el trabajo en equipo, la responsabilidad y los valores compartidos, es decir que la gestión escolar debe combinar la administración gerencial con lo humanista, para obtener resultados más favorables (Rivas, 2006).

En la misma línea, García Garduño (2004) retoma a Sergiovanni para puntualizar que el trabajo del director escolar consiste en coordinar, dirigir y apoyar el trabajo de los otros, sin perder de vista los objetivos planteados, para, con base en estos, evaluar el desempeño y gestionar los recursos necesarios para cumplirlos, es así como la responsabilidad de gestión dentro de las escuelas recae generalmente en el director, convirtiéndolo así en una pieza clave para la mejora continua de los procesos que se llevan a cabo en el contexto escolar (Sañudo, 2001). La gestión directiva es sumamente compleja pues debe conocer y manejar eficazmente todas las dimensiones que componen a la organización escolar, surgiendo de esta condición la multitud de funciones que conforman el puesto directivo.

Son muchas las exigencias administrativas que se le imponen a la escuela y el responsable de éstas es el director; sin embargo, la cuestión de mayor importancia es la habilidad que el directivo posea para poder encontrar en estas exigencias administrativas o burocráticas el sentido pedagógico, para así obtener el mayor provecho posible a dichas actividades, las cuales de manera general consumen la mayor parte del tiempo efectivo en la labor directiva.

Pozner (1997) señala que el directivo debe desempeñarse como educador, animador pedagógico, informador, comunicador, gestor y administrador de los recursos y de la política institucional, debido a que la educación puede ser considerada como uno de los principales motores del desarrollo económico, es de suma importancia evaluar su calidad.

De acuerdo con Castelán (2003) deben evaluarse distintos aspectos de la vida escolar, como son los objetivos, la planificación, gestión, uso del tiempo, condiciones laborales, relación con los padres, entre otros aspectos que intervienen en la complejidad de la escuela. Por su parte, Fullan (1996), agrega que los directores tienen la responsabilidad de ayudar a elevar las oportunidades de crecimiento académico para todos los maestros de su institución, y no solo ofreciendo un mayor número de cursos o talleres, sino preocupándose por la pertinencia de los mismos y motivando a los docentes a asistir, concientizándolos de la necesidad de mantenerse en el camino del aprendizaje, por tal razón dentro de las escuelas, es fundamental que los grupos laboren de manera cooperativa, ya que el trabajo en equipo no debe entenderse sólo como la repartición equitativa de la tarea, pues para considerarse de ese tipo debe poseer otras características respaldadas por todos los miembros del grupo.

Siguiendo lo escrito por José Luis González (2005), los integrantes del equipo de trabajo deben ser conscientes de la necesidad de su participación, tener la intención explícita de colaborar, mostrar disposición para la toma de acuerdos y

establecimiento de metas, así como ofrecer al grupo las habilidades personales con las que cuente cabe anotar que la comunicación es un aspecto imprescindible e inherente a la dinámica de grupos, debido principalmente a que están formados por personas con un interés común.

2.3.2.2 La gestión académica más allá del currículo

El Ministerio de Educación Nacional Colombiano – MEN, ha venido implementando una serie de leyes y decretos que han llevado a las Instituciones de Educación a convertirse en auto sostenibles, a implementar procesos de mejoramiento, a considerar la Institución Educativa como un sistema abierto, flexible y cambiante.

La gestión académica ésta es la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico.

Desde el MEN, la relación de la Gerencia educativa con la Calidad de la educación es directa, ya que al considerarse la Institución Educativa como un sistema abierto y complejo, la influencia e impacto de los diversos procesos propios de la Organización, no pueden mirarse de una manera reduccionista, están todos relacionados, aportando al otro y, por lo tanto, no se podrá impartir un Educación de Calidad, si en los demás procesos, las cosas no se están haciendo bien (Ramírez, 2012).

En la Guía No. 31 del Ministerio de Educación Nacional – MEN, se afirma que los directivos docentes tienen la responsabilidad del funcionamiento de la

organización escolar. Para ello, realizan actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas. Corresponde, además, a los directivos docentes la función de orientar a la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia y personal administrativo) hacia el logro de las metas colectivas, el directivo docente debe lograr que la institución educativa responda a los desafíos que enfrenta, comprometiendo a los distintos miembros de la comunidad escolar con la formulación y el desarrollo de un trabajo de grado educativo institucional acorde con el contexto (Guía No. 31 – MEN).

La gestión académica tiene los componentes como los planes de estudios, enfoque metodológico, recursos de aprendizaje, jornada escolar, evaluación, Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y trabajo de grado transversales, estrategias para las tareas escolares, Uso articulado de los recursos para el aprendizaje, Uso de los tiempos para el aprendizaje, Relación pedagógica, Planeación de clases, Estilo pedagógico, Evaluación en el aula, Seguimiento a los resultados académicos, Uso pedagógico de las evaluaciones externas, Seguimiento a la asistencia, Actividades de recuperación, Apoyo pedagógico para Estudiantes con dificultades de aprendizaje, Seguimiento a los egresados (Guía No. 34 – MEN).

La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su trabajo de grado personal” (Delors, 1998).

La característica de los docentes a la hora de enseñar, su compromiso y expectativas, influye en la característica que poseerá su aula (clima, tiempo, implicancia de la familia) y su metodología. De allí, que sea urgente contar con

profesionales de alto desempeño, es decir, profesores expertos a la hora de enseñar, que sepan pensar, aprender y sobre todo motivar.

En el documento Revolución Educativa 2002 – 2010 en Colombia, se afirma que “para lograr los objetivos propuestos fue necesario mejorar la GE como proceso fundamental y estratégico”, con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), a través del programa “Nuevo sistema Escolar” orientado básicamente a mejorar la organización y fortalecimiento de las Instituciones Educativas, el MEN logró reorganizar el sistema e iniciar un proceso de Calidad Educativa (Revolución Educativa, 2010).

“Pensar en el mejoramiento de la educación es imposible si no se afecta el conjunto de la Institución educativa. Por esa razón, fortalecer las Instituciones y su gestión transformándolas en Instituciones que aprenden es uno de los ejes centrales de la política de calidad de la Revolución Educativa” (Revolución Educativa, 2010), cobrando importancia la Gerencia Educativa.

El MEN propone un plan de mejoramiento para la gestión académica a través de la guía 34 fundamentada en la esencia del trabajo de un establecimiento educativo y se concreta en el diseño curricular, las prácticas pedagógicas institucionales, el desarrollo de las clases y el seguimiento académico.

2.3.2.3 La gestión comunitaria integración con la sociedad.

Montero (1996) precisa que la psicología social comunitaria es el fundamento de una disciplina orientada casi siempre, hacia la transformación social. El objetivo fundamental es la participación a partir de las transformaciones en las comunidades y en los actores sociales que en ellas cooperan, facilitando el desarrollo de sus capacidades y auspiciando su fortalecimiento para obtener y producir, nuevos recursos conducentes a los cambios deseados y planificados por

ellos mismos en su entorno. El logro de tal meta supone que esos actores sociales tengan capacidad de decisión, el control de sus propias acciones y la responsabilidad por sus consecuencias.

En el lenguaje diario se habla de una realidad social; a ella se refieren los medios de comunicación, las observaciones y comentarios, permanentemente se identifican problemas en términos de pobreza, conflictos entre distintos grupos, violencia, maltrato, desplazamiento, haciendo visible la cara nacional más dolorosa de esa realidad social. En esos problemas es posible reconocer aspectos tocantes a las condiciones materiales, tipo de vivienda, acceso a servicios públicos, a la educación, al empleo, a la tierra, y conectarlos con otros aspectos que resultan determinantes para los primeros, que tienen que ver con la sociedad como conjunto, con una organización que establece jerarquías y formas de intercambio de los bienes y servicios.

Támara (2004) señala que la dimensión comunitaria es una nueva forma de entregar servicios sociales públicos, en especial educacionales, esto quiere decir que la sociedad civil organizada, trabaja en concierto con el Estado. Se hace necesario profundizar en un aspecto fundamental, el aporte particular que hace al mejoramiento de la gestión de la educación mediante la participación comunitaria.

Adicional a esto Delors (1996 p.62) afirma que la participación de toda la comunidad educativa es base para el mejoramiento continuo de la educación al decir que “la participación de las familias, los miembros de la comunidad y las organizaciones comunitarias, constituyen el factor importante para la calidad de la enseñanza.” Para algunos actores de la tarea educativa, la participación comunitaria en la gestión educativa, es concebida como un acto de negociación entre los padres de familia y el director de la escuela, con el propósito de tomar decisiones sobre las diferentes necesidades que existen en la institución.

La Gestión comunitaria según la cartilla “Guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional del (MEN) del 2005-2006, se define como el modo en el que la escuela, el gerente, y los docentes, conocen y comprenden las condiciones, necesidades y demandas de la comunidad de la que es parte; así como a la forma en la que se integra y participa de la cultura. También alude a las relaciones de la escuela con el entorno social e institucional, considerando tanto a la familia de los educandos, los vecinos y organizaciones de la comunidad, barrio o vereda, así como otras instituciones municipales, departamentales y regionales relacionadas con la educación. Se promueve la participación y convivencia, prevención, permanencia e inclusión y proyección a la comunidad dentro de la institución educativa.

Los referentes que enmarcan las acciones hacia el mejoramiento de ésta gestión son: Contexto de la institución, el (PEI), Manual de convivencia, resultados de las evaluaciones internas y externas, y las acciones de autoevaluación y mejoramiento que deben estar orientadas hacia la participación de toda la comunidad educativa, la construcción y establecimiento de acuerdos de convivencia, el trabajo en torno a la formulación del proyecto de vida de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, la utilización adecuada del tiempo libre y la formulación de propuestas que enriquezcan las direcciones de grupo. El producto final de esta fase es el perfil institucional con sus respectivas oportunidades de mejoramiento, desde las cuales partirá el Plan de Mejoramiento del Establecimiento Educativo.

Las Dimensiones de la gestión comunitaria, contempladas en la guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional, reflejan la importancia de utilizar las experiencias, los conocimientos y la cultura local como forma de aprender lo lejano a partir de lo cercano. Sugieren a los profesores estudiar la realidad escolar y establecer lazos con ella, para crear una nueva dinámica de trabajo, en un

equipo educativo comunitario, con una meta: dar a los escolares rurales la mejor educación posible.

De la misma manera La guía 34 del Ministerio de Educación Nacional define las funciones de las cuales es responsable la gestión de la comunidad o la gestión comunitaria: “como su nombre lo indica, se encarga de las relaciones de la institución con la comunidad; así como de la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos”.

La gestión comunitaria se concibe pues como un proceso educacional en donde el agente propulsor conduce a que mediante acciones educativas la comunidad se organice, defina necesidades formule planes y ejecute actividades que la conduzcan a elevar su nivel de vida en forma continuada. Bajo esta perspectiva la institución escolar se convierte en un espacio democrático donde la comunidad, a través de sus organizaciones es quien debe determinar, decidir y resolver sus propios asuntos. Dentro de una democracia participativa la gestión comunitaria debe entonces apuntar al reconocimiento y otorgamiento de poder a la comunidad y sus organizaciones.

La comunidad debe jugar un papel decisivo en la elaboración de propuestas y en la discusión y definición de prioridades en el ámbito escolar y regional en asuntos de tanta trascendencia para su supervivencia como por ejemplo en programas de educación y cultura, sobre la recuperación y protección del medio ambiente (aguas, fauna silvestres, bosque, contaminación, espacios públicos y paisajes etc.).

Por lo tanto la gestión comunitaria debe tener como objetivo integrar los conocimientos de las distintas áreas al apoyo y consolidación del proyecto de vida, y del desarrollo comunitario los cuales deben ser flexibles para que

respondan a los requerimientos y características de quienes conforman esta comunidad en particular teniendo en cuenta los criterios teórico – prácticos que le permitan a la institución implementar los proyectos de vida comunitarios como parte del proceso educativo.

Con esto la Institución Educativa no se propone por si misma solucionar los problemas de la comunidad, sino únicamente prestar su apoyo, para que la comunidad tome conciencia de su situación, se apropie de las posibilidades concretas de su desarrollo y lo gestione por sí mismo.

El área de Gestión de la comunidad comprende aquellos procesos orientados al análisis de las necesidades de la comunidad y al desarrollo de la capacidad de respuesta de la institución educativa hacia su comunidad y la sociedad en general.

La gestión de la comunidad incluye áreas de trabajo como la promoción de la participación de la comunidad educativa, el diseño, ejecución y evaluación de estrategias de prevención, y la provisión de las condiciones que permitan una sana convivencia entre sus miembros en donde haya cabida a distintas personas, independientemente de su procedencia, sexo, credo o raza, a la vez que se den las acciones necesarias para su permanencia en el sistema educativo.

El ámbito en el que se desarrollan las acciones de esta gestión vincula a todos los actores de la comunidad, a la organización institucional con su entorno, para fortalecer el desarrollo de identidad y sentido de pertenencia con la institución y su PEI.

Los referentes que enmarcan las acciones hacia el mejoramiento de esta gestión son:

- Contexto de la institución.
- El PEI.
- Proyectos de vida transversales.
- Manual de convivencia.
- Resultados de las evaluaciones internas y externas.

Y las acciones de autoevaluación y mejoramiento deben estar orientadas hacia la participación de toda la comunidad educativa, la construcción y establecimiento de acuerdos de convivencia, el trabajo en torno a la formulación de proyectos de vida de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, la utilización adecuada del tiempo libre y la formulación de propuestas que enriquezcan las direcciones de grupo.

El producto final de esta fase es el perfil institucional con sus respectivas oportunidades de mejoramiento, desde las cuales partirá el Plan de Mejoramiento del Establecimiento Educativo.

2.3.3 Escuelas eficaces - herramientas para alcanzar la calidad educativa

Estas son de acuerdo con la corriente de las escuelas eficaces algunas condiciones a través de las cuales la institución escolar puede ser exitosa en cada una de las áreas de gestión desde la función creadora del gerente educativo.

2.3.3.1 Visión y objetivos compartidos

La investigación ha demostrado que las escuelas son más efectivas cuando el personal construye un consenso sobre los objetivos y valores de la escuela y los pone en práctica mediante las formas sólidas de colaboración en el trabajo y la toma de decisiones. Por ejemplo, la revisión de Lee, Byrk y Smith (1993) citados

por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), de la literatura sobre organización de escuelas secundarias efectivas resalta la importancia de tener un sentido de comunidad: “Elementos de la comunidad tales como trabajo cooperativo, comunicación efectiva, y metas compartidas, han sido identificados como cruciales para todo tipo de organizaciones exitosas, no solamente las escuelas” (p.227). Otros han llegado a conclusiones similares respecto a escuelas primarias.

2.3.3.2 El liderazgo

Comienza al surgir una visión: cuando un grupo se encuentra bajo la dirección de una persona que no posee visión, aparecerá la confusión y el desorden. Sin una visión estratégica, una persona no puede convertirse en un gerente educativo, debe tener la imagen clara de lo que espera que realice o llegue a ser su grupo de trabajo. Cuando se trabaja con una visión se ven por adelantado los resultados; en este punto resulta destacable la capacidad que tenga el gerente educativo de involucrar a su personal en la elaboración conjunta del trabajo de grado educativo institucional, ya que éste constituye la herramienta principal en la que se clarifican los objetivos principales de la escuela, y su importancia reside en que se elabore de tal manera que llegue a ser el documento que recopile los compromisos comunes del directivo, del profesorado, de los estudiantes y la comunidad; es así el parámetro principal del lugar a donde se espera llegar.

Las personas que tienen responsabilidades directivas no ejercitan un liderazgo a través del ejemplo, mediante conductas en las que la colaboración, la coordinación interna y las decisiones tomadas de manera consensuada a partir del debate frecuente son perceptibles. Se describe a un gerente o directivo que puede ser observado trabajando en común en situaciones diversas; que actúa como un colectivo y no como una adición de actuaciones individuales más o menos

conexas. Y por otra, nos referimos a un liderazgo distribuido, no centrado en una sola persona. Como concluyeron Bossert *et al* (1982), citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), “ningún estilo simple de dirección parece ser apropiado para todas las escuelas... los directores deben encontrar el estilo y las estructuras más adecuados a su propia situación local” (p. 38).

2.3.3.3 Ambiente de aprendizaje

El ethos de una escuela está determinado en parte por la visión, los valores, los objetivos de los maestros, la forma en que trabajan juntos y por el clima en que se desempeñan los estudiantes: el ambiente de aprendizaje, las características particulares que resultan de lo anterior, parecen traducirse en un ambiente ordenado y un medio de trabajo atractivo. Es más probable que las escuelas con éxito sean lugares tranquilos en vez de sitios caóticos.

Muchos estudios han subrayado la importancia de mantener un clima ordenado y orientado al trabajo. Mortimore *et al* (1988^a) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), también señalaron que estimular el autocontrol entre los estudiantes puede funcionar como un ethos positivo en el aula, y además explicaron las desventajas de niveles altos de ruido y movimiento para lograr la concentración de los estudiantes. Lo que la investigación en general demuestra no es que las escuelas se vuelvan más efectivas al volverse más ordenadas, sino que un medio ordenado es un requisito previo para que ocurra un aprendizaje efectivo. Creemers citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). (1984) cita la investigación del holandés Schweitzer (1984), citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), quien llegó a la conclusión de que un ambiente ordenado dirigido a la estimulación del aprendizaje estaba relacionado con los logros académicos de los estudiantes. La forma más efectiva de estimular el orden y dirección entre los estudiantes es reforzar buenas prácticas de aprendizaje y comportamiento.

2.3.3.4 Ambiente de trabajo atractivo

La investigación sobre efectividad escolar sugiere que el medio físico de una escuela también puede afectar tanto las actitudes como el rendimiento de los estudiantes. Rutter et al (1979) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), encontraron que mantener una escuela en buen estado producía normas más altas de desempeño académico y comportamiento. Rutter (1983) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), sugirió dos explicaciones para esto: las condiciones de trabajo atractivas y estimulantes tienden a mejorar el ánimo, mientras que los edificios abandonados tienden a estimular el vandalismo. A nivel primaria, Moritmore et al (1988^a) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), también señalaron la importancia de crear un ambiente físico placentero, que incluya la exhibición del trabajo de los niños.

El ambiente de aprendizaje se extenderá más allá de las instalaciones escolares. Y las escuelas cambiarán en los siguientes aspectos: Disminuirá la importancia de los salones de clase como únicos lugares de aprendizaje.

Aumentará el aprendizaje a distancia. La mayor parte del aprendizaje tendrá lugar fuera de las instalaciones escolares; por ejemplo: museos, laboratorios, librerías, etc. Las escuelas serán como nodos abiertos que proporcionarán a los estudiantes un mundo de conocimiento. Las escuelas serán más accesibles, estarán abiertos más días y horas al año. Utilizarán más el trabajo cooperativo. Los grupos de estudiantes serán más heterogéneos en términos de edad, etnia, etcétera. Dentro de este escenario de alta complejidad, el docente tiene un papel importante: como orientador del aprendizaje de sus estudiantes, les ayuda a desarrollar el proceso de construcción de conocimientos, con énfasis en su rol de mediador pedagógico.

2.3.3.5 Motivación

Cuando un ser humano desea lograr algo lo consigue con mayor facilidad que cuando no quiere o permanece indiferente. Exactamente pasa lo mismo en el aprendizaje la motivación depende inicialmente de las necesidades y los impulsos del individuo, debido a que estos elementos originan la voluntad de aprender en general y concentran la voluntad, es decir que la motivación es un acto volitivo. Un gerente educativo debe constantemente motivar no solo a los estudiantes de su institución escolar, sino también a su equipo de trabajo (docentes-directivos) y a toda la comunidad educativa en general, con el fin de lograr los objetivos propuestos (aprender a aprender) que deben ser claros y estar especificados en el Trabajo de grado Educativo Institucional.

Cuando una persona desea aprender algo, las otras actividades no atraen sus esfuerzos. Se produce un cambio, un aumento de expectativa y luego de tensión, y ambos casos constituyen una disposición para aprender ese algo. Es por esto que se puede definir “la motivación como algo que energiza y dirige la conducta”. Es esta misma expectativa la que un gerente educativo debe generar en su comunidad educativa a través del convencimiento de que sus estudiantes son sujetos con capacidad de alcanzar grandes logros y esto se produce a través de la transmisión de este “convencimiento” tanto a docentes como padres de familia y por su puesto los propios estudiantes que son el centro de la formación y a los cuales se les debe formar constantemente en el mejoramiento de su autoestima enfocado a la consecución de metas de manera tal que puedan desarrollar una alto nivel de expectativa personal y a su vez vivan en una constante motivación por el aprendizaje.

2.3.3.6 Enseñanza con propósito

De las investigaciones se desprende claramente que la calidad de la enseñanza es un elemento central en la escolaridad efectiva. Desde luego, esta está determinada en parte por la calidad de los maestros de la escuela y, como hemos visto, la contratación y reemplazo de maestros juega un papel importante en el liderazgo efectivo. Sin embargo, los maestros de alta calidad no siempre actúan conforme al total de su potencial, y los estilos y estrategias de enseñanza son factores importantes relacionados al progreso de los estudiantes. Mientras que el aprendizaje es un proceso interno y “no sujeto a observación directa”, la enseñanza es una actividad pública y, por tanto, es más fácil de describir y evaluar (Mortimore, 1993), citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998) aunque Levine y Lezotte (1990) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), han señalado diversos problemas para llegar a conclusiones generalizadas sobre prácticas efectivas de enseñanza. Al examinar los hallazgos de investigaciones sobre las prácticas de enseñanza en escuelas efectivas, el factor sobresaliente que surge es lo que llamamos enseñanza con propósito.

2.3.3.7 Organización eficiente

Diversos estudios han demostrado la importancia de que los maestros sean organizados y que tengan sus objetivos absolutamente claros. Por ejemplo, Everston et al (1980) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), encontraron efectos positivos sobre el aprovechamiento cuando los maestros consideran la “eficacia y un espacio interno de control”, y cuando organizan sus aulas y se involucran activamente en la planeación cotidiana.

Rutter et al (1979) hicieron notar los efectos benéficos de preparar las clases con anticipación, y Rutter (1983) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), posteriormente señaló que cuanto mayor sea el tiempo que

un maestro emplee organizando una lección después de que ésta ha empezado, más probabilidades habrá de que se pierda la atención de los estudiantes, con el doble riesgo inherente de la pérdida de oportunidad de aprendizaje y del mal comportamiento del grupo. Diversos estudios y artículos han enfatizado la importancia del ritmo adecuado de las lecciones para asegurar que los objetivos originales se logren.

2.3.3.8 Claridad de propósitos

Las síntesis de la investigación sobre escuelas efectivas resaltan la importancia de que los estudiantes estén siempre conscientes del propósito del contenido de las lecciones. En resumen, la investigación muestra que el aprendizaje efectivo ocurre cuando los maestros explican claramente los objetivos de la lección desde su inicio, y se refieren a ellos durante ésta para mantener el enfoque. Estos objetivos deben ser relacionados a estudios previos y a elementos relevantes a nivel personal para los estudiantes. La información de la lección debe estar estructurada de tal manera que empiece con un repaso general y señale la transición al nuevo tema. Las ideas principales de la lección deben ser repasadas al final.

2.3.3.9 Lecciones estructuradas

Una reseña de Rosenshine y Stevens (1981) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), resaltó la importancia de la enseñanza estructurada y con propósitos para promover el progreso de los estudiantes. La reseña de NREL (1990) hizo hincapié en las técnicas efectivas de cuestionamiento, donde las preguntas se estructuran con el fin de llamar la atención de los estudiantes en los elementos claves de las lecciones. Stallings (1975) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), comentó la mejoría en resultados a través de métodos sistémicos de enseñanza con

preguntas abiertas, y respuestas de los estudiantes seguidos de retroalimentación del maestro. Mortimore et al (1988^a), citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), en su estudio sobre educación secundaria, confirmaron hallazgos previos de Galton y Simon (1980) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), acerca de los efectos positivos sobre el progreso de los estudiantes, cuando los maestros dedican más tiempo a hacer preguntas y a la comunicación relativa al trabajo. También encontraron que los resultados positivos están asociados con la organización eficiente del trabajo en el aula, donde los estudiantes tienen suficiente trabajo, un enfoque limitado a las sesiones, y un marco referencial bien definido dentro del cual les fomente cierto grado de independencia y responsabilidad para manejar su propio trabajo. Evidentemente, para grupos de mayor edad, es adecuado enfatizar la independencia y la responsabilidad. En un resumen de la investigación sobre maestros efectivos, Joyce y Showers (1988) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), concluyeron que los maestros más efectivos:

- Enseñan al grupo como un todo;
- Presentan información o habilidades clara y animadamente;
- Mantienen las sesiones de enseñanza orientadas a la actividad:
- No mantienen una actitud de evaluación constante, más bien propician un proceso de instrucción relajado;
- Tienen altas expectativas para el aprovechamiento (asignan más tarea, dan un ritmo más rápido a las lecciones, propician que los estudiantes estén alertas);
- Se relacionan relajadamente con los estudiantes y en consecuencia, tienen menos problemas de mal comportamiento por parte de los estudiantes.

En su análisis de la información internacional de investigación sobre escuelas efectivas, Scheerens (1992) resaltó la “enseñanza estructurada” como uno de los tres factores que ha demostrado convincentemente que promueve la

efectividad. Su definición de la enseñanza estructural difiere ligeramente de la de otros investigadores, pero vale la pena observar algunos ejemplos:

- Aclarar lo que debe ser aprendido;
- Dividir el material de enseñanza en unidades manejables para los estudiantes y presentarlas en una secuencia bien estudiada;
- Abundante material de práctica donde los estudiantes utilicen “corazonadas” y estímulos.
- Evaluar regularmente el avance con retroalimentación inmediata de los resultados.

Scheerenscitados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), acepta que este modelo de enseñanza estructurada es más aplicable en escuelas primarias, particularmente en asignaturas que implican un “conocimiento que pueda reproducirse”. Sin embargo, él sugiere que una forma de enseñanza estructurada, modificada y menos prescriptiva puede tener efecto positivo para el aprendizaje de procesos cognitivos más elevados en las escuelas secundarias, y cita varios estudios para confirmarlo. No está convencido de que este factor sea apropiado después de los primeros años de escolaridad y sugiere cautela, dado que muchas de las primeras investigaciones sobre efectividad escolar se hicieron en escuelas de zonas marginadas, en las que se daba un peso mayor a la enseñanza de habilidades básicas.

2.3.3.10 Práctica adaptable

Aunque la investigación sobre efectividad escolar presenta diversos factores correlacionados consistentemente a mejores resultados, también muestra que la aplicación de materiales y procedimientos requeridos en el programa con frecuencia no mejoran. El progreso de los estudiantes es evidente cuando los

maestros son sensibles a las diferencias en el estilo de aprendizaje de los estudiantes, y cuando identifican y utilizan estrategias adecuadas.

Es necesario entonces, que los maestros revisen sus creencias o valores, así como su comportamiento, para asegurarse de que eso suceda. También debe destacarse que elevar las expectativas es un proceso que debe incrementarse y que el éxito demostrado juega un papel crítico. Reforzar el éxito por medio del reconocimiento es una oportunidad clave para comunicar altas expectativas.

2.3.3.11 Desafío intelectual

Una causa común del bajo aprovechamiento de los estudiantes es la incapacidad de estimularlos. Por otro lado, cuando las escuelas ponen altas expectativas en sus estudiantes procuran proporcionarles a todos ellos, siempre que sea posible, lecciones que los desafíen intelectualmente en todas sus clases. Varios estudios han demostrado que este enfoque está asociado a una mayor efectividad.

Una investigación británica aportó importantes hallazgos que ayudan a explicar los procesos a través de los cuales las expectativas producen efecto. Tizard et al (1988), citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), en un estudio a nivel preescolar en el interior de Londres, encontraron que las expectativas de los maestros puestas tanto en estudiantes individuales como en grupos completos tenían una gran influencia sobre el contenido de las lecciones, lo cual, en gran parte, explicaba las diferencias en el programa entre clases con matrícula similar. Estas expectativas no estaban influidas solamente por consideraciones académicas, sino también por el grado en el cual era “un placer enseñar a un niño o a un grupo”. El resultado fue que los diferentes niveles de expectativas puestas en los estudiantes se tradujeron en diferentes requerimientos para su trabajo y desempeño.

Mortimore et al (1988^a), citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), en su estudio sobre los primeros años de la escuela primaria, encontraron que en grupos donde los estudiantes eran estimulados y desafiados, el adelanto era mayor. Mencionaron especialmente la importancia de que los maestros usaran más preguntas y afirmaciones, estimulando a los estudiantes a “usar su imaginación creativa y su poder para resolver problemas”.

Levine y Stark (1981) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), también enfatizaron la importancia del desarrollo de la habilidad cognitiva de orden más elevado, en escuelas primarias efectivas, mencionando en particular la comprensión de lectura y la resolución de problemas matemáticos. Levine y Lezotte (1990) y NREL (1990), citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), citaron una gran cantidad de estudios con resultados similares.

2.3.3.12 Trabajo en equipo

Las nuevas tendencias gerenciales están dirigidas a la acción de conformar equipos proactivos, sinérgicos, que exista cooperación de todo el personal en la toma de decisiones y que se promueva la mejora continua como base fundamental para la calidad institucional.

El peso de las evidencias y las conclusiones de múltiples estudios señalan con claridad y contundencia que el trabajo colaborativo entre profesores también constituye uno de los más determinantes criterios de calidad. Se expresa mediante diversos factores, entre ellos: «planificación y ejecución del trabajo de manera colegiada e interacción estructurada de los profesores» (OCDE, 1989); «procesos de colaboración, cohesión y apoyo» (Murphy, Hallinguer y Mesa, 1985); o «consenso y trabajo en equipo del profesorado» (Scheerens, 1992). citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). Estudios como los de Muñoz-

Repiso y otros (1995). Crear las condiciones para el trabajo en equipo es responsabilidad de todos los niveles, pero especialmente de quienes dirigen (Bell, 1992: 3). Citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). El trabajo colegiado y la colaboración son condiciones importantes para la unidad de propósitos. Las escuelas efectivas tienden a recibir participación constante del personal con relación al funcionamiento de la escuela. Por ejemplo, Rutter *et al* (1979) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), encontraron que los estudiantes lograban mayor éxito en escuelas con un proceso de toma de decisiones en el que las opiniones de los maestros estaban representadas y eran consideradas con seriedad.

En primaria, Mortimore. *Et al* (1988^a) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), también hicieron notar la importancia de que los maestros se involucren en la toma de decisiones y la elaboración de pautas escolares, creando un sentido de “propiedad”. Sin embargo, dicha participación representa sólo un aspecto del trabajo colegiado. Hasta cierto punto, la contribución al aprovechamiento llega a través de un fuerte sentido de comunidad entre el personal y los estudiantes, fomentado por relaciones recíprocas de apoyo y respeto. Esto también es resultado de que los maestros compartan ideas, observándose y retroalimentándose mutuamente, aprendiendo unos de otros y trabajando juntos para mejorar el programa de enseñanza.

Reflexión de la práctica docente

Uno de los principales objetivos para el docente de hoy es el convertirse en un profesor reflexivo y para lograr esto desde la gerencia educativa el gerente debe motivar a su grupo docente a mantener una actitud reflexiva compartida. Por una parte la introspección sistemática y continuada permite ser más conscientes de aquello que se está haciendo, en la docencia y en cualquier otro ámbito. Además cuando se comparten las reflexiones también se abren las puertas a las

percepciones y opiniones que otros puedan tener sobre las prácticas (por ejemplo, coevaluando las clases con los estudiantes). Con esta mirada compartida “propia y ajena” se puede encontrar una más completa descripción de lo que se está haciendo y se gana en perspectiva.

El documento “elementos comunes de escuelas efectivas en sectores de pobreza”, expresa concordancia con el anterior párrafo al destacar como: “una característica importante de este trabajo de equipo, es la capacidad colectiva de reflexión de la práctica docente. Es común entre los profesores y profesoras de las escuelas consideradas, el diálogo sobre su quehacer profesional, lo que les permite la construcción de “saber pedagógico”. No está fuera de lo habitual, el que profesores expongan frente a sus pares sobre lo que están realizando y que incluso, otros observen y cuestionen sus clases”.

2.3.3.13 Capacidad del docente

Sin duda el mejoramiento de la formación profesional de los docentes es esencial y, en tal sentido, no debe desestimarse la importancia que tiene la gestión gerencial en los procesos de instalación y funcionamiento de las estrategias de formación continua. Este tema se vuelve central si lo que se espera es dotar a la institución de docentes capaces, eficientes y profesionales, comprometidos con su trabajo y con el mejoramiento de la calidad de la educación. La implementación de las estrategias de formación continua, permitiría, además, proyectar y canalizar los elementos que apunten a un verdadero cambio, tanto en el uso de los recursos humanos capacitados, como el real mejoramiento de las prácticas docentes, originando nuevas estrategias y trabajo de grado s más pertinentes a la realidad institucional. Un buen docente ha de saber equilibrar la relación afectiva que mantiene con sus estudiantes con la exigencia en la carga de trabajo y esfuerzo que ellos tienen que hacer. De ahí que las relaciones entre estudiantes y las de estos con el profesor deban darse en un clima distendido de trabajo, motivando al

esfuerzo y resaltando los logros, pero también atendiendo a necesidades y circunstancias individuales y reconociendo la peculiaridad de cada uno de los estudiantes.

2.3.3.14 Diagnosticar continuamente

Teniendo en cuenta el uso de la evaluación como brújula que orienta el camino hacia la calidad de una institución escolar, los planes de evaluación deberán cumplir con ciertas pautas de organización que permitan transitar ese camino del mejoramiento.

La acción de dirigir comporta, necesariamente, el ejercicio de analizar permanentemente las necesidades de la organización, las conductas de las personas que trabajan en ellas y sus interacciones (Antúnez, 1996). Citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). En este sentido, los directivos escolares deberían velar para que sus propuestas tuviesen valor de oportunidad, en cada momento. El camino de un gerente educativo es el transformar la institución en una organización de excelencia académica, ajustándose a los trabajos educativos que guían los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, con eficacia administrativa y sobre todo fortaleciendo estrategias innovadoras, manteniendo un mejoramiento continuo para crear valor agregado a la organización; es necesario detectar los avances en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la medida en que tanto maestros, estudiantes y la institución educativa determinen los aciertos y debilidades para trabajar en el mejoramiento de las mismas. Las evaluaciones deben ser las tres dimensiones del ser humano, el pensar (aspectos cognitivos), el sentir (ética y valores) y el actuar (aplicación de conocimientos en el accionar de su cotidianidad).

Mecanismos bien establecidos para evaluar el funcionamiento y adelanto de los estudiantes, de los grupos y de la escuela en general, así como de los

programas de mejoramiento, son características importantes de muchas escuelas efectivas. Estos procedimientos pueden ser formales o informales, pero de cualquier manera contribuyen a centrar la atención en la enseñanza y el aprendizaje y con frecuencia participan en la elevación de las expectativas y en un refuerzo positivo.

Parece ser que el hecho de que un director se involucre activamente en el seguimiento del aprovechamiento y adelanto de los estudiantes produce beneficios específicos.

a) Seguimiento del desempeño del alumno

Un seguimiento frecuente y sistemático de los avances de los estudiantes y los grupos, en sí mismo tiene poco efecto en el rendimiento, pero se ha demostrado que es un ingrediente importante del trabajo de una escuela efectiva. Primero, es un mecanismo para determinar en qué grado se están alcanzando las metas de la escuela; segundo, enfoca la atención del personal, estudiantes y padres de familia hacia esas metas; tercero, proporciona información para la planeación, métodos de enseñanza y evaluación; cuarto, transmite un mensaje claro a los estudiantes de que los maestros están interesados en sus progresos. Éste último punto se relaciona con la retroalimentación de los maestros a los estudiantes.

b) Reforzamiento Positivo

Levine y Lezotte (1990) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), indicaron que el seguimiento del avance estudiantil fue citado con frecuencia como un factor en la investigación sobre escuelas efectivas, pero argumentan que ha habido poco consenso para definir el término o proporcionar guías de cómo ejercerlo. También se refirieron a varios estudios que han

demostrado que algunas escuelas desperdician tiempo o dirigen equivocadamente la enseñanza por medio de prácticas de seguimiento demasiado frecuentes. En su lista de correlativos de las escuelas efectivas usaron la frase “seguimiento adecuado”, en vista de la necesidad de más investigación sobre la forma y la frecuencia de su uso. Un amplio estudio británico sobre escuelas primarias se concentró en una forma bien establecida para dar seguimiento al desempeño de los estudiantes. Estos investigadores examinaron el sistema de registro de datos de los maestros como una manera de seguimiento continuo de los puntos fuertes y débiles de los estudiantes, combinando los resultados de evaluación objetiva con la evaluación basada en el criterio del maestro sobre sus estudiantes. En muchas escuelas efectivas estos registros se relacionan no solamente con las habilidades académicas, sino con el desarrollo personal y social de los estudiantes. Los investigadores encontraron que el utilizar el sistema de registros es una característica importante de las escuelas efectivas.

c) Evaluación del funcionamiento de la escuela

La investigación también demuestra que dar seguimiento al adelanto de los estudiantes a nivel de toda la escuela es un factor importante. Al hablar de liderazgo mencionamos la importancia de que el director se involucre activamente y conozca muy bien el funcionamiento de la escuela, por ejemplo, visitando las aulas. Sobre una base más formal, la revisión de Murphy (1989) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), sobre estudios de líderes efectivos demostró que éstos practican una gama de procedimientos de seguimiento, comunican su interpretación a los maestros a manera de retroalimentación e integran estos procedimientos con la evaluación y el establecimiento de metas.

Scheerens (1992) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), planteó que una evaluación adecuada es un “requisito previo esencial

para tomar medidas que resalten la efectividad a todos los niveles”. Evaluar los programas de mejoramiento de las escuelas es particularmente importante. Por ejemplo, Lezotte (1989) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), enfatizó la importancia del uso de medidas de aprovechamiento de los estudiantes como base para la evaluación de programas; en efecto éste fue uno de los cinco factores que él propuso para la efectividad escolar.

Podría concluirse que la retroalimentación, así como la información obtenida del seguimiento y la evaluación, al ser incorporada de forma sistemática a los procedimientos de toma de decisiones de la escuela, asegura que la información sea utilizada de manera activa. Dicha información necesita relacionarse con la formación y actualización del personal.

2.3.3.15 La equidad en educación

La OCDE recomienda seguir diez pasos que ayudarían a reducir el fracaso escolar y los porcentajes de deserción, harían que la sociedad sea más justa y evitarían los cuantiosos costos sociales de adultos marginados con pocas aptitudes básicas. Diseño 1. Limitar la asignación inicial a un programa de estudio y la clasificación por aptitudes académicas, y posponer la selección académica. 2. Controlar la selección de escuela para que se refrenen los riesgos a la equidad. 3. En el nivel de preparatoria (segundo ciclo de enseñanza secundaria), ofrecer alternativas atractivas, eliminar los callejones sin salida y evitar la deserción. 4. Ofrecer segundas oportunidades para obtener una educación. Prácticas 5. Identificar y proporcionar ayuda sistemática a quienes se rezaguen en la escuela y reducir el porcentaje de estudiantes que repiten el año escolar. 6. Afianzar los vínculos entre la escuela y la familia ayudando a los padres menos favorecidos a apoyar el aprendizaje de sus hijos. 7. Responder a la diversidad y prever la inclusión exitosa de los migrantes y las minorías en la educación de las mayorías. Provisión de recursos 8. Proporcionar una educación sólida a todos, dando prioridad al servicio en la edad temprana y a la educación básica. 9. Dirigir

recursos a los estudiantes con las mayores necesidades. 10. Fijar objetivos concretos para que haya más equidad, específicamente los relacionados con el logro escolar deficiente y las deserciones.

2.3.3.16 Derechos y responsabilidades de los estudiantes

Un hallazgo común en la investigación sobre escuelas efectivas es que pueden obtenerse avances sustanciales en efectividad cuando se eleva la autoestima de los estudiantes, cuando éstos tienen un papel activo en la vida de la escuela y cuando se les otorga una parte de la responsabilidad sobre su aprendizaje.

a) Evaluar la autoestima del alumno

Los niveles de autoestima son afectados de manera significativa por el trato dado por los demás y son un factor principal para determinar el rendimiento. En el caso de la autoestima del alumno, las actitudes de los maestros son expresadas de diversas maneras: la forma en que se comunican con los estudiantes; el grado en que se les concede respeto y éstos se sienten comprendidos; y los esfuerzos que los maestros hacen para responder a las necesidades personales de cada estudiante. Trisman et al, (1976) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), encontraron que la relación armónica estudiante–maestro tiene una influencia benéfica sobre los resultados, y otros estudios han demostrado que una relación positiva maestro–alumno es una dimensión unida al éxito. Mortimore et al, (1988) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), encontraron efectos positivos cuando los maestros comunicaban entusiasmo a los estudiantes, y cuando les demostraban atención individual.

Se le puede dar énfasis a las relaciones maestro–alumno fuera del aula. Los estudios británicos en escuelas secundarias han encontrado que cuando había

actividades fuera de la escuela compartidas por maestros y estudiantes, y cuando los estudiantes sentían que podían consultar a los maestros sobre problemas personales, se daban efectos positivos en los resultados.

b) Posiciones de responsabilidad

Los estudios británicos han demostrado los efectos positivos tanto en el comportamiento de los estudiantes como en el éxito de los exámenes, a través de darle a una alta proporción de estudiantes posiciones de responsabilidad en el sistema escolar. Esto les transmite confianza en sus habilidades y establece normas de comportamiento maduro.

c) Control del trabajo.

Algunos estudios han demostrado que cuando los estudiantes responden bien al dárseles mayor control sobre lo que les sucede en la escuela, mejoran una serie de resultados, aun a nivel de primaria. Un estudio británico sobre escuelas primarias demostró que se producen efectos positivos cuando se estimula a los estudiantes para manejar su trabajo con independencia del maestro durante periodos cortos de tiempo, como puede ser una clase o una tarde.

El gerente educativo debe hacer que él y sus docentes conozcan suficientemente a cada uno de los estudiantes de la institución educativa, con el fin de tener una escuela más eficiente y eficaz. Obviamente, el conocimiento pleno y profundo de todos y cada uno de los estudiantes es un ideal alcanzable solo si la convivencia se extendiera también a los otros ámbitos naturales donde el alumno se desenvuelve cotidianamente, que al parecer es una tarea muy difícil de cumplir pero que en Chile según el documento “elementos comunes de escuelas efectivas en sectores de pobreza”, según expresa en uno de sus objetivos se cumplió al manifestar “la tarea de formación centrada en los estudiantes(as), exige de estas

escuelas, un muy buen conocimiento de los estudiantes, lo que implica una comunicación frecuente entre profesor y estudiantes. Un conocimiento cercano, que se facilita en muchos casos, por la vivencia en el mismo sector de profesores y estudiantes (principalmente en escuelas rurales”), pero si esto no es posible, también pueden haber otras alternativas para conocer a los estudiantes, como los tiempos en la escuela que están distribuidos entre las clases, los recreos, los encuentros informales y otras actividades, para lograr dicho cometido, el docente tiene que actuar con rectitud de intención, averiguar la naturaleza de la persona en cuanto tal; percibir al sujeto como distinto de todo lo que no es él; y tener trato y comunicación con el alumno.

2.3.3.17 Reforzamiento positivo

El reforzamiento, ya sea en términos de patrones de disciplina o de retroalimentación a los estudiantes, es un elemento importante de la escolaridad efectiva. Walberg (1984), citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), en una importante reseña de estudios de métodos de enseñanza, encontró que el reforzamiento era el factor más poderoso de todos. Como se verá, la investigación sobre efectividad escolar ha tendido a demostrar que no todas las formas de refuerzo tienen un efecto positivo. Los premios, otros incentivos positivos y la existencia de reglas claras están más asociados con la probabilidad de mejores resultados que el castigo.

a) Disciplina clara y justa

La buena disciplina es una condición importante para un clima de orden pero ésta se obtiene con mejores resultados a partir de la “pertenencia y participación” a través de “reglas y control externo”. Por ejemplo, el uso demasiado frecuente del castigo puede crear una atmósfera tensa y negativa, con efectos contraproducentes en la asistencia y el comportamiento. En efecto, numerosos

estudios han encontrado que los castigos formales no son efectivos o tienen efectos adversos. Éstos y otros estudios demuestran que la disciplina efectiva implica mantener buen orden, imponer consistentemente reglas justas, claras y bien entendidas, así como la utilización excepcional del castigo.

b) Retroalimentación

La retroalimentación hacia los estudiantes puede ser inmediata (en forma de elogio o reprimenda) o pospuesta hasta cierto punto (en forma de premios, incentivos y recompensas). Dos amplias revisiones de las investigaciones sobre escuelas efectivas mostraron que el reconocimiento público a nivel de toda la escuela del éxito académico y de otros aspectos de comportamiento positivo contribuye a la efectividad. El estudio británico de escuelas secundarias efectuado por Rutter et al, (1979) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), mostró que la retroalimentación directa y positiva, como el elogio y la aprobación, tenía una asociación positiva con el comportamiento del alumno, pero los premios al trabajo inciden poco en el resultado. Los investigadores postularon tres explicaciones para el mayor efecto del elogio: afecta a más estudiantes; el que no se retrase permite un enlace más definitivo con los incentivos; y es más probable que incremente las recompensas intrínsecas de aquellos que se está reforzando.

Mortimore et al, (1988) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), obtuvieron resultados similares para escuelas primarias, demostrando que el elogio y definitivamente la retroalimentación neutral eran más efectivo que “depender del control a través de la crítica”. Debe tenerse en cuenta que la NREL (1990), en la síntesis de la literatura sobre el tema, señaló que la investigación muestra que el elogio y otros refuerzos deberían proporcionarse por las respuestas correctas y el progreso relacionados con el desempeño anterior, pero que su uso debe ser parco y no debe ser inmerecido o aleatorio.

Numerosos estudios han mostrado también que las recompensas y los elogios no tienen que relacionarse necesariamente sólo a resultados académicos, sino que pueden aplicarse a otros aspectos de la vida escolar, tales como la asistencia y el civismo. La revisión que hicieron Brophy y Good (1986) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), del comportamiento de los maestros y desempeño de los estudiantes proporciona una serie de guías para el elogio efectivo. Entre otros aspectos, dichos autores enfatizan la necesidad de que el elogio sea específico, eventual y espontáneo y que se utilicen los logros previos del alumno como contexto para describir el desempeño actual y atribuir el éxito al esfuerzo y a la habilidad.

2.3.3.18 Aprendizaje contextualizado

La educación contextualizada según Henry Giroux es aquella que utiliza el entorno como recurso pedagógico. Una educación contextualizada será aquella que motive las relaciones del conocimiento con el contexto real del individuo y que lleve al conocimiento más allá, examinando las situaciones de otros contextos, analizando sus contradicciones y encuentros. Es por esto que un gerente educativo debe generar esta clase de conciencia o de metodología en sus docentes de modo que cada profesor haga que el estudiante pueda estar en contacto con su realidad para que descubra, comparta, discuta y reconstruya nuevos significados, evitando así la existencia de procesos de enseñanza desconectados del contexto, los cuales no motivan la reflexión crítica sobre la realidad social del entorno, se debe educar pues para la vida en comunidad; por lo tanto el gerente debe hacer que esta educación forme parte de la institución de modo que el estudiante se sensibilice en la interacción con el medio y con los problemas del entorno.

2.3.3.19 Colaboración hogar – escuela.

Por lo general, la investigación muestra que la relación de apoyo y cooperación entre el hogar y la escuela tiene efectos positivos. Coleman et al (1973) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), llaman nuestra particular atención hacia los beneficios de las escuelas que propician que los padres se involucren en el aprendizaje de sus hijos. Es difícil responder a la pregunta de si mayores niveles de participación de los padres producen cambios, ya que puede significar una multitud de cosas en diferentes contextos y probablemente existirían marcadas diferencias entre escuelas primarias y secundarias en lo que respecta a la naturaleza de la participación de los padres. Todavía no ha habido alguna investigación sobre la relación entre el nivel de responsabilidad de las escuelas hacia los padres en el Reino Unido (incrementado bajo las provisiones de la Reforma a la Ley de Educación, 1988) y su efectividad.

a) Participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos.

Las formas especiales en que las escuelas fomentan las buenas relaciones hogar – escuela y alientan la participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos son afectadas por la edad de los estudiantes, y probablemente se identificarán diferencias marcadas entre las escuelas primarias y secundarias. El estudio de Mortimore et al, (1988^a) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), en escuelas de enseñanza media encontró beneficios positivos cuando los padres ayudaban en el aula y en excursiones de la escuela, en la que regularmente había juntas sobre los avances de sus hijos, donde había un salón para los padres, y el director mantenía una política de “puertas abiertas”. Curiosamente encontraron un efecto negativo de las asociaciones de padres y maestros, y sugirieron que este tipo de participación, más formalizada, no era suficiente en sí misma para engendrar la participación de los padres y, en algunos casos, podía presentar barreras para aquellos que no estuvieran dentro de la

“camarilla”. Tizard et al, citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), demostraron que cuando los padres se involucraban en la lectura, el efecto era mayor que teniendo un maestro adicional en el aula. Epstein (1987), Weinberger et al, (1990) y Topping (1992) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), han llamado la atención sobre el valor de la participación de los padres en trabajos de grado de lectura en escuelas primarias. Armor et al, (1976) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), mostraron que la presencia de los padres en el espacio escolar y su participación en comités, actos cívicos y otras actividades, tenía efectos positivos en el rendimiento. Por otro lado, Brookover y Lezotte (1979) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), no encontraron bases para una relación entre participación de los padres y efectividad.

El trabajo más reciente de Coleman et al, (1993, 1994) y Coleman (1994) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), ha llamado la atención sobre la importancia de actitudes positivas y de apoyo por parte de maestros, estudiantes y padres de familia para el desarrollo de la responsabilidad del estudiantes hacia el aprendizaje. Con frecuencia, el involucramiento de los padres tiene una gran correlación con factores socioeconómicos, y el temor de que hacerla resaltar como un factor importante pudiera, de manera injusta, transmitirles responsabilidad de la efectividad escolar a los padres, explica en parte por qué algunos investigadores han evitado definirla o medirla. Sin embargo, los estudios arriba mencionados establecieron grupos control para la matrícula socioeconómica. Es interesante el que al menos un estudio ha demostrado que la participación de los padres puede ser más efectiva en escuelas que matriculan más estudiantes o de clase trabajadora.

Los resultados intermedios de Sammons et al, (1994c) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), indican que entre los maestros de escuelas secundarias menos efectivas había una tendencia a considerar la falta de interés

de los padres como un factor principal que contribuía al bajo rendimiento, mientras que en escuelas secundarias más efectivas con una población escolar de extracción similar había percepciones más favorables del interés de los padres y relaciones más atractivas con ellos.

Los mecanismos por medio de los cuales el involucramiento de los padres influye sobre la efectividad escolar no están totalmente claros. Se podría especular que cuando padres y maestros tienen objetivos y expectativas similares para los menores, el apoyo combinado al proceso de aprendizaje puede ser una fuerza poderosa de mejoramiento. Los padres que están involucrados pueden expandir el tiempo activo de aprendizaje de los estudiantes (por ejemplo, trabajar con los estudiantes, especialmente tratándose de niños más pequeños, o supervisándoles la tarea) y en caso de que haya dificultades en la escuela, como podría ser en asistencia o comportamiento, estar más dispuestos a apoyar los estándares y requerimientos de la escuela. Como ha sostenido MacBeath (1994) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), las escuelas con éxito seguramente serán aquellas “que no sólo involucran a los padres, sino que los apoyan y requieren de su participación”. (p.5). el mismo autor prosigue argumentando a favor de un papel más activo de los padres en la autoevaluación y planeación del desarrollo de la escuela. Coleman et al, (1994) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), llaman particularmente la atención a la interconexión de los dominios afectivo y cognitivo en la triada de relaciones entre maestros, padres y estudiantes. Argumentan que “es la relación entre el maestro y los padres (o uno de ellos) la que es crítica al reclutar al hogar como aliado, o convertirlo en enemigo (o no) de las actividades educativas en el aula.” (p.30).

2.3.3.20 Una organización para el aprendizaje

Las escuelas efectivas son organizaciones para el aprendizaje, con maestros y directivos que continúan aprendiendo, manteniéndose al día en sus asignaturas e incorporando los adelantos en la comprensión de la práctica efectiva. Usamos el término “organización para el aprendizaje” en un segundo sentido: es decir, que el aprendizaje tiene más efecto cuando se lleva a cabo en la escuela misma o para la escuela en su totalidad, y no dirigido específicamente a maestros individuales. La necesidad de que las escuelas se conviertan en “organizaciones para el aprendizaje” es cada vez más importante, dado el ritmo del cambio social y educacional.

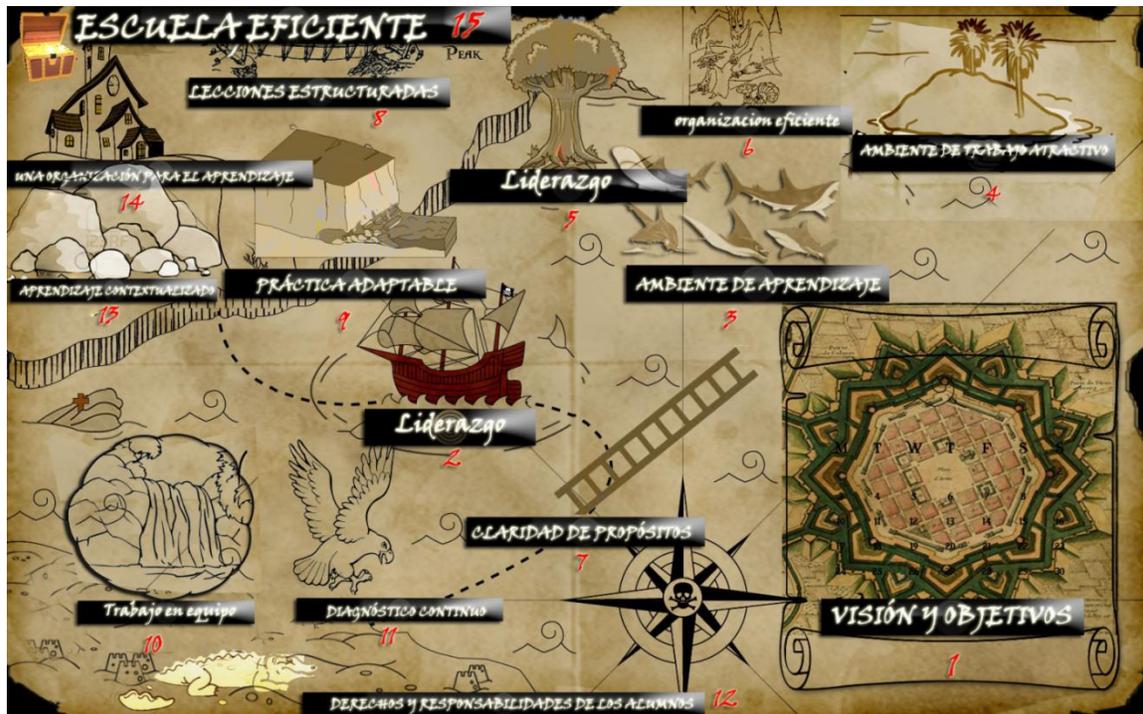
Southworth (1994) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), proporciona una reseña de las características de una escuela para el aprendizaje, que enfatiza la necesidad de aprender en cinco niveles interrelacionados (niños, maestros, personal, organizacional y liderazgo). Formación y actualización del personal académico basadas en la escuela. Casi todos los estudios de investigación que han examinado el efecto del desarrollo del personal académico en la efectividad escolar, señalan la necesidad de que éste se lleva a cabo en la escuela. Por ejemplo, Moritmore et al, (1988^a) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), encontraron que los cursos de actualización en servicio tenían un efecto positivo en los resultados, sólo cuando se asistía por una buena razón.

Stedman (1987) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), enfatizó la importancia de que la actualización fuera diseñada para las necesidades específicas del personal y que fuera “una parte integral de un ambiente educacional de colaboración”. La investigación de Coleman y La Rocque (1990) citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), en Canadá también señala el efecto positivo que puede proporcionar el apoyo de los

cuerpos administrativos a nivel local (consejo Directivo /SchoolBoard/ equivalente a las Autoridades Locales de Educación /LEAS, por sus siglas en inglés/).

Levine y Lezotte (1990), así como Fullan (1991), citados por Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998), citan numerosos estudios que muestran que presentaciones aisladas de expertos externos pueden ser contraproducentes. Su revisión de escuelas excepcionalmente efectivas llegó a conclusiones similares a las de otras revisiones y estudios. El desarrollo llegó a conclusiones similares a las de otras revisiones y estudios. El desarrollo del personal en las escuelas efectivas se lleva a cabo en el recinto de la escuela a través de un programa de instrucción continuo y progresivo, y está enfocado a proporcionar ayuda para mejorar la enseñanza en el aula. Los estudios también han enfatizado el valor de encuadrar el desarrollo del personal dentro de una planeación colegiada y colaborativa, así como asegurarse de que las ideas sobre las actividades de desarrollo se compartan con regularidad.

2.3.21. Ruta hacia la calidad educativa



Fuente: Elaboración propia de los autores

2.3.4 Calidad de la educación.

Si se acepta que la educación es uno de los fundamentos centrales para el desarrollo de una nación, resulta legítima y prioritaria la realización de esfuerzos para mejorar su calidad por cuanto con ello se apuntará al mejoramiento de la sociedad y a garantizar que haya más oportunidades para las personas que la conforman (Cobo, 1985). Lo que se pueda hacer en pro de la calidad educativa se convierte en una inversión que dará sus frutos en el mediano y largo plazo.

La educación en América Latina experimentó, en la década de 1990, un marcado interés por la calidad educativa, al reconocer en ella la principal herramienta para responder a las exigencias y demandas educativas en un

contexto marcado por desafíos propios del proceso de la globalización. Al respecto, Beck (1999), citado por Garbanzo afirma que “en el mundo globalizado se le atribuye un lugar especial al conocimiento, aduciendo que se tenderá a valorar de manera creciente el avance teórico y la innovación tecnológica, por lo que la inversión en la formación y en la investigación se vuelve indispensable para la producción y reproducción del sistema social y económico” (Garbanzo 2007, 45).

2.3.4.1 El concepto de calidad

No resulta fácil aproximarse a un concepto de calidad de la educación; el Ministerio de Educación Nacional en su propuesta para discusión en Visión 2019 propone entenderla como “la capacidad del sistema para lograr que todos o la gran mayoría de los estudiantes alcancen niveles satisfactorios de competencias para realizar sus potencialidades, participar en la sociedad en igualdad de condiciones y desempeñarse satisfactoriamente en el mundo productivo”. Por su parte Sander considera que:

El concepto de calidad de educación para todos implica desarrollar un ambiente cualitativo de trabajo en las organizaciones educativas, mediante la institucionalización de conceptos y prácticas, tanto técnicas como administrativas, capaces de promover la formación humana sostenible y la calidad de vida de estudiantes, profesores y funcionarios técnico-administrativos. En términos operativos, esos conceptos sugieren organizar las instituciones educativas y sus procesos administrativos y pedagógicos con racionalidad y pertinencia, para que puedan contribuir efectivamente a la construcción y distribución del conocimiento y a la prestación de otros servicios relevantes para la comunidad y la sociedad como un todo (Sander, S.F., 9).

Existen otras definiciones de calidad de la educación, pero la mayoría de autores coincide en el hecho de considerar que esta no depende de un solo actor sino del buen funcionamiento y articulación de todos los actores del proceso, integrando profesores, estudiantes, currículo e institución; cada uno de estos componentes del proceso de calidad de educación deberá aportar de manera integral y sistémica, “Una educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella se orientan a la mejor consecución posible”(Cobo, 1985, 358).

2.3.4.2 Factores intervinientes en la calidad de la educación

Según Cano (1998) se puede mirar la calidad de la educación bien desde los procesos o bien desde los productos, teniendo en cuenta que unos y otros deben ser medibles por indicadores específicos, varios de los cuales se calculan dentro de estándares de referencia nacionales o internacionales que ayudan a definir el desarrollo del proceso educativo en sí mismo. Al respecto Escamez (1988, 19) considera que proceso y producto son elementos de una misma realidad, ya que el proceso se caracteriza, en cuanto a su calidad, por el producto que consigue, y el producto es la consecuencia del proceso que se desarrolla.

Según Cuttance (1995), la calidad de los centros educativos se caracteriza por la calidad de las experiencias (proceso) y resultados de rendimiento de los estudiantes (producto).

Para Schmelkes, S. (1997) la calidad de la educación ha de reunir, al menos, cuatro elementos principales: relevancia, eficacia, equidad y eficiencia.

Relevancia de la educación: La relevancia referida al menos a dos áreas centrales:

- a) Relevante para el niño de hoy y para el adolescente y el adulto de mañana. Una educación de calidad debe ser relevante en la etapa actual de desarrollo, ha de corresponder a las necesidades e intereses del niño como persona; y de igual forma, un sistema educativo de calidad debe preocuparse por identificar los escenarios futuros que permitan imaginar los requerimientos y exigencias que el medio impondrá a este niño cuando llegue a niveles superiores del sistema educativo o ingrese en el mercado de trabajo.
- b) Relevante para el alumno como individuo y para la sociedad de la que forma parte. El alumno tiene necesidades e intereses, algunos de los cuales corresponde satisfacer a la escuela; pero la escuela está insertada en la sociedad, la cual, a su vez, tiene unas expectativas y unas exigencias respecto de la educación.

Eficacia de la educación: Se define como la capacidad de un sistema educativo básico para lograr los objetivos (relevantes) con la totalidad de los estudiantes que teóricamente deben cursar el nivel, y en el tiempo previsto para ello; este concepto incluye: cobertura, permanencia, promoción y aprendizaje real.

Equidad de la educación: Un sistema de educación de calidad debe partir del reconocimiento de que diferentes tipos de estudiantes acceden a la educación desde diferentes puntos de partida, por eso, se propone ofrecer apoyos diferenciales que garanticen que los objetivos de la educación se logren, de manera equiparable, en todos los estudiantes. La equidad implica dar más, apoyar más, a los que más lo necesitan. Si no existen los mecanismos que garanticen esto, difícilmente será eficaz el sistema de enseñanza, pues no podrá asegurarse el logro de los objetivos con la totalidad de los estudiantes.

Finalmente Schmelkes considera que la **Eficiencia** de la educación: Se refiere al óptimo empleo de los recursos para obtener los mejores resultados. Hay que decir que, en la medida en que un sistema educativo logre abatir los índices de deserción y de reprobación, está aumentando su eficiencia, pues evita el desperdicio de recursos y libera los espacios que de otra forma estarían ocupados por quienes debieran encontrarse ya en otro grado o nivel educativo.

Albornoz (1996), por su parte considera que la noción de calidad suele abordarse desde lo institucional, teniendo en cuenta que en la práctica la calidad es un factor que opera con heterogeneidad, por lo que es menester observarla y analizarla a través de elementos específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en las instituciones, pero también desde el clima organizacional, la planta física y los docentes e investigadores. Wilson (1992), citado por Cano (1998, 30), agrega un componente que resulta de especial interés para la presente investigación, la mejora de la calidad de la educación depende de las personas y del manejo adecuado del conjunto del sistema.

En otras palabras, aunque el concepto de calidad de la educación siempre estará asociado con la consecución de resultados óptimos –frente a unas metas preestablecidas-, no debe ser lo único a considerar; en palabras de Vasco (2006), 2) “El mínimo número de frentes de avance simultáneos que podría mejorar la calidad de la educación en los colegios oficiales sería seis, dispuestos en lo que he llamado el *hexágono de la calidad educativa*, que articula los estándares, las pruebas, la formación continuada y permanente de los docentes, la dotación escolar y los planes de mejoramiento, pero con planes de apoyo a dicho mejoramiento”.

En esencia, hay que trabajar en función de la calidad de las personas, la cual a su vez se reflejará en los otros componentes, pareciendo existir una relación sistémica entre ellos:

En este contexto, la calidad del personal de las escuelas y universidades ocupa un lugar central, ya que la calidad de la actividad educativa se encuentra necesariamente relacionada con la calidad de los trabajadores de la educación. Por su turno, tanto la calidad del trabajo de los educadores, como la calidad de los resultados de la actividad escolar y universitaria, están estrechamente vinculadas a la calidad de los elementos organizativos y de los procesos técnicos y administrativos en el lugar de trabajo, lugar que incluye el aula, la escuela, la universidad y las instancias superiores (Sander, S.F., 9).

2.3.4.3 Dimensiones de la calidad de la educación.

Desde el ya antiguo trabajo de Tedesco (1987) se reconocen al menos cuatro importantes dimensiones para considerar la calidad de la educación: políticas claras, coherentes y pertinentes; excelencia académica; eficiencia organizativa y democratización de la educación. Más recientemente, Gaviria y Barrientos (2001, 119) integra varias de estas dimensiones para referirse a uno de los resultados que permite comprender la calidad, “el rendimiento académico, depende, de un lado, de las características de las personas y, de otro, de las características de los planteles educativos, teniendo en cuenta que dentro de los planteles educativos de deben acoger factores esenciales como la infraestructura y la educación de los profesores, así como de la calidad media de los estudiantes”.

Las políticas generalmente corresponden al nivel nacional y direccionan todos los demás aspectos de la educación: las prioridades, los ejes de la educación, los currículos deseables y los alcanzables, la gestión institucional y específicamente la gestión humana. De la coherencia y la permanencia de estas políticas dependen en buena medida los resultados y por ende buena parte de la calidad educativa de un país. Como ejemplo se puede citar lo mencionado por Jaramillo (2007) quien considera que el papel del gobierno central es proveer

pautas técnicas para el desarrollo del proceso de formación docente dentro del marco de una descentralización educativa.

La excelencia académica se asocia con la calidad de la enseñanza, por ende del docente, y la calidad de los programas académicos; según Valdés (2006), la calidad de la enseñanza se concibe como el proceso de optimización permanente del profesor el cual promueve y desarrolla el aprendizaje formativo del alumno, esto lleva de manera directa a la formación y actualización del docente “la calidad del desempeño docente está directamente vinculada con la formación, tanto inicial como en servicio, lo que se conoce como la actualización de conocimientos o desarrollo personal, perspectiva que es reconocida como una estrategia primordial para mejorar la educación” (Camargo et al. 2004, 83).

El docente es considerado eje fundamental de la calidad de la educación, pues no solo de sus conocimientos, sino de sus actitudes, comportamientos, así como de su visión y su ética depende la calidad de la educación. En este orden de ideas la innovación y la capacidad para resolver problemas dentro del campo del desarrollo curricular y pedagógico, convierten al docente en más que un agente trasmisor de conocimientos, en un sujeto activo dentro del proceso de formación de los estudiantes involucrándolo en actividades de innovación y resolución de problemas en Pro del desarrollo curricular y pedagógico. De acuerdo a esto el papel tradicional del docente dentro del proceso educativo debe cambiar de acuerdo a las actuales exigencias para elevar la calidad educativa. En este contexto el docente debe participar activamente dentro del diseño y desarrollo curricular y pedagógico de su institución, lo cual exige trascender desde la enseñanza meramente instrumental a una actividad pedagógica sólida que le proporcione a la institución estrategias claras para elevar la calidad de la educación. También su actitud y su comportamiento deben cambiar:

Debe querer aprender, debe gustarle su trabajo, debe tener presente los fines de la educación, debe trabajar en equipo y en un entorno de apoyo afectivo con sus colegas y con las familias, debe ser flexible en la aplicación de nuevas prácticas y no tener miedo a desarrollar experiencias para solucionar problemas; y por supuesto debe tener grandes dosis de optimismo y de confianza en lo que hace, así mismo se requieren profundos cambios en los sistemas educativos con los cuales se permita potenciar la formación del profesorado de cara a que sea el mismo quien realice los cambios e innovaciones en su contexto de centro y de aula, y así dar respuesta a las nuevas exigencias sociales derivadas de su función educadora (Ramos, 2008, 12).

De otra parte, se ha evidenciado que un programa de estudios con alcance y secuencia apropiados, con contenidos relacionados con la experiencia de los estudiantes, con prácticas didácticas apropiadas como el aprendizaje escolar activo, con discusiones y trabajo en grupos, da insumos básicos en el avance de escuelas eficaces en los países en desarrollo, así mismo se ha demostrado que el ausentismo por parte de los docentes tiene un considerable efecto negativo sobre el desempeño de los estudiantes. (Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano del Banco Mundial, 2009).

La tercera dimensión, *la eficiencia organizativa*, tiene que ver con muchos factores, en la presente investigación se asociará a la gestión educativa, que se descompone en tres aspectos: la gestión académica estrechamente ligada a la anterior dimensión, la gestión humana y la gestión de recursos, “esta actividad directiva cobra gran importancia dentro de la gestión del recurso humano en cuanto a las relaciones interpersonales y el comportamiento de las personas, de manera que, se les facilite el mejoramiento del desempeño de acuerdo a las funciones establecidas, a través de un proceso que concilie los intereses de los trabajadores y la organización, canalice las necesidades, mantenga la disciplina y la unidad de dirección”. (Inciarte, Marcano y Reyes, 2006, 234); Lepeley, (2001)

afirma que la satisfacción de las necesidades básicas, afectivas, económicas y espirituales, permiten cimentar las bases humanas y afectivas que son imprescindibles para implementar con éxito una gestión de calidad.

Por último, la dimensión *democratización* tiene que ver al menos con dos aspectos sin los cuales resulta imposible hablar de calidad de la educación: la cobertura y la equidad. Vasco, (2006) propone como retos de la educación en Colombia, la articulación de la cobertura educativa con la calidad, ya que sin maestros que se sientan respetados y mínimamente remunerados; sin colegios amplios, limpios y bien mantenidos, y sin apoyos externos al cupo escolar mismo, no sirve para nada el cupo escolar por maniobra de nacionalización, porque quien llegue a ocuparlo no encuentra suficiente calidad en la educación para que el mismo no quiera salirse y para que sus padres y otros familiares hagan todos los esfuerzos posibles para mantenerlo en un estudio que aprecian por sus frutos.

Namo de Mello revela la misma preocupación con la calidad y la equidad en su propuesta de una escuela pública de calidad para todos y en su discusión de las nuevas exigencias de una gestión educativa construida a nivel local, “que permita incorporar necesidades desiguales y trabajar sobre las mismas a lo largo del proceso de escolarización, a fin de asegurar el acceso al conocimiento y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para todos.” (Namo de Mello, 1993, 39)

2.3.4.4 Calidad de la educación en Colombia.

El Ministerio de Educación Nacional establece que la educación es de calidad cuando todos los niños y jóvenes, independientemente de sus condiciones socioeconómicas y culturales, alcanzan los objetivos propuestos por el sistema educativo, los cuales están establecidos en la Ley General de

Educación, y realizan aprendizajes útiles para su vida y para la sociedad. Esto significa desarrollar competencias básicas para:

- Comprender lo que leen, expresarse en forma oral y escrita, calcular y resolver problemas (competencias básicas).
- Convivir con otros, trabajar y decidir en grupo (competencias interpersonales).
- Actuar con responsabilidad, integridad y autocontrol, y desarrollar la autoestima (cualidades personales).

De acuerdo al Plan Decenal de Educación, para elevar la calidad en la educación, los esfuerzos deben enfocarse en: cualificación de los educadores, desarrollo curricular y pedagógico, mejoramiento de ambientes escolares y dotación de instituciones educativas, programas de investigación en educación, ampliación de la jornada educativa, premio a la excelencia educativa, reconocimiento de las innovaciones y experiencias pedagógicas (expedición pedagógica), producción y distribución de textos, libros, material didáctico e información en ciencia, tecnología educación y pedagogía, programas de medios de comunicación y recursos telemáticos, programa niños, niñas y jóvenes (deportes, intercambio cultural, formación integral).

En el país, la calidad de la educación se ha tratado de medir a partir de los resultados y por lo tanto se ha orientado por diversas evaluaciones; entre ellas las Pruebas Saber, pruebas internacionales como PISA y Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación LLECE.

2.3.5 Marco legal de las instituciones “CLEI”

Actualmente el tema de la inclusión ha sido ampliamente comentado y se ha vuelto de gran relevancia para la sociedad contemporánea, esta población con necesidades distintas, a las del resto de la sociedad requiere un especial modelo y normatividad individual para garantizar su igualdad. Dentro de esta población con necesidades especiales educativas, se encuentra la población adulta y los jóvenes extra-edad, los mismos que hacen parte de la comunidad del Colegio Boston-Manizales, objeto de la presente investigación.

Es innegable que los jóvenes que forman parte de la comunidad del colegio Boston, presentan dificultades de adaptación, ya sean académicas, disciplinarias y en muchos casos sociales.

Es así como tanto a nivel nacional, como internacional, se ha legislado buscando que dichos jóvenes y adultos, dispongan de herramientas para principalmente encontrarse en igualdad de condiciones con respecto a los demás, es así como este capítulo presenta basado en el documento “lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables” de Ministerio de Educación Nacional (MEN), la legislación que reglamenta este tipo de educación.

En el contexto internacional, la UNESCO le ha dado particular atención al análisis del analfabetismo y en general de la educación de adultos, a través de las conferencias de Jomtien (1990) y de Dakar (2000).

En el contexto nacional, la Constitución Política de Colombia, artículo 68, establece entre las obligaciones especiales del Estado la erradicación del analfabetismo.

La ley 115 de 1994, destina el Capítulo II a la Educación para Adultos, definiéndola como aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios. Este mismo artículo establece que el Estado facilitará las condiciones y promoverá especialmente la educación a distancia y semi-presencial para los adultos.

Determina que son objetivos específicos de la educación de adultos:

- a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles educativos;
- b) Erradicar el analfabetismo;
- d) Actualizar los conocimientos, según el nivel de educación, y
- e) Desarrollar la capacidad de participación en la vida económica, política, social, cultural y comunitaria.

Asimismo, determina los programas semi-presenciales para adultos, ordenando que los establecimientos educativos de acuerdo con su Trabajo de grado Educativo Institucional (PEI), puedan ofrecer programas semi-presenciales de educación formal o de educación no formal de carácter especial, en jornada nocturna, dirigidos a personas adultas, con propósitos laborales. El Gobierno Nacional reglamentará tales programas.

El Decreto 3011 de 1997, es la norma reglamentaria de la Ley 115 de 1994, mediante la cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones. El mencionado decreto establece los

principios, los programas, las orientaciones curriculares especiales y las condiciones de organización y funcionamiento.

Define la educación de adultos como el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales.

Establece que la educación de adultos ofrecerá programas de: alfabetización, educación básica, educación media, educación no formal y educación informal.

Considera la alfabetización como un proceso formativo tendiente a que las personas desarrollen la capacidad de interpretar la realidad y de actuar, de manera transformadora, en su contexto, haciendo uso creativo de los conocimientos, valores y habilidades a través de la lectura, escritura, matemática básica y la cultura propia de su comunidad.

El proceso de alfabetización hace parte del ciclo de educación básica primaria y su propósito fundamental es el de vincular a las personas adultas al servicio público educativo y asegurar el ejercicio del derecho fundamental a la educación y la consecución de los fines de la educación consagrados en el artículo 5º de la Ley 115 de 1994.

El Decreto 114 de 1996 reglamenta la educación no formal, definida como aquella que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al

sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de la Ley 115/94. Entre los programas que pueden ofrecer los establecimientos de educación no formal se encuentran la alfabetización y la preparación para la validación del bachillerato. Sin embargo, estos estudios no conducen a certificación ni titulación.

La Directiva Ministerial No. 14 de julio de 2004, dispuso por parte del Ministerio de Educación, lineamientos orientadores de una política nacional para la atención a jóvenes y adultos iletrados.

Asimismo, establece algunos lineamientos para los programas de alfabetización, educación básica y media de jóvenes y adultos.

Programas de alfabetización, educación básica y media de jóvenes y adultos
De acuerdo con la Ley 115 de 1994 y el Decreto reglamentario 3011 de 1997, la educación de personas adultas hace parte del servicio público educativo y puede prestarse mediante programas formales de carácter presencial o semi-presencial, organizados en ciclos regulares o ciclos lectivos especiales integrados, conducentes en todos los casos a certificación por ciclos y título de bachiller académico. A esta modalidad pueden acogerse los jóvenes que habiendo cumplido por lo menos los 13 años de edad, no hubieren accedido al nivel de básica primaria o lo hayan cursado de manera incompleta, así como aquellos que teniendo por lo menos 15 años de edad no hayan iniciado la básica secundaria, sin necesidad de haber permanecido determinado tiempo por fuera del servicio educativo.

- Carácter institucional de la educación de jóvenes y adultos.

La prestación del servicio educativo en las modalidades de alfabetización, educación básica y media reguladas por el Decreto 3011/97, sea que se trate de programas presenciales o semi-presenciales, son de responsabilidad de las

instituciones educativas, las cuales deben incorporarlos en el proceso de implementación y desarrollo del Trabajo Educativo Institucional de acuerdo con el comportamiento de la demanda que presente el contexto. Las entidades territoriales propenderán por su inclusión previendo los recursos y los instrumentos indispensables para su adecuada atención. Será responsabilidad de los rectores y directores el cumplimiento cabal de esta determinación, así como del reporte anual en la Resolución 166 y en el formulario DANE C-600 para el sector oficial y no oficial.

- La formación en competencias básicas y ciudadanas como parte del objeto de la alfabetización y de la educación básica de jóvenes y adultos.
- La alfabetización se constituye en la base fundamental y en el primer ciclo lectivo especial integrado del proceso educativo formal de los jóvenes y adultos y debe promover, en concordancia con los estándares básicos de calidad expedidos por el MEN, la formación inicial de competencias en: producción e interpretación textual, estética del lenguaje, otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación; el desarrollo del pensamiento matemático y los valores básicos de convivencia ciudadana se deben desarrollar en el tiempo equivalente a los tres primeros grados de primaria de la educación formal regular, continuando de manera similar con la formación de competencias en los niveles y ciclos equivalentes a la educación básica y media.

Dado que la alfabetización corresponde en sus competencias básicas al ciclo de educación básica, tal como lo establece el 2° numeral del artículo 14 el Decreto 3011/97, las instituciones o centros educativos pueden ofrecerla de manera permanente como parte del ciclo lectivo especial integrado, con la expectativa de que los estudiantes que aspiran a la alfabetización, también puedan acceder a la totalidad de la educación básica.

- Prioridad, la superación del analfabetismo, Es evidente que un desafío en el país es la erradicación del analfabetismo por lo que se deben garantizar los mecanismos para que el Estado en todas sus instancias cumpla efectivamente con lo establecido en el numeral 6 del artículo 68 de la Constitución Política, sin perjuicio de los esfuerzos que se puedan adelantar para asegurar por lo menos el nivel de educación básica. Cabe recordar que el país cuenta con una tasa nacional del 7.6%, que equivale a 2.240.000 personas iletradas mayores de 15 años de edad, siendo necesario que las entidades territoriales, en especial las más afectadas, dispongan de las acciones pertinentes para su progresiva solución.
- Apoyo nacional a programas de educación de jóvenes y adultos.

El MEN apoyará a las entidades territoriales con mayores tasas de analfabetismo, fomentando la aplicación de metodologías exitosas que aseguren el alcance de los logros propuestos en condiciones de calidad. En cuanto a la asignación y pago de los docentes, esta podrá hacerse a través del Sistema General de Participaciones, según lo estipulado a continuación:

a) Asignación académica: una vez los rectores o directores de las instituciones o centros educativos hayan distribuido la asignación académica y demás funciones de los docentes para la prestación del servicio educativo a los niños y jóvenes en edad regular, se podrán destinar aquellas horas remanentes para completar la asignación académica de los docentes en la atención a los programas de alfabetización, educación básica y media de jóvenes y adultos.

Se debe tener en cuenta que la planta de personal aprobada por el MEN no será ajustada con base en la matrícula de los programas de jóvenes y adultos. Si una vez cubierta la totalidad de la asignación académica se necesitan más docentes para cubrir la demanda, se podrá recurrir al pago de horas extras.

Adicionalmente, las entidades territoriales podrán contratar directamente la prestación del servicio educativo para los programas de educación formal de jóvenes y adultos según lo regulado por el Decreto 1528 de julio 24 de 2002.

b) Financiación: los estudiantes de educación formal en programas para jóvenes y adultos contarán como población atendida para la tasación de los recursos del Sistema General de Participaciones. El gobierno nacional definirá el porcentaje del per cápita de cada una de las tipologías que la Nación girará con cargo al SGP por la atención de cada joven o adulto mediante los programas de alfabetización y educación básica y media.

c) Fomento a la vinculación de la empresa privada: las secretarías de educación departamentales, distritales y de municipios certificados, con el apoyo del MEN, deberán adelantar los esfuerzos conducentes a estimular por parte de la empresa privada la dedicación de esfuerzos y recursos en favor de la educación de jóvenes y adultos, buscando que sus beneficiarios sean los mismos trabajadores y sus familias.

2.3.6 Estructura de los ciclos lectivos especiales integrados (CLEI)

De acuerdo con el decreto 3011 de 1997.

PRIMARIA

Grado 1, 2 Y 3

Grado 4 Y 5

DURACION 2 AÑOS

Duración 1 año

Duración 1 año

BACHILLERATO COMPLETO

Ciclo III grado 6 Y 7

Ciclo IV grado 8 Y 9

Ciclo V grado 10

Ciclo VI grado 11

DURACION 3 AÑOS

Duración 1 año

Duración 1 año

Duración 1 semestre

Duración 1 semestre

2.4 Metodología, actividades y evaluación

La sistematización, como forma de producir conocimientos sobre una experiencia vivida a partir de la ejecución de un trabajo de grado de intervención en este caso de corte Gerencial en el ámbito educativo, requiere que quienes la emprendan cuenten con una orientación un método que facilite y dé rigor al proceso de extraer y ordenar los aprendizajes obtenidos en la práctica.

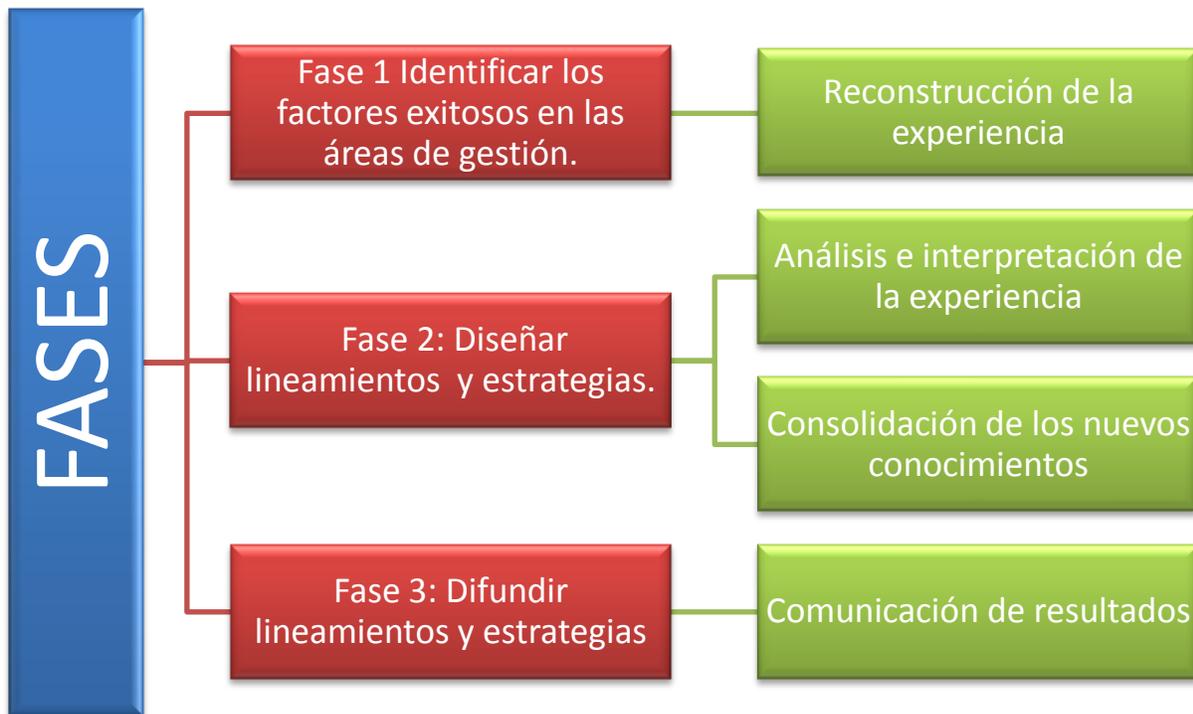
Sin embargo, no se concibe al método como una sucesión de procedimientos que deben ser aplicados mecánicamente, sino como lineamientos que buscan orientar el razonamiento de los/as sistematizadores/as durante el proceso de sistematización. El esfuerzo de producir conocimientos sobre la experiencia requiere, por sobre todo, de una actitud crítica y reflexiva con relación a la práctica y también al método mismo; la creatividad juega un rol sumamente importante en este proceso.

De otro lado, todo método debe adaptarse a las características propias de la experiencia que se sistematizará, así como también a las de las personas que están desarrollando el proceso. Por consiguiente, todo método debe ser asumido con flexibilidad, entendiéndolo como orientaciones que ayudan a transitar por el proceso de sistematización y no como un “recetario” a ser seguido de manera exacta.

Desde esta perspectiva en el marco del trabajo de grado se han definido el siguiente esquema del diseño del estudio a realizar:

A continuación se muestra el esquema de las fases del trabajo de grado.

Gráfico No 1. Fases del trabajo de grado



Fuente: Elaboración propia

Como fases del trabajo de grado se han teniendo en cuenta los objetivos formulados y el carácter de la experiencia exitosa del componente gerencial del Colegio Boston Manizales.

Se definirá de manera colectiva lo que van a hacer y lo que se espera lograr con el proceso. Es un momento altamente reflexivo, en que se tomaron una serie de decisiones, optando y negociando entre diversas alternativas posibles. La finalidad de este momento es arribar a acuerdos sobre los contenidos centrales de la propuesta de sistematización: *la experiencia* que se delimitará como objeto de conocimiento, *los objetivos* que se espera lograr, *los ejes* que orientarán el

proceso de reflexión y la manera en que se lo desarrollará, incluyendo un plan de trabajo y cronograma.

La delimitación de la experiencia exitosa del componente gerencial requirió realizar un ejercicio de abstracción, extrayendo del conjunto del proceso los aspectos o dimensiones en que se enfocará la reflexión: lo gerencial administrativo y lo pedagógico, lo que hace necesario hacer explícitos los conceptos, enfoques y marcos teóricos que sustentaron la intervención.

Igualmente, esta fase posibilitó la formulación de los objetivos y ejes de sistematización de la experiencia exitosa del componente gerencial, en la medida que expresan intereses de conocimiento, se explicita lo que ya se sabe, para que se hagan evidentes los vacíos que impulsan a realizar este esfuerzo.

Con relación a la delimitación de la experiencia, tiene como referencia los objetivos que se espera alcanzar con la sistematización, del tiempo y recursos de que se dispone para emprender el trabajo. Sin embargo es importante hacer trabajo de grado, solo se toma lo que a juicio de los investigadores se asume como significativo, en este caso lo administrativo gerencial y lo pedagógico.

Fase 1:

Identificar los factores exitosos en los componentes académico, comunitario, administrativo del Colegio Boston de la ciudad de Manizales.

En esta fase la reconstrucción de la experiencia del proceso de sistematización tiene la finalidad de convertir a la experiencia de una vivencia en un objeto de conocimiento. Para ello será indispensable objetivarla, es decir, extraerla de la subjetividad de sus actores para posteriormente poder someterla al

análisis e interpretación que permitirán ordenar y fundamentar los nuevos conocimientos obtenidos.

Reconstruir el devenir de la experiencia, es indispensable para poder posteriormente comprender las razones por las que transcurrió de esa manera. La experiencia se reconstruirá a partir de dos fuentes principales: los registros de lo sucedido y la memoria de los/as participantes. Constituyen registros toda la documentación que se ha ido produciendo a lo largo de la ejecución del trabajo de grado: el diseño original que expresa los conocimientos iniciales de que se disponía antes de la intervención, los diversos informes que se ha ido elaborando; evaluaciones si las hubo, trabajo de grado educativo institucional. También se tendrán en cuenta los materiales de apoyo que se han ido produciendo, así como los registros gráficos (fotos, videos, etc.).

Por lo general la documentación oficial del trabajo de grado no da cuenta del conjunto de los procesos que se desarrollaron a partir de su ejecución, particularmente de aquellos inesperados, en los que muchas veces se enfoca la sistematización, de allí que se acuda a las fuentes orales como docentes, estudiantes, directivas y padres de familia.

A partir de las versiones de los/as diversos/as actores/as que dependen de su formación, género, experiencia previa y ubicación en el proceso se podrá construir un relato más acabado y completo de lo sucedido realmente. La contrastación con los registros y la incorporación de las opiniones de los/as diferentes participantes es clave para triangular la información.

Se trata por lo tanto de una fase donde se busca ordenar, breve pero claramente, lo sucedido, en lo posible utilizando esquemas detallados, cuadros, líneas del tiempo, etc. con criterio cronológico, ya que ello permitirá luego dar una mirada a la historia de lo sucedido.

Fase 2:

Diseñar lineamientos y estrategias enmarcados dentro de la gerencia educativa que posibiliten transformaciones trascendentales en contextos educativos.

En esta fase el análisis e interpretación de lo sucedido en la experiencia privilegia la reflexión sobre la experiencia para extraer de ella los nuevos conocimientos producidos viviéndola y sistematizándola. Las relaciones entre la teoría y la práctica adquieren particular importancia en esta fase, puesto que se debe establecer vínculos y distinguir lo que se sabía inicialmente de lo que se aprendió en la práctica. Esta fase permite igualmente explicitar claramente los sustentos teóricos y enfoques del trabajo de grado inicial.

Esta propuesta de método propone distinguir tres momentos principales en el análisis e interpretación de la experiencia:

Periodización del proceso: para identificar y caracterizar los momentos por los que transitó, de manera de aproximarse a su lógica interna y a la comprensión de los motivos por los que las cosas sucedieron de esa manera.

Interrogación al proceso: a partir del eje de la sistematización se formulan preguntas a la experiencia y se construyen colectivamente las respuestas, profundizando la comprensión del proceso.

Consolidación de los nuevos conocimientos: finalmente, en un esfuerzo de síntesis, se explicitan los aprendizajes obtenidos, concluyendo en recomendaciones para la acción.

Muchas veces la sistematización puede dar lugar a nuevas preguntas, que pueden generar otras iniciativas de producción de conocimientos, investigaciones, sistematizaciones enfocadas en otros temas como también insumos para la formulación de políticas o estrategias más generales a partir de los conocimientos obtenidos en la práctica. Igualmente, es posible a partir de ella introducir elementos cuestionadores a enfoques conceptuales o teóricos, que pueden abrirse al diálogo con sectores académicos.

Consolidación de los nuevos conocimientos dentro del marco del proceso investigativo se considera el punto de llegada del momento de análisis e interpretación siendo la respuesta a la pregunta eje de la sistematización, que da cuenta de los nuevos conocimientos adquiridos durante el proceso. Esta respuesta da cuenta de lo que se quería saber y que motivó la sistematización, explicando el sentido que se ha descubierto en la experiencia y que explica su itinerario y evolución.

Puesto que el regreso a la práctica es el sentido último de toda sistematización, aunque se haya puesto el énfasis en la discusión y reelaboración de enfoques teóricos, las conclusiones deberían incluir siempre orientaciones para nuevas acciones. Gran parte del valor de este esfuerzo está en sus potencialidades de acumular conocimientos surgidos de la práctica y útiles para ella, que permitan a otros/as trabajar en mejores condiciones, desde los aprendizajes obtenidos.

Fase 3:

Difundir lineamientos y las estrategias para mejorar la gestión de los directivos docentes de la educación básica y media.

En esta fase la comunicación de los resultados de la sistematización del proceso de sistematización es dar cuenta de sus resultados, traduciéndolos en un documento que sirva para comunicar los aprendizajes obtenidos y para orientar nuevas acciones.

El elemento central es ahora la *comunicación*: el reto consiste en permitir que otras personas, que no vivieron la experiencia, comprendan su lógica, lo que allí sucedió y, especialmente, aprovechen los conocimientos producidos en ella. A partir de este documento (que puede ser de carácter interno) se podrá elaborar luego diversos productos para ser difundidos, cuyo formato, contenidos y estilo dependerán de los públicos a quienes están dirigidos. Para ello, los aprendizajes logrados deberían estar suficientemente fundamentados en la experiencia que permitió alcanzarlos, de manera de hacerlos comprensibles y motivar su aplicación y puesta a prueba en nuevas intervenciones.

Especial interés se pondrá en la organización de amplios espacios de debate de estas ideas, para así promover, de un lado, su apropiación por parte de sus destinatarios/as y de otro, que sean tomadas en cuenta entre otros sectores, como por ejemplo, la academia, los espacios en que se toman decisiones políticas como la secretaria de educación municipal y departamental.

2.4.1 Matriz de planificación

MATRIZ DE PLANIFICACIÓN DE TRABAJO DE GRADO									
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES POR CADA OBJETIVO ESPECÍFICO	RECURSOS HUMANOS	EQUIPOS	MATERIALES	INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	Duración (semanas)	INDICADOR	RESULTADOS	VERIFICACIÓN
FASE UNO. Identificar los factores exitosos en los componentes directivo académico y comunitario, del Colegio Boston de la ciudad de Manizales.	Realización grupo focal con directivos, docentes y administrativos	Estudiantes- Investigadores.	Equipos de cómputo, video-grabadora.	Grabación transcrita en un documento de Word	Guía de Entrevista para grupo focal	2	# directivos docentes y <u>administrativos</u> # asistentes	Documento que contiene la transcripción del grupo focal.	Documento de entrevista docentes, administrativos y directivos.
	Encuestas a padres de familia, estudiantes	Estudiantes- Investigadores.	Formulario de google docs. Y análisis en software SPSS	Formulario de la encuesta	Formato de encuesta	1	# de padres de <u>familia</u> # encuestas realizadas	Análisis de la información cuantitativa.	Capítulo con análisis de la información (gráficas, interpretaciones, etc.)
	Revisión del PEI,	Estudiantes- Investigadores.	Equipo de computo	P.E.I.		1	Análisis de las cuatro gestiones del P.E.I.	Ficha de registro que contiene los factores exitosos en los componentes académico, comunitario, administrativo – financiero y pedagógico	Capítulo de análisis de la información cualitativa del P.E.I
	Resultados históricos pruebas Saber	Estudiantes- Investigadores.	Equipo de cómputo - bases de datos	Base de datos ICFES	Ficha de registro en Excel consolidado por años	1	Resultados históricos de las pruebas ICFES Saber 11	Análisis comparativos de las pruebas ICFES - Saber	Capítulo de análisis de la información cuantitativa del histórico de las pruebas saber.
	Resultados de autoevaluaciones institucional	Estudiantes- Investigadores.	Equipo de cómputo - software Q10	Aplicativo web ministerio - Autoevaluación Colegios privados	Ficha de registro	1	# evaluaciones <u>de la institución</u> # evaluaciones revisadas	Análisis comparativos de autoevaluaciones institucionales	Capítulo de análisis de la información cualitativa y cuantitativa de las autoevaluaciones institucionales.

<p>FASE DOS Diseñar lineamientos y estrategias enmarcados dentro de la gerencia educativa que posibiliten transformaciones trascendentales en contextos educativos.</p>	Realizar una revisión teórica sobre gerencia educativa: conceptos, enfoques, perspectivas.	Estudiantes- Investigadores.	Equipos de cómputo.	Textos relacionados con la gerencia educativa, artículos científicos, tesis de pregrado y maestría.	2	Análisis de 10 textos relacionados con la gestión educativa.	Documento que contiene la revisión teórica sobre gerencia educativa: conceptos, enfoques, perspectivas	Referente teórico de los conceptos, enfoques y perspectivas de la gerencia educativa y calidad de la educación.
	Realizar una revisión teórica sobre el concepto de calidad: enfoques, criterios.	Estudiantes- Investigadores.	Equipos de cómputo.	Textos relacionados con la calidad en la educación: artículos científicos, tesis de pregrado y maestría.	2	Revisión de 10 textos relacionados con la Calidad en la Educación.	Documento que contiene la revisión teórica sobre el concepto de calidad: enfoques, criterios.	Capítulo sobre la relación entre la gerencia y la calidad en la educación.
	Establecer desde la teoría la relación entre gerencia educativa y calidad en la educación.	Estudiantes- Investigadores.	Equipos de cómputo.	Producción teórica sobre gestión y calidad en la educación generados en la actividad uno y dos de este objetivo.	2	Análisis de un documento sobre calidad y otro sobre gerencia en la educación	Documento que contiene la relación entre gerencia educativa y calidad en la educación.	Capítulo sobre la relación entre la gerencia y la calidad en la educación.
	Contrastar los hallazgos cualitativos y cuantitativos de la calidad en la educación del Colegio Boston con la revisión teórica de la Gerencia educativa.	Estudiantes- Investigadores.	Equipos de cómputo.	Producción teórica sobre gestión y calidad en la educación generados en la actividad uno y dos de este objetivo.	2		Documento que contienen los hallazgos en la calidad de la educación del Colegio Boston	Capítulo de análisis de los hallazgos e interpretación
	Diseñar lineamientos y estrategias a partir del contraste entre los hallazgos y la teoría	Estudiantes- Investigadores.	Equipos de cómputo.	Producción teórica sobre gestión y calidad en la educación generados en la actividad uno y dos de este objetivo.	2			Documento de lineamientos y estrategias de gerencia educativa
	Elaboración de una cartilla con los lineamientos y estrategias de gerencia educativa	Estudiantes- Investigadores.	Equipos de cómputo.	Documento final del proceso investigativo.	1	Formulación de lineamientos y estrategias	Capítulo que contiene los lineamientos y estrategias.	Cartilla con los lineamientos y estrategias gerenciales
<p>FASE TRES Difundir lineamientos y estrategias para mejorar la gestión de los directivos docentes de la educación básica y media.</p>	Escritura y presentación de un artículo de la investigación	Estudiantes- Investigadores.	Equipos de cómputo.	Documento final del proceso investigativo.	1	Formulación de lineamientos y estrategias	Documento que contiene los lineamientos y estrategias.	Un artículo publicado en una revista de reconocimiento local o nacional.

2.5 Recursos humanos

El presente trabajo es realizado por:

Pablo Andrés Erazo Muñoz: Administrador de Empresas de la Universidad Nacional, actualmente estudiante de la especialización en gerencia educativa en la UCM y de la Maestría en Administración (MBA), énfasis en Gestión Avanzada en la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales. Dedicado hace más de 10 años a la educación técnica, primaria y secundaria, en esta última ha tenido grandes logros como Coordinador Académico y de Convivencia, y actualmente Rector, desde esta gestión ha cambiado la imagen de la institución que dirige desde hace 6 años, mejorando sustancialmente el nivel académico y disciplinario, y vinculando a los estudiantes a diversos proyectos culturales y de articulación técnica, dando un nuevo enfoque a la educación por Ciclos, la cual ha demostrado que se puede impartir con calidad.

Miembro del grupo de investigación: CULTURA DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN categoría C de Colciencias, de la Universidad Nacional, se han realizado propuestas para el mejoramiento de la educación básica y media del departamento de Caldas a partir de estrategias de gestión humana y una eficaz gestión educativa.

Jhon Alexander Saldarriaga Noreña: Realizó sus estudios de pregrado en Licenciatura en Biología y Química en la Universidad de Caldas (2003). Actualmente trabaja como Coordinador Académico-Disciplinario del Colegio Boston Manizales y Coordinador de articulaciones con la educación media de la Academia Nacional De Aprendizaje (ANDAP Manizales); además se ha desempeñado en el campo docente en las áreas de las ciencias Naturales y exactas (Biología, Química, Física, Matemáticas); a nivel administrativo se ha desempeñado como Rector del Colegio Boston de las sedes de Manizales y Pereira (en el período 2008 a 2012). Hoy en día se encuentra culminado sus

estudios como Especialista en Gerencia Educativa en la Universidad Católica de Manizales.

Publicaciones y participaciones:

“Las representaciones gráficas (ciclos) y su influencia en el desarrollo de competencias interpretativas estudiantes de ciencias naturales” (2002). Proyecto de grado para optar al título de Licenciado en Biología y Química.

“Análisis de representaciones gráficas en libros de texto de química. Autores: Jhon Alexander Saldarriaga N, Ricardo López A, Oscar Eugenio Tamayo A. Artículo Científico publicado en la revista Latinoamérica de Estudios Educativos Volumen 3, número 2 de la Universidad de Caldas, Manizales (Colombia). 3 (2): 61- 86, Julio-Diciembre de 2007. ISSN Versión Impresa 1900-9895”. Artículo Publicado.

Participación como asistente de investigación en el proyecto: *“Modelización de procesos de enseñanza en profesores de ciencias de la ciudad de Manizales desde los conceptos de la Naturaleza de la Ciencia y Contenido Pedagógico del Conocimiento”* RUDECOLOMBIA (Universidad de Caldas) - DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, Grupo Cognición y Educación Colciencias (2007).

Jorge Mario Giraldo Serna: Realizó sus estudios secundarios en el Colegio Integrado Villa del Pilar, hizo un técnico en contabilidad y finanzas y laboró en este campo en empresas como La Central Hidroeléctrica de Caldas y Gas Natural del Centro, luego realizó sus estudios superiores como Licenciado en Lenguas Modernas en La Universidad de Caldas, tiene un diplomado en Docencia Universitaria y actualmente realiza un posgrado en Gerencia Educativa en La Universidad Católica de Manizales. En la actualidad labora en el Mega colegio Samaria Fe y Alegría de la ciudad de Pereira y en el convenio SENA –ANDAP como docente de inglés, además de orientar cátedras de ética y valores humanos.

John James Castillo Herrera: Realizó sus estudios secundarios en el Instituto Universitario de Caldas obteniendo el título de Bachiller Académico en el año 1989. Los estudios Universitarios fueron realizados en el Seminario Veteo Católico como Licenciado en Teología y Ciencias religiosas en al año 2009, actualmente se encuentra culminado sus estudios como Especialista en Gerencia Educativa en la Universidad Católica de Manizales.

2.6 Recursos financieros

A continuación se muestra el presupuesto requerido para el desarrollo del trabajo de grado.

PRESUPUESTO GLOBAL (En pesos)		FUENTES COFINANCIACIÓN			FINANCIACIÓN PROPIA		
RUBROS	DESCRIPCIÓN	CNTD	V/UNT MES	SUBTOTALES	CNTD	V/UNT MES	SUBTOTALES
PERSONAL							
Investigadores	equipo de trabajo encargado de realizar la investigación				4	9.000.000	36.000.000
Auxiliares	recolectores de información	2	896.040	3.584.160			
Consultores							
Personal de apoyo							
Transcriptores	digitadores	1	896.040	3.584.160			
EQUIPO A COMPRAR							
Grabadoras de Mano		1	230.000	230.000			
Cámara de Video		1	400.000	400.000			
Computador		4	200.000	800.000			
Impresora multifuncional		1	600.000	600.000			
Cámara fotográfica		1	200.000	200.000			
MATERIALESE INSUMOS							
Tinta impresora	recargas de toners				1	120.000	120.000
Papelería	papel para imprimir formatos, informes en resmas				4	9.000	36.000
Fotocopias	cantidad aproximada				1500	70	105.000
TRANSPORTE							
Transporte urbano	reuniones y recolección de información				50	3.300	165.000
VIAJES							
	Encuentros de presentación de Experiencias				4	3.200.000	12.800.000
9. PUBLICACIONES							
	publicación en revista				1	3.000.000	3.000.000
MATERIAL BIBLIOGRAFICO							
Adquisición de publicaciones	compra de Bibliografía, textos científicos						400.000
OTROS RUBROS							
	Refrigerios para reuniones				70	7.000	490.000
SUBTOTAL				\$ 5.814.160	\$ 53.116.000		

Fuente: elaboración propia.

ESCENARIO DE EJECUCIÓN Y LOGROS



3.1 Resultados esperados

Los resultados que se esperan lograr con el trabajo de grado lineamientos y estrategias desde la gerencia educativa que contribuyen a la calidad de la educación básica y media son:

- Un documento que recoja la experiencia gerencial institucional como resultado del trabajo de grado.
- Un informe con los lineamientos y estrategias gerenciales que inciden en el mejoramiento de la calidad de la educación básica secundaria y media.
- Un artículo para ser publicado en una revista de reconocimiento local o nacional.
- Presentación de mínimo una ponencia en un evento nacional de pedagogía y/o educación.

3.2 Hallazgos e interpretación

A continuación se relacionan las prácticas exitosas de la gestión directiva, académica y comunitaria del Colegio Boston de la ciudad de Manizales que de acuerdo a los grupos focales, panel de expertos y revisión teórica se encontraron como las que generan calidad en la institución. Además se presentan los hallazgos más sobresalientes sobre la realidad del colegio de acuerdo a las fases diseñadas en el trabajo de grado.

3.2.1 Análisis gestión directiva:

A la Pregunta, **El rector provee una definición clara de la misión y la visión de la institución escolar:**

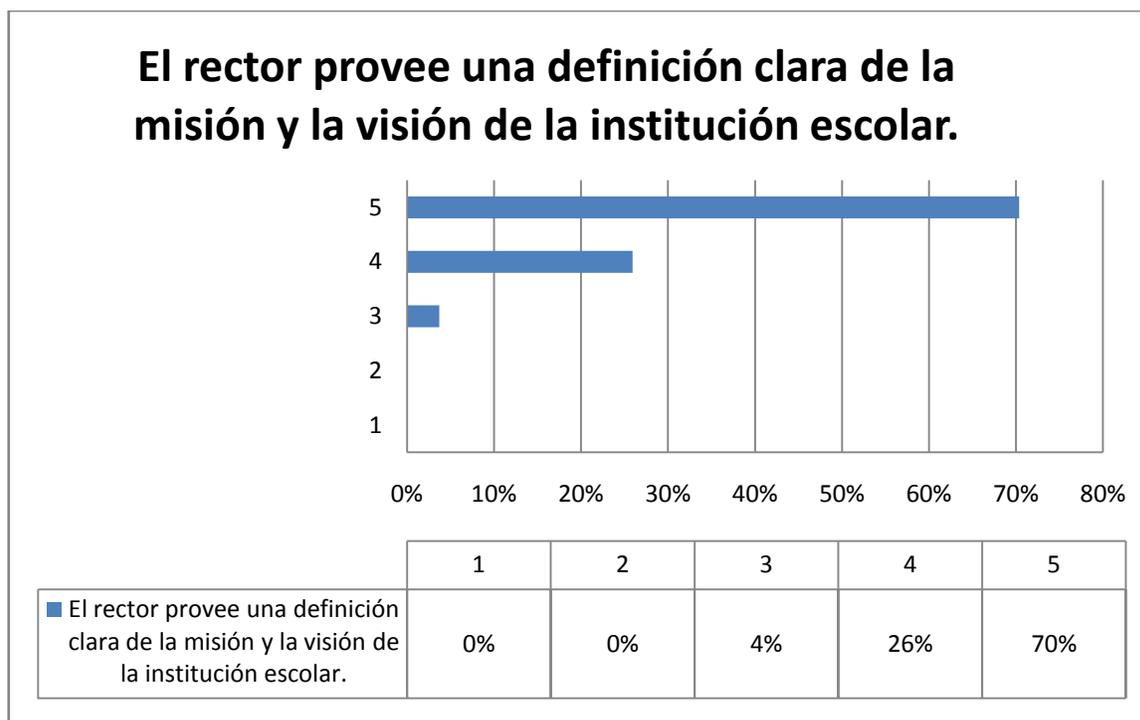
Teniendo como base los conceptos de misión y visión:

La misión específica la labor que la institución va a desempeñar en su entorno e indica con claridad el alcance y dirección de sus acciones. A la misión le siguen los valores, los principios, la visión y la estrategia general del centro. La misión justifica la existencia de la organización y está desplegada en el Trabajo de grado Educativo Institucional, P.E.I. y en los principios educativos y que la visión es la misión concretada y proyectada a mediano y largo plazo, es la imagen deseada y alcanzable de la institución en un futuro, es el sueño que tiene el colegio de cómo se ve proyectado en el tiempo, y responde a la pregunta ¿cómo deseo que sea la organización en determinado tiempo? , es el objetivo al que la institución aspira, de forma realista, a mediano y largo plazo, que partir de la visión se concretan los trabajos de grados, planes o programas de desarrollo y se plantea la estrategia con tiempos y responsables; es así como se puede observar que las respuestas de los encuestados a la pregunta, evidencia que no existen dudas y hay claridad acerca de la misión y la visión del colegio pues un porcentaje del 70% de los encuestados le dan el máximo calificativo (5), se puede afirmar que el rector de forma responsable ha asumido el papel de facilitador para esbozar y concretar la misión, visión y valores del colegio Boston, estos resultados son consistentes pues sugieren que la implementación de una clara misión, visión compartida y metas que abarcan toda la escuela, promueven mejores logros por parte de los estudiantes.

Deninson (1991) considera que la misión es la razón de ser de cualquier organización, pero no, es menos cierto, que la misión proporciona sentido y

propósito, definiendo una función social y metas externas para una institución y definiendo funciones individuales con respecto a la función organizacional.

La gestión del rector del colegio Boston hace referencia a la capacidad de orientar la escuela y los diversos estamentos que la constituyen, hacia una misión (filosofía y fines) y visión (imagen futura) compartidas y coherentes con el trabajo de grado social y educativo. Estos elementos básicos de orientación de la institución escolar están plasmados en el PEI. La definición de las metas adquiere una importancia fundamental, pues no se trata solamente de—hacer las cosas correctamente sino de hacer las cosas correctas (Scheerens y Creemers, 1989).



Fuente: Fig. 1 elaboración propia

A la Pregunta, **El rector comunica claramente las expectativas que tiene del personal que integra la institución:**

El término comunicación refiere el intercambio de mensajes, bajo la condición de que los participantes compartan significados (Niето Cano, 2001). Puede darse

bajo dos modelos: lineal, cuando fluye de manera unidireccional; y circular, en donde se presenta una interacción, cambiando de papeles los participantes de manera indistinta. El proceso de comunicación organizacional lleva consigo funciones de producción, regulación, control, cambio, mejora, socialización y convivencia. Radicando en esta multifuncionalidad su complejidad e importancia dentro de los centros escolares. Dentro del ítem de la comunicación el rector da cuenta en las encuestas realizadas de que entabla comunicación con los actores escolares a través del diálogo, por escrito y en conversaciones en privado, se considera que sí logra la comunicación efectiva y se reconoce, que se crea un ambiente cordial, en donde el rector es amable. En este aspecto, los estudiantes (gráfico) en su 59%, expresan como máxima calificación admitiendo que el rector siempre se comunica claramente, que otorga confianza a los docentes, les anima a realizar bien el trabajo y tiene capacidad de comunicación y apertura con todos los miembros de la institución, Es importante resaltar que el estilo comunicacional que mantienen el rector con el personal a su cargo en términos generales, es frecuente, cordial y se emplea cualquier medio para transmitir la información.

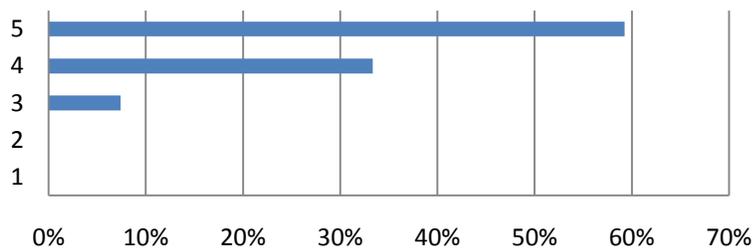
A través de los resultados se evidencia que el rector mantiene con los docentes fluidez a nivel comunicacional, se acepta la participación en la toma de decisiones, se planifica según los criterios docentes como comunitarios, se desarrolla un clima armonioso. Es así como en la teoría sobre escuelas eficaces la comunicación reviste una importancia significativa. Pero al carecer de este tipo de comunicación asertiva la cual es definida por Alberti (1977) como "la comunicación emitida por una persona en un contexto interpersonal, que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de esa persona de un modo directo, firme, honesto, respetando al mismo tiempo los sentimientos y actitudes, deseos, opiniones y derechos de otras personas". Entre las personas que integran la institución se generan multiplicidad de problemas que terminan en conflictos, los cuales entorpecen la eficiencia de la organización. Esto conlleva a unas relaciones interpersonales que se desarrollan sobre rumores, suposiciones que desvirtúan y bloquean todo intento de comunicación; de esta manera el

colectivo se desintegra y se cae en un eterno monólogo, improductivo o en un activismo inútil.

Pero la falta de escucha, el desconocer las necesidades del otro o no saber leer a sus compañeros, va deteriorando lentamente la comunicación, y el grupo pierde fuerza, se convierte en presa fácil de agentes desestabilizadores que lo llevan al desmoronamiento, pues el hombre como ser social, necesita del grupo para su subsistencia, aunado a esto estaría también el no poder llevar a cabo los objetivos propuestos por el colectivo, esto debido a las diferentes barreras que surgen en la comunicación.

Sobre este problema se han interesado varios investigadores entre los cuales se destacan a Mendoza (1998) quien concluye que las organizaciones educativas de hoy necesitan un cambio de paradigma en los procesos gerenciales para hacerlos funcionales y eficientes. El gerente educativo no puede mantenerse en el ayer, ajustado exclusivamente en planificar, organizar, controlar y coordinar. Se requiere de un líder versado, creativo, innovador, que integre la diversas actividades, que conjugue la comunicación entre todos los miembros de la organización educativa, capaz de tomar decisiones, hacer seguimiento del proceso y establecer prácticas habilidades para optimizar el progreso de la organización educativa.

El rector comunica claramente las expectativas que tiene del personal que integra la institución.



	1	2	3	4	5
■ El rector comunica claramente las expectativas que tiene del personal que integra la institución.	0%	0%	7%	33%	59%

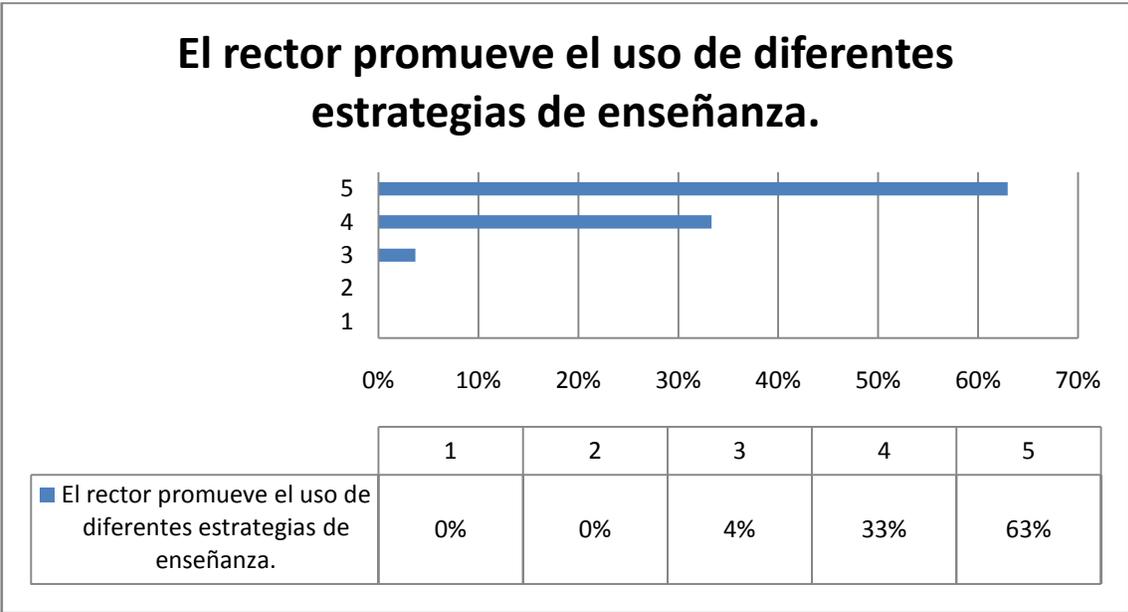
Fuente: Fig. 2 elaboración propia

A la Pregunta, **El rector promueve el uso de diferentes estrategias de enseñanza:**

Un aprendizaje es estratégico cuando se ha aprendido de forma consciente e intencional y permite tomar decisiones ajustadas a las condiciones del contexto de uso (cuando y por qué utilizarlo). El aprendizaje centrado exclusivamente en la adquisición de contenidos específicos, en su mayor parte de tipo declarativo, sin la enseñanza asociada y explícita de estrategias de aprendizaje conduce a un conocimiento inerte que no puede emplearse de manera funcional. Algunas investigaciones (por ejemplo, Bransford y otros, 1990) han demostrado que el estudiante a menudo conoce la información relevante que le permitiría resolver un determinado problema, pero no es capaz de emplearla de forma espontánea. La utilización de estrategias, al requerir una toma consciente de decisiones, adaptadas a las condiciones de cada situación, y orientadas a unos objetivos, hace que esos conocimientos resulten accesibles y, por lo tanto, útiles. En este aspecto, la respuesta de los estudiantes indica que el rector se ubica en una

calificación de 4 a 5 (96%) demostrando así que es una persona que promueve diferentes estrategias de enseñanza, entre las estrategias a considerar por el rector se encuentra el proceso de la planificación educativa, que se inicia con el reconocimiento de la situación en la que se encuentra el personal (docentes, estudiantes) que van a participar en los procesos de enseñanza/aprendizaje y la definición de la situación deseable, consiente del gran cuidado que se debe tener pues la población estudiantil con la que cuenta el colegio al tener experiencias vividas en otras instituciones se torna complicada y llena de vicios y prejuicios creados en pasadas experiencias; al analizar las repuestas entregadas por los mismos estudiantes evidenciamos que el rector ha sido artífice en el diseño y aplicación de estrategias que lleven a los docentes y estudiantes a alcanzar las metas y logros trazados.

El rector ha logrado transformar el colegio en una institución de excelencia académica, ajustándose a los trabajos de grados educativos que guían los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, con eficacia administrativa y sobre todo fortaleciendo estrategias innovadoras.



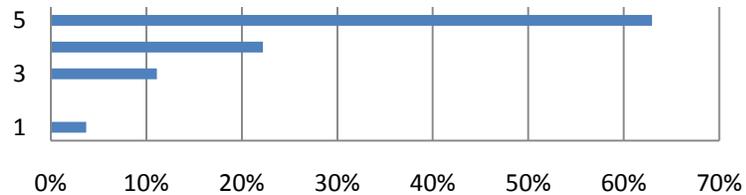
Fuente: fig. 3 elaboración propia

A la Pregunta, **El rector acepta los comentarios y sugerencias de los diferentes actores escolares (maestros, estudiantes, padres de familia, comunidad, etc.) y los considera al momento de tomar decisiones:**

Al abordar el liderazgo, se percibe que el papel del rector dentro del proceso enseñanza-aprendizaje consiste en vigilar el cumplimiento de las funciones de todos los miembros de la institución, mencionando específicamente a los maestros, estudiantes y padres de familia. Se considera al rector como un ejemplo a seguir en la comunidad escolar en la que se desenvuelve, ya que es puntual, responsable, delega responsabilidades, cuida su vestimenta y vocabulario, y toma en cuenta la opinión de los padres y maestros tiene conocimientos pedagógicos; es siempre un recurso importante para la institución, y siempre acepta los comentarios de los actores, esto se puede evidenciar pues el 63% de los encuestados da una calificación de 5 y el 23% lo califica con 4. El rector ha tenido la capacidad de desarrollar una red de relaciones interpersonales, muestra una actitud de colaboración y está disponible para escuchar y ayudar cuando los profesores le plantean sus problemas, su labor es trascendente para los actores pedagógicos familia, estudiantes, personal docente y administrativo.

«no todas las decisiones tomadas por los directores o las escuelas son ideológicas, pero prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los estudiantes, la estructura del curriculum, las relaciones entre profesores y estudiantes y las normas de la toma de decisiones en la institución, tienen fuertes bases ideológicas» (Ball, 1989, p.32).

El rector acepta los comentarios y sugerencias de los diferentes actores escolares (maestros, alumnos, padres de familia, comunidad, etc.) y los considera al momento de tomar decisiones.



	1	2	3	4	5
■ El rector acepta los comentarios y sugerencias de los diferentes actores escolares (maestros, alumnos, padres de familia, comunidad, etc.) y los considera al momento de tomar decisiones.	4%	0%	11%	22%	63%

Fuente: fig. 4 elaboración propia

A la Pregunta, **Los docentes se reparten labores y se responsabilizan de ellas, manejan la visión del trabajo en equipo en armonía:**

Dice Marzi (La personalidad en la etapa evolutiva. Sansoni) que “el trabajo en grupo se basa en el concepto de que el hombre es un ser social, que depende en gran parte del prójimo para desenvolver, en la práctica sus posibilidades”. Cuando se trabaja conjuntamente con otras personas se aumentan las posibilidades de tener resultados y productos más sólidos, pues todos los integrantes del equipo se vinculan para aportar sus ideas, experiencias y conocimientos, de forma que unos aprenden de otros. De acuerdo a la respuesta de la encuesta se visualiza que el equipo directivo y docente tiene claridad frente a la visión, la misión, los principios y valores que rigen el desarrollo institucional en el marco de un horizonte conocido

y compartido por todos sus integrantes, pues cerca del 85% de los encuestados han calificado esta gestión entre 4 y 5.

Un elemento común y esencial dentro del movimiento escuelas eficaces es el trabajo en equipo, donde el rector es el director que mueve los hilos de la institución, y todos los miembros de esta comunidad educativa han comprendido que es necesario colaborar entre todo el colectivo de profesores y entre éstos y los equipos directivos, para enfrentar los problemas con estrategias comunes y lograr un aprendizaje institucional basado en el trabajo en equipo.

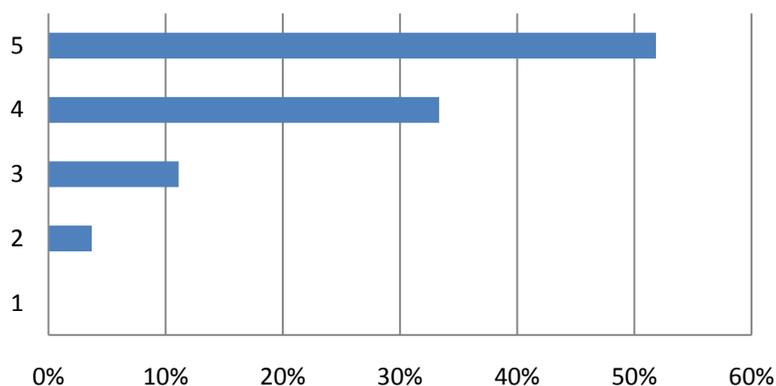
La literatura refiere de esta forma a dos dimensiones en la concepción del trabajo docente: la clásica, concebida como la ejercida a modo individual en el aula, y la complementaria, producto de la acción colaborativa entre aquellos docentes que comparten una misma responsabilidad en un ámbito determinado de la docencia. La primera se centra en la acción, mientras que la segunda en la coordinación de dicha acción, es decir, en el intercambio de informaciones y en la reflexión sobre los resultados de dicha acción. Ambas dimensiones no son sólo complementarias sino que pueden enriquecerse mutuamente, si se ponen en juego una serie de condiciones y estrategias (Rué, 2003; Rosenholtz, 1989; citado en Fullan y Hargreaves, 1996).

Los efectos del trabajo en equipo plantean que existe un incremento del interés y la motivación cuando las personas interactúan para conseguir un objetivo común; se aumenta el conocimiento interpersonal y se incorporan iniciativas; se reflexiona más acerca de lo que se hace y para qué se hace, se discute acerca de la función docente y de la función directiva, se piensa y planifica la relación enseñanza-aprendizaje (Rué, 2003).

El establecimiento de mayores vínculos entre el profesorado para la elaboración de criterios de trabajo comunes se acerca a la idea de convertir a las

instituciones en “comu-nidades de aprendizaje”, en “centros de cultura de colaboración” (Clark, R., Milburn, G. y Goodson, 1989).

Los docentes se reparten labores y se responsabilizan de ellas, manejan la visión del trabajo en equipo en armonía.



	1	2	3	4	5
■ Los docentes se reparten labores y se responsabilizan de ellas, manejan la visión del trabajo en equipo en armonía.	0%	4%	11%	33%	52%

Fuente: fig. 5 elaboración propia

A la Pregunta, **Los docentes promueven el desarrollo de valores en los estudiantes y de la comunidad, por medio de actividades prácticas y llamativas para los estudiantes:**

En este sentido, es necesario asegurarse de que los estudiantes desarrollen las capacidades para conocer y difundir los saberes, prácticas, valores y formas de comprender el mundo.

Existe un planteamiento claro de la misión, visión, valores institucionales (principios), metas, conocimiento y apropiación del direccionamiento, política de

inclusión de personas con capacidades disímiles y diversidad cultural; a medida que se incrementan los problemas sociales y disminuye la capacidad educativa de la familia y otras instancias socializadoras, más se acude y demanda a la escuela que contribuya a intentar solucionar los problemas que afectan a los niños y jóvenes; de este modo, una “ola” de educación en valores ha recorrido las últimas reformas educativas y los nuevos temarios educativos.

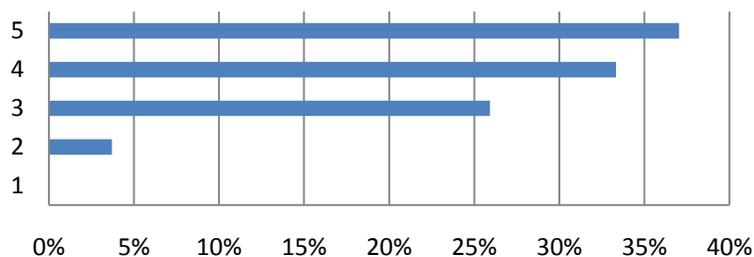
Graham Haydon, en su libro Enseñar valores: un nuevo enfoque, contribuye a repensar qué se debe hacer en la educación cívico-moral de los estudiantes y señala que “reflexionar sobre los valores es una forma de conseguir un cuadro más claro de lo que estamos tratando de hacer y de lo que define en qué consiste hacerlo bien”; el colegio Boston no escapa a esta tendencia y se evidencia que el trabajo que hasta ahora se ha realizado es significativo y que es necesario no abandonarlo sino incrementar en esta labor, se nota en la encuesta que la calificación que los estudiantes dan está ubicada entre 3 y 5.

Habitualmente la institución se había centrado fundamentalmente en transmitir una serie de contenidos conceptuales, pero actualmente se hace necesario enseñar también una serie de valores personales y sociales que permitan a nuestro alumnado desenvolverse en una sociedad como en la que viven, en constante cambio. “La acción educativa debe orientar sus objetivos en la ayuda del educando para que aprenda a guiarse, libre y razonadamente, por una escala de valores con la mediación de su conciencia como “norma máxima de obrar” (Tierno, 1991).

De modo consciente, los maestros siempre hemos enseñado educando, desde un determinado sistema de valores, que lleva una orientación en: el clima en el aula, en la actuación como maestros, en los objetivos propuestos, los contenidos, las actividades a realizar en el aula, la metodología a emplear, y sobre todo con el “ejemplo” , con las actitudes tanto por parte del maestro como del alumno, se cuidaban mucho los comportamientos, el desarrollo de las emociones

y sentimientos, es decir abarcaba la parte humana de la persona , es decir lo que ahora llamamos el aspecto “holístico” del ser humano.

Los docentes promueven el desarrollo de valores en los alumnos y de la comunidad, por medio de actividades prácticas y llamativas para los estudiantes.



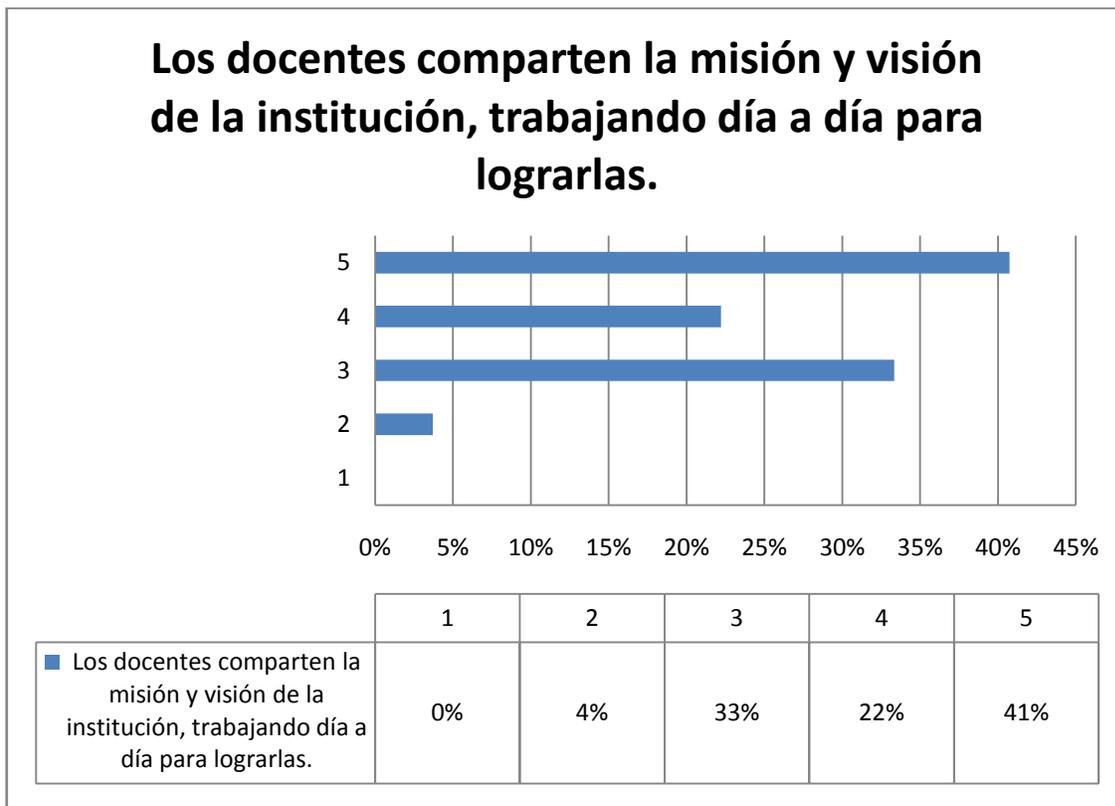
	1	2	3	4	5
■ Los docentes promueven el desarrollo de valores en los alumnos y de la comunidad, por medio de actividades prácticas y llamativas para los estudiantes.	0%	4%	26%	33%	37%

Fuente: fig. 6 elaboración propia

A la Pregunta, **Los docentes comparten la misión y visión de la institución, trabajando día a día para lograrlas:**

Los rápidos cambios en la sociedad exigen cambios rápidos en las organizaciones educativas. Sin embargo, también es necesario revisar periódicamente nuestras misiones para asegurarse de que no hemos perdido la final en la búsqueda de los medios. Al mismo tiempo que revisamos nuestros propósitos, que continuamente debe volver a imaginar lo que nuestra institución se verá así y se dedicará a fin de cumplir la misión. Esta visión es, como lo sugiere Schaar, creado por primera vez en la mente y la voluntad. Peter Senge (1990)

sugiere que el liderazgo para la creación de una visión compartida, una que captura la mente colectiva y comienza con la tensión creativa. Él describe cómo la tensión creativa surge de ver con claridad hacia dónde queremos estar (la visión) y la descripción de verdad donde estamos ahora (la realidad actual); a la luz de estas afirmaciones se puede evidenciar que el colegio Boston va por buen camino pues cerca del 65% de los estudiantes perciben que los docentes trabajan para transmitir la misión y visión de la institución.



Fuente: fig. 7 elaboración propia

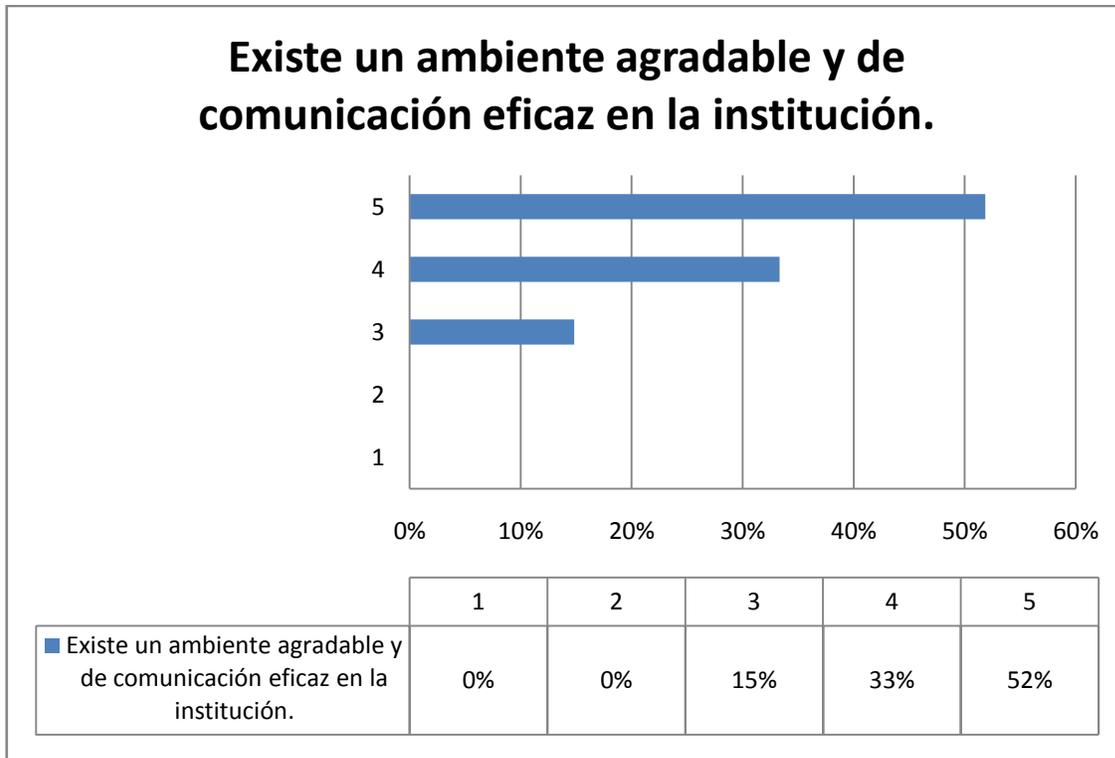
A la Pregunta, **Existe un ambiente agradable y de comunicación eficaz en la institución:**

Es así como las relaciones entre los actores educativos deben partir de la base que la persona tiene valores humanos, prevaleciendo el respeto a la opinión, afinidad de conceptos, criterios, capacidad para concretar, analizar conflictos

contribuyendo a la solución. En las instituciones debe primar la capacidad de liderazgo entre directivos y docentes para buscar la motivación precisa y mantener entre los docentes y estudiantes relaciones agradables y un buen clima institucional mediante la vivencia cotidiana haciéndolo un espacio de desarrollo.” Ante el conflicto, caben diversas reacciones, inhibirse o ignorarlo, convivir con él o eludirlo, enfrentarse a él en una postura de fuerza y encauzarlo de manera positiva (García, 1997/185).

Es claro que los estudiantes sienten que el ambiente del colegio es agradable pues el 82% aproximadamente ha calificado este ítem con 4 y 5 puntos.

Teniendo en cuenta que la educación se concibe como un proceso integral y significativo que favorece la transferencia de conceptos, definiciones, procedimientos y valores, con la finalidad de formar personas competentes que se encuentran en constante aprendizaje; Se define como oportunidad de aprendizaje, al conjunto de elementos que dentro del ámbito de la comunidad escolar, promueven y favorecen el desarrollo en los estudiantes, para alcanzar este desarrollo es importante que en el aprendizaje se den ambientes favorables, es por esto que los docentes aplican una serie de procedimientos adecuados que garantizan un aprendizaje efectivo, auxiliado con las técnicas y los medios necesarios para facilitar la asimilación de los conocimientos que se desarrollen en clase, para el cual se deben aplicar diferentes estrategias metodológicas y procedimientos que se traduzcan en una verdadera dirección del aprendizaje.



Fuente: fig. 8 elaboración propia

A la Pregunta, **Considera que lo que aprenden los estudiantes les ayuda a desarrollar las competencias necesarias para la vida actual:**

Una competencia se define como conocimiento fundamental, habilidad o experiencia en un área específica o un conjunto de habilidades y comportamientos utilizados para mejorar el rendimiento, o como el estado o cualidad de ser adecuadamente cualificado o bien, tener la capacidad para realizar una determinada función.

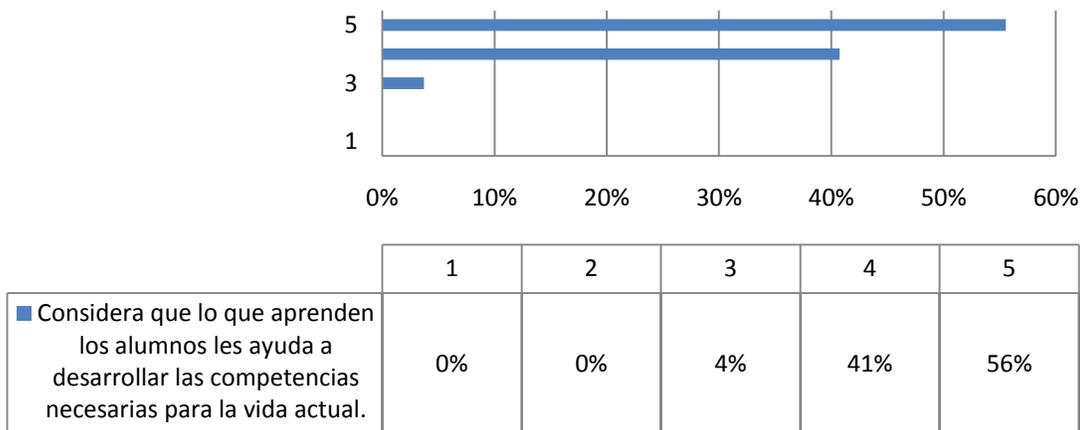
No existe una lista definitiva de habilidades para la vida, ciertas habilidades pueden ser más o menos relevantes en función de las circunstancias de su vida, cultura, creencias, edad, ubicación geográfica, etc. Tal vez la habilidad más importante de la vida es la capacidad de aprender. Al aprender nuevas habilidades aumentamos nuestra comprensión del mundo que nos rodea y dotarnos de las herramientas que necesitamos para vivir una vida más productiva y plena.

Habilidades para la vida no siempre se enseña directamente, pero a menudo se aprende indirectamente a través de la experiencia y la práctica, es por eso que cerca del 95% de los estudiantes considera que el colegio si le ayuda a desarrollar competencias para la vida.

En la actualidad educar significa dar a las personas la oportunidad de desarrollar su potencial, su personalidad, sus talentos y aptitudes particulares. No se trata simplemente de que el estudiante adquiera nuevos conocimientos, sino también de que desarrolle capacidades que le permitan vivir una vida más plena.

Aspectos tratados en la 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), convocada por el Director General de la UNESCO que tuvo lugar en Ginebra del 8 al 11 de septiembre de 2004, y estuvo dedicada al tema “UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS LOS JÓVENES: desafíos, tendencias y prioridades” (Bubtana, 2004). Si el tema se había impuesto, no lo estaba el concepto, de ahí el problema que todavía se debate ¿Qué entendemos por «calidad educativa» y <competencias para la vida>? Moreno Ballardo (2004), considera que la expresión educación de calidad en sí misma parece sugerir que la calidad es algo que sólo puede estar presente o ausente en los procesos educativos, sin contemplar la posibilidad de que puedan presentarse diversos grados o niveles de calidad, la eficacia de esta relación implica hacer progresar a todos los estudiantes a partir de sus circunstancias personales.

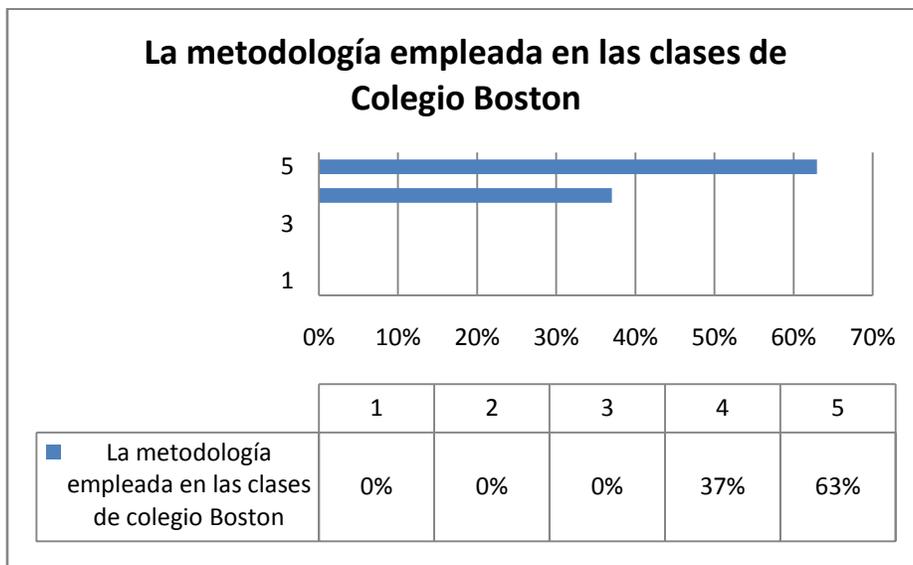
Considera que lo que aprenden los alumnos les ayuda a desarrollar las competencias necesarias para la vida actual.



Fuente: fig. 9 elaboración propia

3.2.2 Análisis gestión académica

A la Pregunta, **la metodología empleada en las clases de Colegio Boston, califique de 0 a 5, se encontraron los siguientes resultados.**



Fuente: Fig. 10. Elaboración propia

Al revisar los resultados mostrados en la fig.10. Podemos decir que el 100% de los encuestados califican entre cuatro (4) y cinco (5) la metodología empleada por sus docentes, resultados que son bastantes dicientes acerca de lo apropiada que resulta la metodología usada por los docentes del Colegio Boston en clase; se evidencia en palabras de los mismos estudiantes, padres, docentes y directivos cuando afirman:

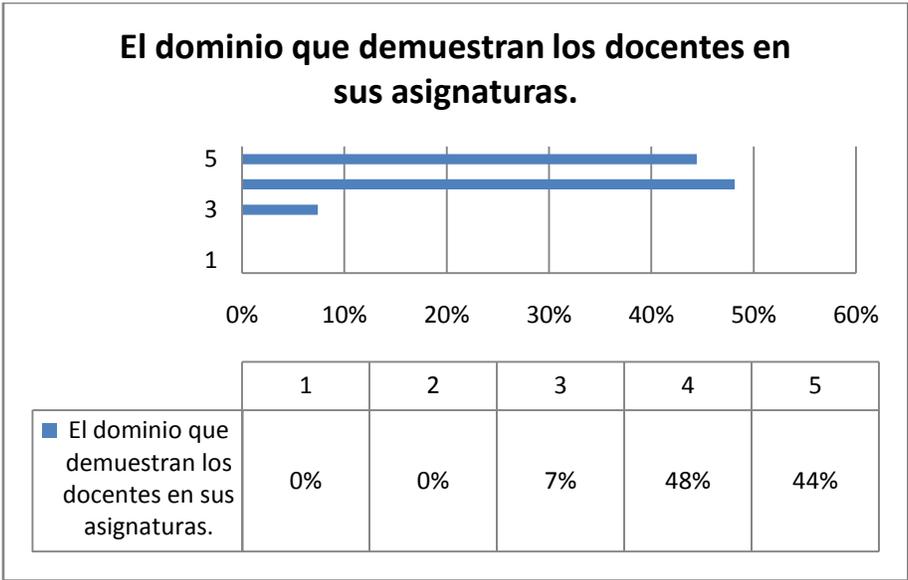
E: 1... “Con una forma de enseñar única la paciencia que tienen, la forma como se expresan, el trato que nos brindan a cada uno es muy BUENO, Manejan a la perfección la materia que manejan...”, E: 2... saben cómo llegarle a un estudiante, maneja la disciplina desde principio a fin, hace que sus clases no seas esas monótonas y aburridas que algunas veces nos encontramos...sus clases son diversas, divertidas, entretenidas y ordenadas.

Es oportuno entonces justificar la necesidad de utilizar metodologías a partir de métodos, medios y recursos diferentes a los tradicionalmente utilizados en los salones de clase. Desde el centro, de nuevo al aula para no olvidarnos de los procesos que en ella se desarrollan, y centrarnos en algunas formas de trabajar, que enfatizando la importancia de la autonomía de aprendizaje, puedan contribuir al incremento de recursos y estrategias que proporcionen experiencias de aprendizaje permanentes, coherentes y significativos.

En definitiva, partir de la práctica cotidiana, relacionándola con los escenarios actuales, tomar conciencia de los desafíos que se nos presentan –también de los condicionantes y dificultades a la hora de responder a los mismos- y repensar la propia actuación. Tal como lo propone Blythe (2002) cuando afirma que los docentes deben mostrar a sus estudiantes *“un interés reflexivo hacia las materias que están aprendiendo para ayudarlos a establecer relaciones entre su vida y la asignatura, entre los principios y la práctica, entre el pasado y el presente y entre el presente y el futuro”*. En nuestras instituciones educativas, los estudiantes

reciben una gran cantidad de información, también fuera de ellas, pero no siempre ésta se convierte en conocimiento relevante. Nuestros esfuerzos se deben encaminar a intentar integrar conocimiento con valores, afectos, emociones y experiencias prácticas. En definitiva, dar vida a una institución flexible en todos sus aspectos, que se constituya en un verdadero contexto de aprendizaje y en la que se trabaje un currículo igualmente flexible, que se centre en problemas significativos.

A la Pregunta, **El dominio que demuestran los docentes en sus asignaturas, califique de 0 a 5, se encontraron los siguientes resultados**



Fuente: Fig11. Elaboración propia

Al revisar los resultados mostrados en la fig.11. Podemos decir que el 92% de los encuestados califican con cuatro el (48%) y cinco el (44%) el dominio que tienen los docentes en sus asignaturas, estos resultados nos indican que la mayoría de los estudiantes perciben un muy buen nivel de formación académica de sus docentes; se evidencia en palabras de los mismos estudiantes, padres, docentes y directivos cuando afirman:

E: 1 “...el orden y la disciplina son fundamental para poder ejecutar una buena clase. Después de esto su peculiar forma de explicar combinando el humor y el conocimiento hacen que las clases sean amenas y gusten al estudiante”. E2 ... Es muy buen docente, se le entiende fácil y la clase es muy agradable con él, demuestra dominio del tema, tiene dominio del grupo y hace que en la clase los estudiantes no se distraigan, explica lo necesario para que los estudiantes entiendan”...

Al respecto del rol docente, que está vinculado al desempeño profesional del docente, es decir, como especialista en el conocimiento disciplinar y el pedagógico en el marco de las concepciones subyacentes que se advierten en las propuestas didácticas.

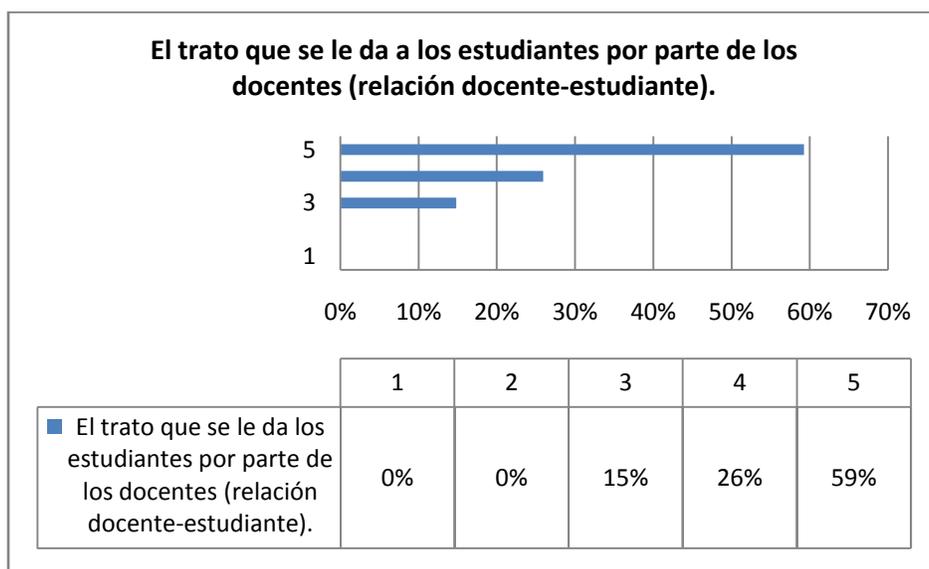
Hace ya más de 62 años, Dewey (1950), al plantear el concepto de docencia activa decía: *“El aprendizaje debe estar basado en el descubrimiento orientado por un mentor y no en la transmisión de información”*. Por ello, para poder hacer buena docencia, es requisito fundamental que los docentes practiquen el proceso del descubrimiento de nuevas ideas, de nuevos conceptos y de nuevos métodos, pues solo si practicamos dicho proceso, podremos orientarlo en nuestros estudiantes.

Es muy importante revisar cada vez que se va a orientar una asignatura el contenido del mismo, de forma tal que pueda eliminar todo lo que es obsoleto o inútil para los objetivos del curso, e incluir los aspectos teóricos y prácticos que son absolutamente necesarios para el logro de dichos objetivos.

La revisión de textos actualizados y de reciente publicación, la discusión con colegas, egresados y con personal de sectores diferentes al educativo, la revisión de cursos en Internet, son aspectos de mucha ayuda para lograr que el tiempo de la labor docente esté orientado en forma productiva. No se olvide, sin embargo, de conversar con los docentes que tuvieron a su cargo los cursos prerequisites del

suyo y con los que tendrán bajo su dirección los cursos subsiguientes y que por lo tanto requieren que usted logre que sus estudiantes adquieran las bases indispensables para las materias que ellos orientan.

A la Pregunta, **El trato que se le da los estudiantes por parte de los docentes (relación docente-estudiante), califique de 0 a 5, se encontraron los siguientes resultados**



Fuente: fig.12. Elaboración propia

Al revisar los resultados mostrados en la fig.12. Podemos decir que el 85% de los encuestados califican con cuatro el (26%) y cinco el (59%) y con tres sólo el (15%) la relación estudiante docente, resultados que nos permite visualizar que la mayoría de estudiantes creen que existe una buena relación entre docentes y estudiantes de la institución; se evidencia en palabras de los mismos estudiantes, padres, docentes y directivos cuando afirman:

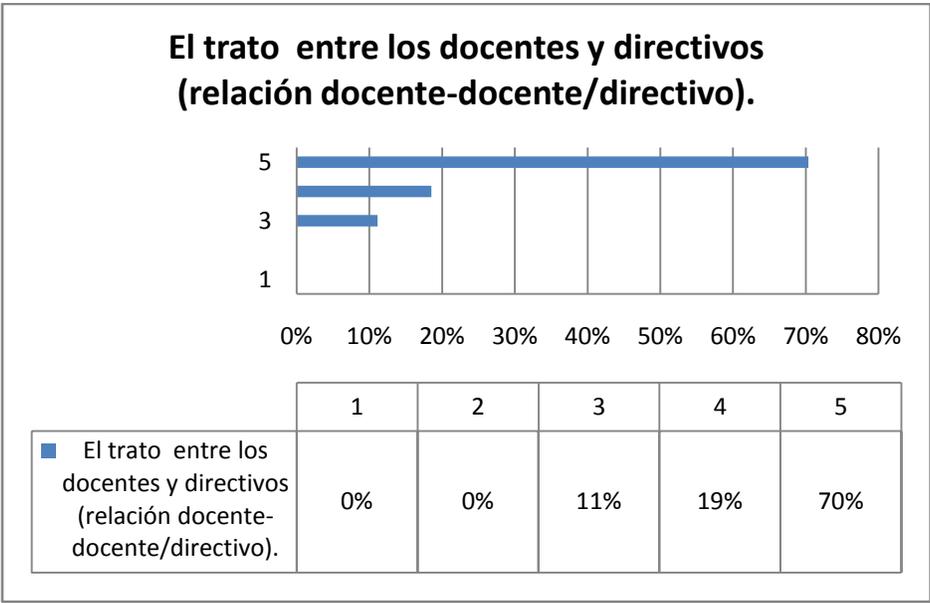
E: 1... “con este docente tuve y tendré una gran amistad ya que desde que lo conocí mostró ese lado amigable, con este docente tuvimos tardes de alegría y muy chéveres”. E2: “El buen ambiente que se mantiene en su clase hace que el estudiante se interese y se facilite el aprendizaje”...

Indiscutiblemente, el docente lejano, ogro y temido por su actitud y trato (El Herr Doctor), ya pertenece al período jurásico de la educación Varela (2005). El docente debe generar entonces una muy buena relación con sus estudiantes, debe ser amigable, accesible, abierto a escucharlos y a interactuar con ellos, y debe estar dispuesto a apoyarlos en su proceso de aprendizaje. Esto no implica que no sea exigente, pero sí que lo sea con empatía, con buenas maneras, de forma tal que aunque el estudiante se llegase a molestar por la cantidad de trabajo o por la nota, nunca se pueda quejar de la arrogancia, el mal trato o la displicencia del docente.

La buena relación se inicia con el uso de los nombres de los estudiantes. La buena actitud del docente, la disposición a ayudar, la capacidad de volver a explicar, de dar felicitaciones cuando algún estudiante hace algo destacado y apoyo cuando alguno no está logrando todos sus objetivos, son elementos centrales del proceso docente.

El trabajo escolar consiste en que, “en la escuela, el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo, sino a hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el maestro y bajo su dirección”. (Vigotsky, 1993). De ahí la necesidad de construir un sólido vínculo entre el maestro y el estudiante, en el que el primero aporte la seguridad y confianza necesarias a los estudiantes, mientras que a su vez se despierta en el alumnado cierto grado de admiración hacia sus docentes. Siempre, sin restar importancia a las relaciones entre iguales estudiante- estudiante y a la imprescindible relación entre familia y escuela.

A la Pregunta, **El trato entre los docentes y directivos (relación docente-docente/directivo), califique de 0 a 5, se encontraron los siguientes resultados.**



Fuente: fig.13 elaboración propia

Al revisar los resultados mostrados en la fig.4. Podemos decir que el 89% de los encuestados califican con cuatro el (19%) y cinco el (70%) y con tres sólo el (11%) el trato entre docentes y directivos, resultados que nos permite visualizar que la mayoría de estudiantes creen que existe una buena relación entre docentes y directivos de la institución; se evidencia en palabras de los mismos estudiantes, padres, docentes y directivos cuando afirman:

E: 1... “con este docente he tenido una gran amistad ya que desde que lo conocí mostró ese lado amigable, con este docente tuvimos tardes de alegría y muy chéveres”. E2... “El buen ambiente que se mantiene en su clase hace que nos interese y se sea más fácil aprender...”

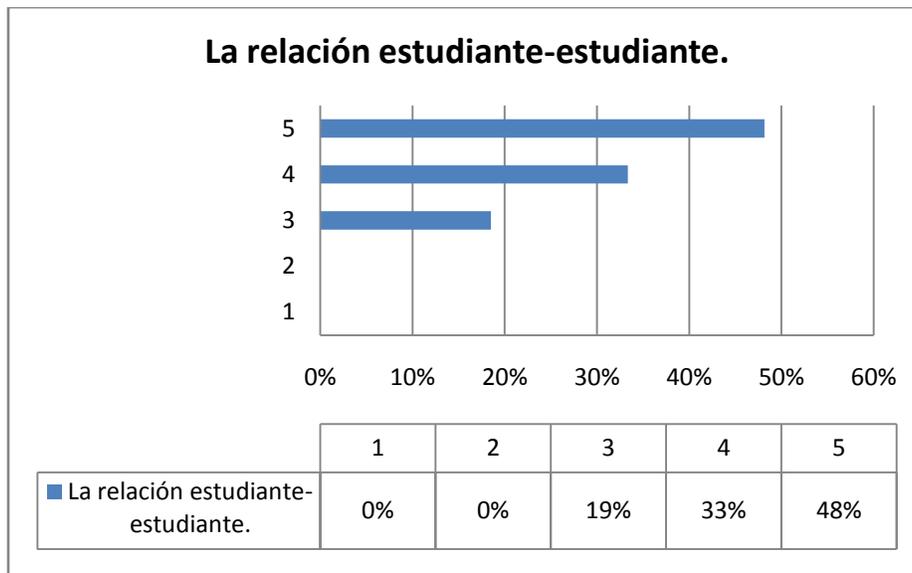
Hemos de entender que cada institución educativa en su devenir, en su acontecer, habrá de crear a lo largo de su historia múltiples y variadas estructuras de conexión, estructuras de vinculación social, a través de las cuales por ejemplo, se forman los lazos de amistad y compañerismo entre colegas; estructuras normativas mediante las que docentes, familias y estudiantes operan

acatando algunas normas del centro; estructuras de creencias, a través de las cuales los diferentes miembros de la comunidad educativa construyen significados y asumen estilos relacionales, de poder, de influencias, de expectativas. En fin, estructuras que darán forma a sus intercambios relacionales, que conformarán su sistema organizativo y que orientarán los nuevos circuitos de su forma de funcionar.

El clima escolar está constituido por elementos institucionales tales como el nivel de organización y orden, la claridad de normas, metas y funciones, y los procesos comunicativos. Cabe precisar además, el reconocimiento de la comunicación como un aspecto relevante para las relaciones interpersonales en la escuela, lo que significa superar la concepción instrumental de ésta (Duarte, 2005).

Los docentes y directivos al definir clima escolar, observamos el surgimiento de elementos institucionales que lo determinan, tales como la comunicación, la organización y el liderazgo, entre otros. Además, se encuentran las características propias del rol que determinan el clima escolar, entre las que destacamos el nivel de responsabilidad y compromiso, el profesionalismo y la vocación. También se puede observar una clara predominancia de elementos relacionales que son propios de la persona, y que sobresalen básicamente en dos aspectos, los socio-afectivos y los cognitivos conductuales. Entre los primeros destacan aquellos relacionados con un buen nivel de empatía y amistad, el establecimiento de vínculos de confianza y la actitud de calidez que facilita la generación de ambientes agradables. Respecto a los elementos propios de la persona, en su aspecto conductual como determinantes del clima escolar destacan la actitud de respeto y de tolerancia, la solidaridad, la buena convivencia, así como la consideración de valores y la apertura a conversar.

A la Pregunta, **La relación estudiante-estudiante, califique de 0 a 5, se encontraron los siguientes resultados**



Fuente: Fig.14 elaboración propia

Al revisar los resultados mostrados en la fig.14. Podemos decir que el 81% de los encuestados califican con cuatro el (33%) y cinco el (48%) y con tres sólo el (19%) el trato entre estudiante-estudiante, resultados que nos permite visualizar que la mayoría de estudiantes creen que existe una buena relación entre estudiante-estudiante de la institución; se evidencia en palabras de los mismos estudiantes, padres, docentes y directivos cuando afirman:

E: 1 "...aprendí que en cualquier lugar puedo ser sociable, me enseñaron que si quiero respeto debo dar respeto." E2 "...en este colegio fue que mejore mi responsabilidad, ahora me había vuelto una persona mucho más tolerante y he hecho grandes amigos".

El clima escolar aparecen los elementos relacionales propios de la persona, que se concretan principalmente en aspectos afectivos y conductuales. Entre los elementos afectivos sobresalen la empatía, los vínculos de confianza, y la actitud

de calidez, elementos todos, que forman parte del terreno de las emociones humanas (Zajonc, 1998).

Entre los elementos conductuales que expresan los estudiantes destacan la actitud de respeto, la tolerancia y la solidaridad. El alto peso semántico otorgado al concepto de Respeto, lo evidencia también como elemento clave del clima escolar. Probablemente, el hallazgo de estos rasgos profesionales y personales condicionantes de climas educativos positivos, podría evidenciar las representaciones del clima escolar que docentes y directivos perciben como adecuado, más que la representación de las características del clima de los propios centros educativos.

En términos generales, un Clima de Aula favorecedor del desarrollo personal de los niños y niñas, es aquel en que los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus padres y docentes, se sienten respetados en sus diferencias y falencias, así como identificados con el curso y su escuela. Además, sienten que lo que aprenden es útil y significativo, (Ascorra, Arias y Graff, 2003); tienen percepción de productividad, de una atmósfera cooperativa y de preocupación, sienten que los docentes están centrados en sus necesidades y que hay una buena organización de la vida de aula (Johnson, Dickson y Johnson, 1992; en Arón y Milicic, 2000).

Una manera de reforzar lo aprendido es compartirlo con los compañeros de clase. En este sentido, pertenecer a grupos de estudio es una buena idea. Otra herramienta de éxito escolar son las reuniones de grupo en el aula para ayudar a prevenir y resolver problemas personales, escolares o de clase. Allí todos pueden hablar y escuchar.

Se crea un clima de desconfianza, de represión y hasta agresión con relación a otros estudiantes. Esto es: a) El estudiante que sufre control autoritario, rehúye a ese control de forma evidente y violenta, cuando puede; de forma velada, por

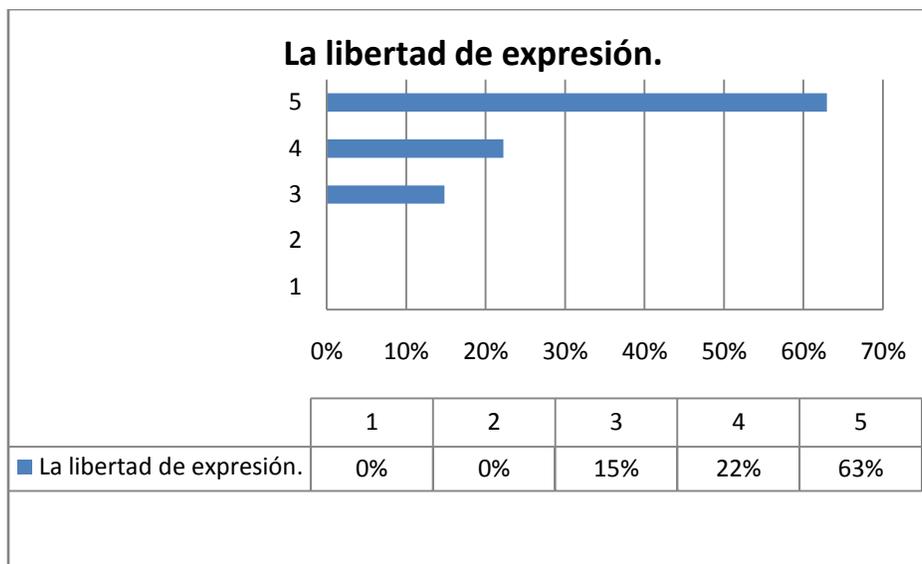
medio de desinterés y de pasividad, cuando no tiene otra salida. b) Los estudiantes más fuertes transfieren dominación hacia los estudiantes más débiles.

Tal clima de desigualdad, competición, lucha y tensión, produce efectos negativos sobre el aprendizaje. Vuelca sus preocupaciones para la defensa de la dominación y la agresión de los otros estudiantes, frustrándose en sus tentativas de concentrarse en la materia y aprender. Para aprender un estudiante, precisa de un clima de confianza.

Las relaciones con los compañeros se vuelven importantes en especial en la adolescencia, sobre todo en sociedades tecnológicamente avanzadas segregadas por edades, como la nuestra, que demora la entrada al mundo adulto del trabajo del trabajo y la responsabilidad familiar. (Conger, 1991) citado por Yelow y Weinstein (1997).

Según Erwin (1993) citado por Uculmana (1995) los docentes pueden hacer varias cosas para fomentar las relaciones positivas entre los estudiantes; por ejemplo, en el proceso de ayudar a los integrantes de la clase a conocerse entre sí, como individuos y comenzar a funcionar como una comunidad de aprendizaje. Se les puede proporcionar oportunidades de presentarse a sí mismos bajo una luz positiva y de exhibir sus talentos e intereses únicos. Los estudiantes que buscan objetivos comunes tienden a conocerse y a valorarse entre sí, de modo que las experiencias de aprendizaje cooperativas bien estructuradas pueden conducir a reacciones de compañeros positivos, incluyendo relaciones que cruzan las líneas de otros géneros, de clase social y étnicas.

A la Pregunta, **La libertad de expresión, califique de 0 a 5, se encontraron los siguientes resultados**



Fuente: fig.15 elaboración propia

Al revisar los resultados mostrados en la fig15. Podemos decir que el 85% de los encuestados califican con cuatro el (22%) y cinco el (63%) y con tres sólo el (15%) la libertad de expresión, resultados que nos permite visualizar que la mayoría de estudiantes creen que existe libertad de expresión en la institución; se evidencia en palabras de los mismos estudiantes, padres, docentes y directivos cuando afirman:

E:1 "...también me gustó mucho todos los diferentes tipos de personas que hay, lo cual es muy bueno porque nos ayuda a ser un poco más tolerantes y conocer de todo un poco, había mucha confianza con los docentes y también que se resaltan los estudiantes con talentos". E2 "...me gustó mucho la liberta de expresión y el respeto por los derechos de los estudiantes".

La libertad de expresión, por su parte es una de las más representativas y características libertades de los sistemas democráticos: consiste en el derecho del individuo a exponer sus pensamientos y opiniones por medio de la palabra, por escrito o cualquier otro medio de reproducción sin cortapisas, instrucciones, consignas, autorizaciones previas o censura por parte de la autoridad (Mendoza, 2005).

Es una consecuencia de las libertades de pensamiento y de opinión, pero, así como éstas constituyen un derecho absoluto y sin límites (cada uno es libre de pensar u opinar de una determinada manera), la libertad de expresión implica exteriorizar lo que se piensa u opina, y por ello tiene unos límites que la propia ley establece. Límites son los derechos de los demás a ser respetados en su honor, intimidad y fama, así como los derechos de la sociedad en su conjunto a que no se divulgan opiniones o pensamientos atentatorios contra el orden público o el orden de convivencia establecido.

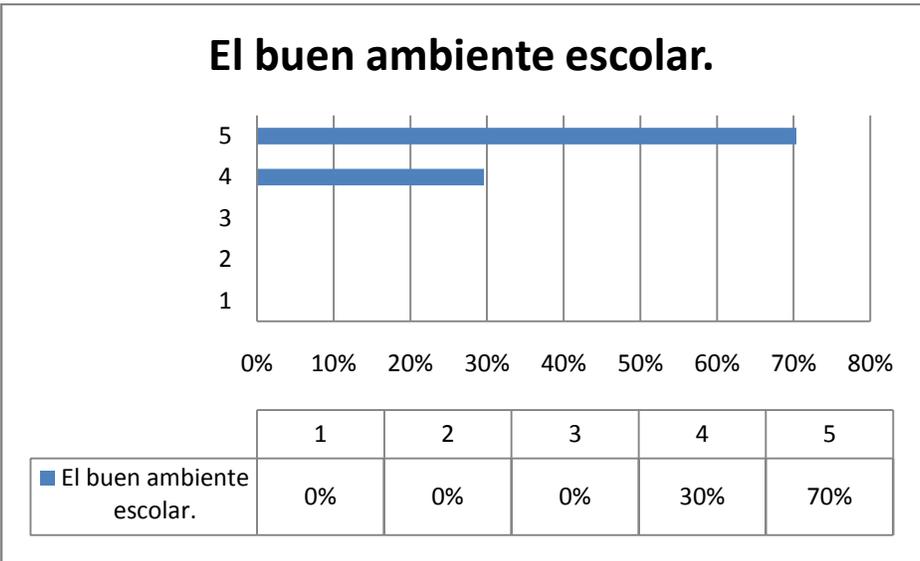
De esta forma la libertad de expresión no puede permitir divulgación incontrolada de expresiones vejatorias contra una persona o institución, o que supongan una intromisión ilegítima en la intimidad de las personas, pero tampoco la difusión de ideas que constituyen apología del terrorismo, o que supongan una agresión contra la infancia.

El estudiante al encontrar en el salón de clase una relación humana basada en la aceptación y confianza, con un contenido afectivo importante, esto propicia una buena comunicación, en donde la participación, la libertad de expresión y el diálogo dentro de un ámbito de respeto mutuo y una actividad académica amena, interesante, fluida y dinámica, se ve motivado interesándose por sus labores, despertándose el gusto del saber o aprender por el hecho mismo, lo que conlleva el compromiso del docente en su formación, logrando la finalidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

El alcance de una comunicación educativa eficaz, es una auténtica aspiración para elevar la calidad de la educación. Es por eso que la interacción es considerada el vehículo esencial del proceso docente-estudiante.

Al docente le corresponde transmitir su mensaje con la mayor claridad y objetividad posible, libre de prejuicios y poniendo al estudiante en contacto con el conocimiento, sin buscar elegir el modo de vida del estudiante, sino tratando de capacitarlo para que tenga la posibilidad de elegir su propio modo de vida.

A la pregunta, **El buen ambiente escolar, califique de 0 a 5, se encontraron los siguientes resultados**



Fuente: fig.16 elaboración propia

Al revisar los resultados mostrados en la fig.16. Podemos decir que el 100% de los encuestados califican con cuatro el (30%) y cinco el (70%) el buen ambiente escolar, resultados que nos permite visualizar que la mayoría de estudiantes creen que existe un buen ambiente escolar; se evidencia en palabras de los mismos estudiantes, padres, docentes y directivos cuando afirman:

E: 1 "...su manera de enseñar consiste en siempre mantener un ambiente agradable hacia los estudiantes así la manera en que uno entiende los temas es más sencilla de aprender". E2 "...al principio me sentía muy rara pues al llegar nueva sin conocer a nadie y los métodos tan diferentes del colegio donde venía. Con el pasar del tiempo fui aprendiendo nuevos valores, a conocer nuevas amistades para ayudarlas y brindarles de lo que yo de pronto sabía. También fui aprendiendo a ser mejor persona, a desempeñarme mejor en las materias y a saber aprovechar las oportunidades que dicha institución me brindaba".

Un buen ambiente escolar se caracteriza por un efectivo proceso de enseñanza y aprendizaje, un buen desempeño docente, interacción entre los estudiantes y el plan de estudios implica que el centro sea un lugar donde el alumnado alcanza metas académicas exitosas junto a su bienestar personal, se favorece la educación en valores y se da sentido a los aprendizajes. Por eso, debemos recordar a Jares (1999), cuando plantea que la relación que existe entre las cuestiones organizativas (la estructura, las normas, el estilo de dirección, la participación, la comunicación, el sistema de relaciones, el tratamiento de los conflictos, la evaluación institucional entre otros.

Esta probada la influencia de los aspectos organizativos de los centros sobre todo cuanto se desarrolla en su interior (Bates, 1986), de manera que el clima educativo definido explícitamente en todo trabajo de grado curricular, como trabajo de grado colectivo, no es ajeno a las coordenadas organizativas en las que éste se desarrolla. La institución interviene, pues, como elemento mediador entre la enseñanza y el aprendizaje, de manera que determina cualquier acción que se realice en ese ámbito (Santos Guerra, 1990).

En el proceso educativo, de la enseñanza preescolar, escuela y colegio, la comunicación constituye parte importante. Principalmente en esta época en el que el sistema de instrucción sirve para propiciar el conocimiento, entre los docentes y

sus estudiantes. La relación docente-estudiante se producirá de manera favorable en la medida en que entre ellos fluya una comunicación efectiva recíproca.

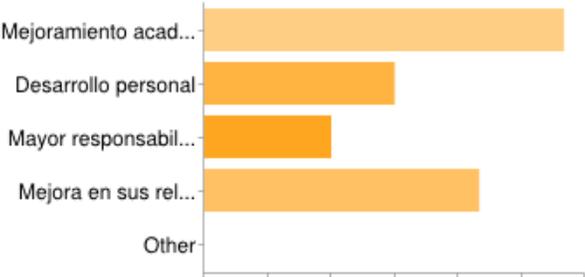
La comunicación permite la interacción entre el docente y el estudiante, si esta se logra de manera eficaz, se genera una acción en común, estableciendo una relación de intereses tanto cognoscitivos como emocionales, lo que facilita la comprensión del mensaje que se intenta transmitir, llevando a los estudiantes a la convicción de que hacer esto es de provecho para la formación.

Las concepciones educativas actuales coinciden en el proceso docente educativo como un proceso comunicativo, donde prevalecen las relaciones horizontales entre docentes y donde el estudiante asume un papel activo y protagónico ante su propio desarrollo. En este proceso de intercambio se implica la personalidad de los sujetos en su integridad, es decir, se manifiesta la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, lo ejecutor y lo inductor.

La función del docente no puede reducirse a impartir conocimientos, y a ejercer autoridad en el aula, necesariamente tiene que relacionarse y comunicarse con sus estudiantes, brindándoles afecto y seguridad.

A la pregunta, **Seleccione el aspecto que le ha de mayor aporte en el Colegio Boston, se encontraron los siguientes resultados**

Los encuestados pueden seleccionar más de una casilla de verificación, por lo que los porcentajes pueden superar el 100%



Mejoramiento académico y disciplinario.	63%
Desarrollo personal	33%
Mayor responsabilidad	22%
Mejora en sus relaciones interpersonales	48%
Other	0%

Fuente: fig. 17 elaboración

propia

Al revisar los resultados mostrados en la fig.17. Podemos decir que los aspectos que mayor aporte le ha dado el Colegio Boston a sus estudiantes es el mejoramiento académico y disciplinario (63%) de los encuestados así lo indican; seguidamente esta con un (48%) la mejora en sus relaciones interpersonales, con (33%) el desarrollo personal y una mayor responsabilidad el (22%), se evidencia en palabras de los mismos estudiantes, padres, docentes y directivos cuando afirman:

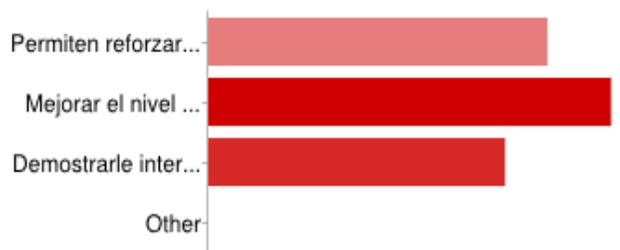
E: 1 “...En el colegio dan la oportunidad de mejorar el rendimiento académico, yendo apoyos para nivelarse, plan de mejoramiento para recuperar las materias perdidas. Son muchas las oportunidades para mejorar el rendimiento académico y nivelarme con los demás.” E2 “...El Colegio me brinda mucho apoyo cuando iba perdiendo materias con los apoyos pedagógicos, las oportunidades para recuperar la calidad de los docentes ayudo mucho a mi mejoramiento académico”.

El colegio debe implementar políticas tendientes a disminuir el fracaso escolar, por ello se hace necesario, diseñar unas estrategias pedagógicas que posibiliten la superación de las causas que lo generan, dichos factores están mediados por las dificultades en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Los docentes, a partir de procesos de observación de la práctica cotidiana consideran que es de vital importancia el desarrollo de procesos individuales y personalizados de los estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Desde una concepción constructivista, coherente con la enseñanza adaptativa y el paradigma inclusivo, se asume que la atención de los estudiantes que presentan discapacidad debe realizarse: dentro del aula regular, junto al grupo de referencia, durante toda la jornada escolar, mediante adaptaciones curriculares y un trabajo colaborativo entre docentes (Rodríguez Hernández, 2009; Stainback y Stainback, 1999). A partir de estos planteamientos, se fomenta la diversidad en el aula junto con la cooperación entre los estudiantes, propiciando un aprendizaje “horizontal” mediado por la acción docente. De tal forma, se asume que el aula debe atender a todos los estudiantes, integrando progresivamente a los que presentan mayores dificultades con aquellos que no las presentan (Pérez Echeverría, Pozo, Pecharromán, Cervi y Martínez, 2006). Las dificultades del aprendizaje se interpretan desde un modelo social, que se traduce en una *perspectiva curricular, interactiva y contextual* (Ainscow, 2001). De este modo, se cambia el foco de atención posicionado en los “problemas del estudiante”, hacia la interacción que se realiza dentro del entorno escolar, alejándose de modelos clínicos de intervención, para pasar a modelos preventivos orientados a la generación de elementos que faciliten el aprendizaje de todos (Monereo y Solé, 1996).

A la pregunta, **Seleccione el aspecto que le ha sido de mayor aporte de los apoyos pedagógicos, se encontraron los siguientes resultados**

Los encuestados pueden seleccionar más de una casilla de verificación, por lo que los porcentajes pueden superar el 100%.



Permiten reforzar y nivelar temas. 59%

Mejorar el nivel académico. 70%

Demostrarle interés al docente por su asignatura.	52%
Other	0%

Fuente: fig.18 elaboración propia

Al revisar los resultados mostrados en la fig.18. Podemos decir que los aspectos que mayor aporte de los apoyos pedagógicos a los estudiantes son el mejoramiento del nivel académico (70%) de los encuestados así lo indican; seguidamente esta con un (59%) permitir reforzar y nivelar temas, con el (52%) demostrar interés al docente por su asignatura, se evidencia en palabras de los mismos estudiantes, padres, docentes y directivos cuando afirman:

E: 1 “...Los apoyos pedagógicos, y bueno actualmente la recuperación de algunas materias, pues estaba destinado a tirarme el semestre y me dieron la oportunidad de demostrar que si puedo y puedo hacerlo muchísimo mejor de lo que lo hago.” E2 “...El colegio me ha brindado muchas oportunidades como los apoyos pedagógicos, las recuperaciones, los planes de mejoramiento y aquí pude aprender mucho más, aprendí que tengo que poner mucho más de mi parte y que las cosas no llegar solas”.

Los apoyos pedagógicos como “recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual”. Refiriéndonos sólo al contexto escolar, por ser el tema que nos ocupa, (Ainscow y Booth 2002) entienden los apoyos como “todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado”.

Las concepciones y teorías que se mantienen en relación a la entrega y organización de los apoyos para atender a la diversidad, teniendo en cuenta los momentos y el espacio físico donde proporcionarlos suponen un continuo de

posibilidades asumidas desde distintas perspectivas. Estas van desde la ubicación en una escuela especial a tiempo completo, hasta una plena participación dentro del aula común, en cuyo contexto, se proporcionan los apoyos necesarios (Moriña, 2004; Norwich, 2008).

En este sentido, se ha señalado que persiste el denominado dilema de la diferencia (Dyson, 2001; Norwich, 2008). En el ámbito escolar este dilema se refiere a la necesidad de dar respuestas educativas de calidad a todos los estudiantes y garantizar así el derecho a la educación en entornos comunes y, al mismo tiempo, proporcionar respuestas acordes a las necesidades individuales sin renunciar a los apoyos específicos que los estudiantes pueden requerir. Como nos recuerda Narodowski (2008), desde los planteamientos de Comenius, la pedagogía clásica se plantea una pregunta que sintetiza este dilema: cómo enseñar todo a todos, asumiendo una heterogeneidad y un “todos” educable.

Es necesario reorientar la acción formativa de los estudiantes con dificultades de aprendizaje para recontextualizarlo y nivelarlo con su grupo de estudio, somos conscientes de las limitaciones individuales ante los procesos formativos, por lo que es necesario construir procesos de orientación del quehacer educativo cotidiano.

El aprendizaje cooperativo se puede considerar como una aproximación integradora entre las habilidades sociales objetivas y los contenidos educativos y, de forma general, podemos decir que se basa en una concepción holística del proceso de enseñanza y aprendizaje donde el intercambio social constituye el eje director de la organización del aula.

A la pregunta, **Seleccione cuales características diferencian al Colegio Boston con respecto a otras instituciones donde usted ha estudiado, se encontraron los siguientes resultados**

Los encuestados pueden seleccionar más de una casilla de verificación, por lo que los porcentajes pueden superar el 100%.

El nivel académic...		
La metodología em...		
La pertinencia de...		
Other		
El nivel académico y disciplinario.		19%
La metodología empleada por los docentes en las clases.		78%
La pertinencia de los contenidos temáticos de las asignaturas.		15%
Other		5%

Fuente: fig.19 elaboración propia

Al revisar los resultados mostrados en la fig.19. Podemos decir que las características que diferencian al Colegio Boston con respecto a otras instituciones donde han estudiado los estudiantes del colegio se destacan la metodología empleada por los docentes en las clases (78%) de los encuestados así lo indican; seguidamente esta con un (19%) el nivel académico y disciplinario, con el (15%) la pertinencia de los contenidos temáticos de las asignaturas, y con el (5%) otro; se evidencia en palabras de los mismos estudiantes, padres, docentes y directivos cuando afirman:

E: 1 "...saben cómo llegarle a un estudiante, maneja la disciplina desde principio a fin, hace que sus clases no seas esas monótonas y aburridas que algunas veces nos encontramos...sus clases son diversas, divertidas, entretenidas y ordenadas."E2 "...La diferencia que encontré entre el Boston y la otra educación de donde venía, es el trato a los estudiantes y el acompañamiento que les dan, como así, en la educación de donde venía no

existían tantas formas o mejor dicho no había la facilidad de una nivelación o un apoyo pedagógico, me parecía muy maluco ese sistema por que los docentes son de muy buen nivel pero lastima las políticas de la institución que se preocupa más por el puesto que tenga a nivel del país que el nivel del saber del estudiantado”.

Un estudiante tiene interés en ser buen estudiante si percibe su colegio como un lugar placentero donde encuentra amor, pertenencia, poder, libertad y diversión. Si no es feliz, es más factible que se resista a trabajar duro académicamente.

Cuando hablamos de la gestión de aula y de su relación con la calidad, intrínsecamente hablamos de docentes de calidad, es decir, profesionales de la educación con buenos logros académicos y que obtienen resultados importantes en los aprendizajes de sus estudiantes. Un docente de calidad no sólo tiene conocimiento sólido de los contenidos curriculares, sino que también cuentan con experiencia y conocimientos sobre qué deben hacer en la sala de clases para que sus estudiantes aprendan y mejoren sus aprendizajes.

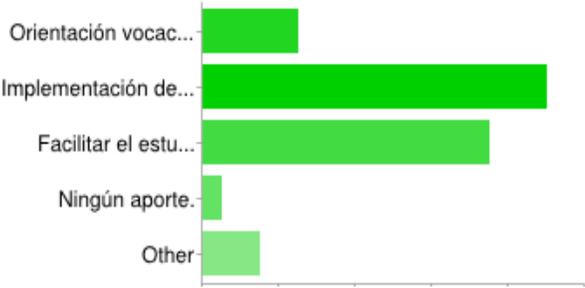
Diseñar actividades de enseñanza por medio de diversas estrategias, gestionando un trabajo de aula que promueva la mayor cantidad de aprendizaje en todos sus estudiantes, es reconocer la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el rol del docente como agente de cambio y oportunidad, pues son ellos, un factor importante y diferenciador en las escuelas.

La característica de los docentes a la hora de enseñar, su compromiso y expectativas, influye en la característica que poseerá su aula (clima, tiempo, implicancia de la familia) y su metodología. De allí, que sea urgente contar con profesionales de alto desempeño, es decir, docentes expertos a la hora de enseñar, que sepan pensar, aprender y sobre todo motivar. La complejidad de la tarea de enseñar: cómo enseñar determinados contenidos y saber cómo aprenden

los estudiantes; asume un perfil técnico, científico y didáctico por parte del docente.

El papel del docente por tanto, recae en habilidades y estrategias pedagógicas que permitan favorecer el aprendizaje de sus estudiantes como la de ellos, aplicar y modificar los planteamientos y materias curriculares, crear situaciones de enseñanza efectivas y afectivas, analizar y diseñar nuevas prácticas y tareas contextualizadas y situadas, razonar y pensar la educación para el cambio educativo desde un papel individual y colectivo, crear categorías globales, estrategias y representaciones de instrucción, conocimientos de interpretaciones, entre otros.

A la pregunta, **Seleccione cuales de los siguientes propósitos tiene la asignatura de metodología, se encontraron los siguientes resultados**



Orientación vocacional.	19%
Implementación de un método o técnicas adecuadas de estudio.	67%
Facilitar el estudio y aprendizaje de las otras asignaturas.	56%
Ningún aporte.	4%
Other	11%

Los encuestados pueden seleccionar más de una casilla de verificación, por lo que los porcentajes pueden superar el 100%.

Fuente: fig.20 elaboración propia

Al revisar los resultados mostrados en la fig.20. Podemos decir que los propósitos de la asignatura de metodología son la implementación de un método o

técnicas adecuadas de estudio (67%) de los encuestados así lo indican; seguidamente esta con un (56%) el facilitar el estudio y aprendizaje de las otras asignaturas, con el (19%) la orientación profesional, con el (11%) otro, y con el (4%) ningún aporte; se evidencia en palabras de los mismos estudiantes cuando afirman:

E: 1 “...Metodología: Las diferentes maneras de estudio, poner en marcha los métodos de estudio es algo que me ha servido para volver a ser estudiante, pues había perdido la orientación de cómo estudiar y esta materia ha sido una buena guía...” E2 “...en metodología: aprendí las técnicas de estudio, motivación para estudiar. Aprendí a hacer un ensayo y también el punto de partida de mi vida como lo que me propongo para poderlo cumplir, tener mis metas bien definidas”.

Se aprecia que los estudiantes reconocen claramente que la asignatura metodología de estudio tiene unos propósitos encaminados hacia la puesta en práctica de las distintas técnicas de estudio que a su vez ponen en marcha una gran cantidad de habilidades por parte del estudiante, como pueden ser lectura comprensiva, superficial, concentración, etc., por lo que no sólo favorecen los resultados en el estudio, sino que mejoran y desarrollan una gran cantidad de habilidades necesarias para la evolución de nuestro alumnado.

Tradicionalmente los docentes han considerado que la mejor manera de estudiar es memorizar una gran cantidad de conceptos, para después reproducirlos en el examen. Esto se ha comprobado que no da los resultados oportunos en el aprendizaje del alumnado, ya que sólo se limitan a reproducir los contenidos memorizados en la memoria a corto plazo en el examen, por lo que los esquemas mentales previos no llegan a modificarse, ni se produce un aprendizaje significativo, llegándose a olvidar rápidamente los nuevos contenidos. (Hernández, 1987). Como hemos visto las técnicas de estudio repercuten directamente en los resultados obtenidos por nuestros y nuestras estudiantes, ya que una correcta

formación de las diferentes técnicas, permite una mejor organización del estudio y por ello, una mayor facilidad hacia el mismo. Por lo que es tarea de los docentes, principalmente, aportar a los y las estudiantes los guiones necesarios que les permitan enfrentarse al estudio de la forma más fácil posible y teniendo siempre en cuenta sus posibilidades y necesidades.

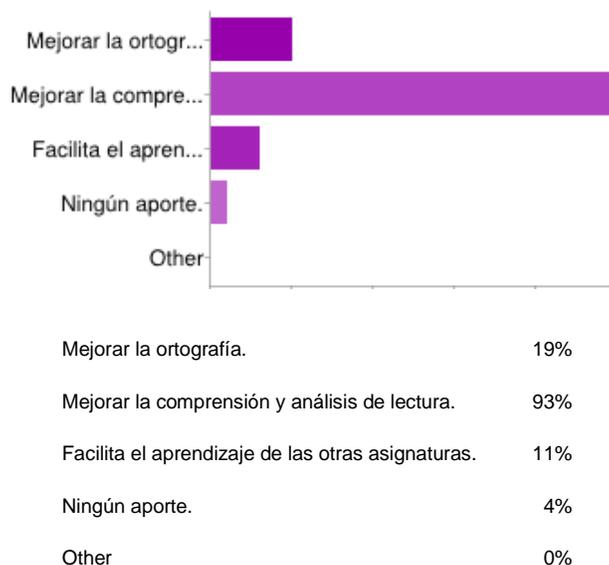
También se deja entrever que los estudiantes plantean que esta asignatura les permite explorar su vocación y orientación profesional, la cual ayuda a las personas de cualquier edad y en cualquier momento de sus vidas a elegir una formación académica, profesional o una ocupación laboral que encamine su futuro profesional.

La orientación incluye: programas que ayudan a los estudiantes a aclarar sus objetivos profesionales y a entender el mundo laboral; ayuda personal, o en grupo, para decidir sobre cursos iniciales de estudio, cursos de formación profesional, educación y formación posterior, primera elección de trabajo, cambio de ocupación o reentrada en el mundo laboral; servicios en línea que informan sobre trabajos y carreras o que ayudan a decidirse profesionalmente; y, por último, servicios que generan y distribuyen información sobre puestos de trabajo, cursos y formación profesional. Abarca los servicios dirigidos a los que todavía no han entrado en el mundo laboral, a personas en busca de empleo y a aquéllos que ya lo tienen.

Es así como podemos ofrecer a nuestros estudiantes la experiencia de profesionales que cuenten como han alcanzado sus metas y como durante estos años han transcurrido en su quehacer y así facilitarles un caudal informativo que de otra manera es mucho más laborioso conseguir. Y lo que todavía es más importante, podemos contribuir a que se conozcan más a sí mismos, a aumentar la confianza en sus posibilidades y a asesorarles sobre las salidas más ajustadas a su personalidad.

A la pregunta, **Seleccione cuales de los siguientes propósitos tiene la asignatura de lectoescritura, se encontraron los siguientes resultados**

Los encuestados pueden seleccionar más de una casilla de verificación, por lo que los porcentajes pueden superar el 100%.



Fuente: fig. 21 elaboración propia

Al revisar los resultados mostrados en la fig21. Podemos decir que los propósitos de la asignatura de lectoescritura son mejorar la comprensión y análisis de lectura (93%) de los encuestados así lo indican; seguidamente esta con un (19%) mejorar la ortografía, con el (11%) facilita el aprendizaje de las otras asignaturas, con el (4%) ningún aporte; se evidencia en palabras de los mismos estudiantes, padres, docentes y directivos cuando afirman:

E: 1 "...lectoescritura si es importante ya que cualquier persona debe tener unos conceptos básicos en la vida y la ortografía y saber escribir es una de ellas..." E2 "...Lectoescritura: Me ayudo a volver a conocer palabras olvidadas, en cuanto a cómo escribirlas y el significado de cada una, es una materia fundamental".

La meta de la enseñanza de la lectoescritura en las aulas es desarrollar las competencias básicas de la comunicación en los estudiantes o sea, desarrollar dominio de las cuatro artes del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir, sin perder de vista que estos componentes son interdependientes entre sí, y deben ser enseñados simultáneamente.

Vigotsky, asumió el lenguaje en su papel de socializador del sujeto en el contexto sociocultural. Además, La Noción revolucionaria de "zona de desarrollo próximo"(ZDP) y la concepción de andamiaje, son aspectos vitales en la enseñanza de la lectura y la escritura, por lo que Vigotsky señala que: " La necesidad de que se enseñe de modo natural y del mismo modo que los niños aprenden a hablar deberían aprender a leer y a escribir". Enseñar de modo natural la lengua Oral y Escrita, implica concentrarse en el papel del andamiaje, los géneros de escritura, los riesgos de una pedagogía implícita y el valor del trabajo en colaboración, para que el andamiaje sea: ajustable, temporal, visible y con temas explícitos.

Por eso, a los aportes de Lev Vigotsky a la psicología del lenguaje, podemos comprender el origen social del lenguaje, comprender los procesos psicológicos superiores y el método de análisis socio-histórico que se da en el estudio del comportamiento y pensamiento humano. Conocer esos procesos en forma cualitativa, era una nueva forma de investigación.

La importancia radica en que el lenguaje se enfoca fundamentalmente como la facultad que tiene cada persona para construir un mundo personal, cultural y social, al servicio de la comunicación consigo mismo y con los demás para una adecuada integración a la vida ciudadana.

El proceso que vive el estudiante en la enseñanza de la lectura y la escritura es importante como desarrollo humano, porque brinda una mejor capacidad y rendimiento cognitivo. Permitiendo además, conocer, pensar, resolver problemas y

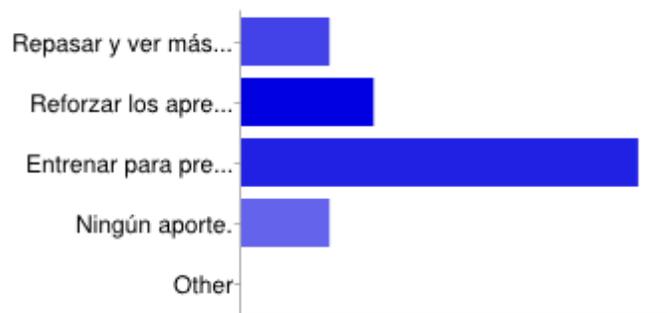
fomentar una autonomía intelectual plena, manteniendo una visión crítica del mundo.

Es importante para los estudiantes que el proceso de enseñanza de la lectura y escritura sea eficiente, respetando el ritmo de aprendizaje de cada estudiante ya que este proceso es complejo, y se deben considerar los aprendizajes previos. Esto beneficia a los aprendizajes en su nivel cognitivo general y en su nivel lingüístico.

Es bien sabido que mejorar la calidad de la educación en el proceso de lecto – escritura es fundamental ya que los estudios especializados demuestran que los estudiantes que arrastran problemas de lectura, escritura, dominio de los números y manejo de las operaciones aritméticas al terminar los ciclos básicos de enseñanza, tienen altas, probabilidades de obtener bajos rendimientos que pueden llevarlos a repetir y a la deserción.

A la pregunta, **Seleccione cuales de los siguientes propósitos tiene la asignatura de saber (ICFES), se encontraron los siguientes resultados**

Los encuestados pueden seleccionar más de una casilla de verificación, por lo que los porcentajes pueden superar el 100%.



Repasar y ver más contenidos de las diferentes asignaturas.	15%
Reforzar los aprendizajes obtenidos hasta el momento.	22%
Entrenar para presentar las pruebas saber 9 y 11.	67%
Ningún aporte.	15%
Other	0%

Al revisar los resultados mostrados en la fig.22. Podemos decir que los propósitos de la asignatura de Saber (ICFES) son entrenar para presentar las pruebas saber 9 y 11 (67%) de los encuestados así lo indican; seguidamente esta con un (22%) reforzar los aprendizajes obtenidos hasta el momento, con el (15%) repasar y ver más contenidos de las diferentes asignaturas, con el (15%) ningún aporte; se evidencia en palabras de los mismos estudiantes, padres, docentes y directivos cuando afirman:

E: 1 “...ICFES: Es un método de preparación para presentar las pruebas saber, destaco que la comprensión de lectura es algo fundamental que he aprendido en esta materia de cara a las pruebas.” E2 “...La clase de ICFES fue un gran apoyo, pues para tener ideas claras y conocer cómo iban a ser las pruebas de estado.”

En el sistema educativo colombiano, el estado a través del instituto colombiano para el fomento de la educación superior –ICFES debe reconocer la importancia y la trascendencia de las pruebas de conocimientos y competencias que presentan los estudiantes del último nivel de la media vocacional ya que de alguna manera también miden el nivel de los procesos educativos de las instituciones que prestan este servicio, ya sean de carácter oficial o privado.

Es importante mencionar que un buen porcentaje de los estudiantes aspiran a ingresar a la universidad para continuar con sus estudios tecnológicos o profesionales, por lo que un buen puntaje en las pruebas de estado puede significar ingresar a una institución superior de carácter oficial.

Pero, no solo se trata de que los estudiantes puedan ingresar a la universidad, es más importante la formación integral de los jóvenes colombianos. A través de la aplicación de los estándares básicos de competencias se pretende formarlos para que no se limiten a acumular conocimientos, sino que aprendan lo

que es pertinente para su vida y puedan aplicarlo para solucionar problemas nuevos en situaciones cotidianas.

De igual manera no se puede dejar de lado la formación disciplinar, y para ello se deben desarrollar en los estudiantes las habilidades para explorar hechos y fenómenos, analizar problemas, observar, recoger y organizar información relevante, utilizar diferentes métodos de análisis, evaluar métodos y compartir resultados, además formar en ciencias implica contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de razonar, debatir, producir, convivir y desarrollar al máximo su potencial creativo, por tanto, se debe promover una educación crítica, ética, tolerante con la diversidad y comprometida con el medioambiente; una educación que se constituya en puente para crear comunidades con lazos de solidaridad, sentido de pertenencia y responsabilidad frente a lo público y lo nacional.

Es por ello que Colegio Boston crea la asignatura ICFES-SABER 11 para que los docentes puedan implementar estrategias pedagógicas y didácticas que conduzcan a sus estudiantes a obtener una formación integral, de calidad que los lleve a obtener puntajes de alto nivel, y que reflejen todo el trabajo académico y formativo que allí se realiza, por ello, desde la asignatura ICFES-SABER se busca este propósito.

A la pregunta, **Seleccione que aporte da la metodología utilizada por los docentes en sus clases, se encontraron los siguientes resultados**

Los encuestados pueden seleccionar más de una casilla de verificación, por lo que los porcentajes pueden superar el 100%.



Le permite mantener el orden y disciplina en las clases.	11%
Que las clases sean más amenas e interesantes	59%
Mostrar la aplicación de los contenidos de sus asignaturas en la vida diaria.	30%
Que se le valore la paciencia a los docentes cuando orienta sus clases.	19%
Other	0%

Fuente: fig. 22 elaboración propia

Al revisar los resultados mostrados en la fig.22. Podemos decir que los aportes de la metodología utilizadas por los docentes en las clases que las clases sean más amenas e interesantes (59%) de los encuestados así lo indican; seguidamente esta con un (30%) mostrar la aplicación de los contenidos de sus asignaturas en la vida diaria, con el (19%) que se le valore la paciencia a los docentes cuando orienta sus clases, con el (11%) le permite mantener el orden y disciplina en las clases; se evidencia en palabras de los mismos estudiantes, padres, docentes y directivos cuando afirman:

E: 1... “Con una forma de enseñar única la paciencia que tienen, la forma como se expresan, el trato que nos brindan a cada uno es muy BUENO, Manejan a la perfección la materia que manejan..., E: 2... saben cómo llegarle a un estudiante, maneja la disciplina desde principio a fin, hace que sus clases no seas esas monótonas y aburridas que algunas veces nos encontramos...sus clases son diversas, divertidas, entretenidas y ordenadas.

Utilizar procedimientos didácticos diferentes, donde se rescaten las actitudes individuales de los estudiantes y se valoren sus intereses es fundamental, siempre y cuando se realice con rigor y planteando objetivos claros; pues hacer por hacer no sirve. Otro punto fundamental es la comunicación y el tipo de relación que se dé entre el docente como autoridad y el estudiante, y entre estudiantes.

La subjetividad de este punto atraviesa también el aprendizaje. Como señala Silvia Schlemenson (2000) el reconocimiento del lugar y la vigencia que adquiere el encuentro con los otros es tal vez el eje que posibilita el acceso al aprendizaje significativo, al aprendizaje atravesado por la subjetividad y no recluso a la enciclopédica incorporación de conocimiento que las computadoras prometen.

La metodología que utiliza el docente para enseñar, como se señaló anteriormente, debe promover el desarrollo del pensamiento, que va desde la simple aproximación o demostración a la más compleja situación de aprendizaje. Comenzar en el fondo, lento pero seguro, reconociendo las estructuras mentales en desarrollo del estudiante, sus intereses, esfuerzos y emociones –una vez más, enseñar y lograr aprendizajes no es tarea fácil y no se debe acompañar del dicho: ¡soy docente no más!, pues un docente puede afectar positiva o negativamente en sus estudiantes, a nivel intelectual como en su desarrollo personal.

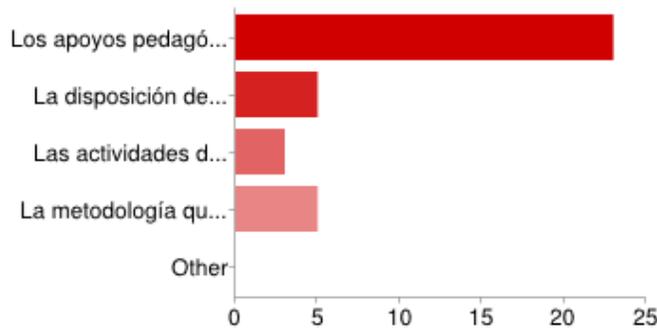
El docente para el nuevo milenio deberá reinventarse y contar con el entusiasmo necesario para enseñar de forma activa y comprensiva. Enseñar para la vida, desde la vida, con los conocimientos suficientes (conocimiento contextual, procedimental y actitudinal) para estar preparado para enfrentarse a su clase con manejo de curso y temperamento, pues es primordial y necesario ser respetado por sus estudiantes. Profesionales expertos, que dominen el conocimiento de las características personales y familiares de los estudiantes, que utilicen estos conocimientos para el logro de los aprendizajes de todos sus estudiantes, pero un aprendizaje de calidad, pues un aprendizaje no sirve si se olvida.

Los docentes están llamados a realizar juicios críticos de su práctica pedagógica en un trabajo en equipo constante; si bien la cultura individualista domina hoy en día, el trabajo en equipo es necesario, por no decir fundamental, para lograr buenos resultados en cuanto al aprendizaje. Generar ayudas pedagógicas y trabajo en equipo permiten analizar problemas comunes aunando criterios de acciones coherentes e inmediatas, que buscan soluciones desde el

conocimiento práctico y teórico, en una organización educativa basada en la cooperación y la colaboración.

A la pregunta, **Seleccione cual es el espacio que brinda el Colegio Boston para mejorar el rendimiento académico, se encontraron los siguientes resultados**

Los encuestados pueden seleccionar más de una casilla de verificación, por lo que los porcentajes pueden superar el 100%.



Los apoyos pedagógicos.	85%
La disposición de los docentes – estudiantes para brindar apoyo.	19%
Las actividades de recuperación.	11%
La metodología que usan los docentes.	19%
Other	0%

Fuente: fig. 23 elaboración propia

Al revisar los resultados mostrados en la fig.23. Podemos decir que espacios brindados por el colegio para mejorar el rendimiento académico son los apoyos pedagógicos (85%) de los encuestados así lo indican; la metodología que usan los docentes (19%) mejorar la ortografía, con el (19%) la disposición de los docentes para brindar apoyo, con el (11%) las actividades de recuperación; se evidencia en palabras de los mismos estudiantes, padres, docentes y directivos cuando afirman:

E: 1 “...Los apoyos pedagógicos, y bueno actualmente la recuperación de algunas materias, pues estaba destinado a tirarme el semestre y me dieron la oportunidad de demostrar que si puedo y puedo hacerlo muchísimo mejor de lo que lo hago. “E: 2... saben cómo llegarle a un estudiante, maneja la disciplina desde principio a fin, hace que sus clases no seas esas monótonas y aburridas que algunas veces nos encontramos...sus clases son diversas, divertidas, entretenidas y ordenadas.

El papel del apoyo pedagógico, ha de consistir a veces, con determinados estudiantes y en determinados momentos de su escolarización, en una educación de refuerzo o apoyo. A lo largo de su escolaridad, en momentos concretos o de modo permanente, en algunas materias determinadas, en varias o en todas ellas, muchos estudiantes pueden necesitar adaptaciones educativas, metodología didáctica específica, y/o enseñanza de refuerzo, previa, simultánea o posterior a la enseñanza ordinaria. El alcance de la educación de refuerzo o apoyo se extiende a muchas situaciones en las que las necesidades educativas de los estudiantes necesidades siempre específicas y, en definitiva, individualizadas no pueden ser suficientemente atendidas con los medios educativos ordinarios, que han de ser suplementados con algún tipo de intervención "extra". En una concepción educativa más amplia, la educación de refuerzo o apoyo ha de tener como objeto la atención de muchas necesidades bastante comunes en todos o casi todos los estudiantes.

Por refuerzo y apoyo educativo a los estudiantes se entiende, en este contexto, el conjunto de actividades educativas que complementan, consolidan o enriquecen la acción educativa ordinaria y principal. Algunas de esas actividades han de ser desarrolladas por los respectivos profesores de área.

El refuerzo y el apoyo educativo incluyen procesos de enseñanza que no son los habituales en el aula ordinaria. No ha de consistir en más de lo mismo, sino en atender de modo específico necesidades educativas específicas. En esa

perspectiva, las necesidades propiamente especiales que presentan estudiantes en los centros de formación- y las necesidades consideradas comunes no constituyen categorías del todo cerradas, separadas, con límites tajantes y netos. En realidad, cada estudiante tiene sus necesidades propias. Lo que ocurre es que algunas o muchas de las necesidades personales de los estudiantes son, en mayor o menor medida, semejantes a las de sus compañeros, y contempladas, por ello, como "más normales" o "menos especiales", mientras que las necesidades más diferenciadas y que afectan a menor número de estudiantes son calificadas de "más especiales".

Las necesidades especiales, así consideradas, se sitúan en el continuo de las necesidades educativas en general y dejan de referirse exclusivamente a un grupo concreto de estudiantes, como categoría aparte. Estas necesidades son, todas ellas, específicas e individualizadas, y abarcan desde las más generales y comunes hasta las más singulares, propias de ciertos estudiantes y que se hallan en el extremo de dicho continuo.

Para atender a las necesidades educativas de los estudiantes, hay diferentes modos de trabajo, que constituyen variedades de la intervención orientadora:

El trabajo de apoyo y refuerzo pedagógico con ciertos estudiantes en orden a la adquisición de algunos aprendizajes, donde tienen dificultades, es un trabajo de igual naturaleza que el realizado con todo el grupo de estudiantes, pero que en algunos de ellos requiere de intervención personalizada, y frecuentemente de metodología específica. Se trata de un refuerzo en el que a veces hay que dedicar más tiempo a unos estudiantes. Otras veces, no se trata de tiempo, sino de modos distintos de enseñanza, aunque en el mismo tiempo que al resto de la clase.

La aplicación de métodos específicos y especializados para la adquisición de determinados aprendizajes por parte de algunos estudiantes con problemas, que a menudo se derivan de la anterior historia familiar y educativa del estudiante. El

tratamiento educativo de algunas dificultades y problemas bastante comunes que se dan en la escuela, requiere de técnicas y estrategias educativas que el profesor debería ser capaz de desarrollar, con el asesoramiento y cooperación de otros especialistas.

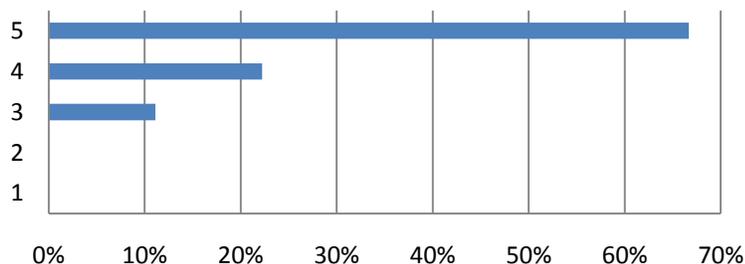
3.2.3 Análisis gestión comunitaria:

A la Pregunta: **Califique el nivel de aceptación de la diversidad de estudiantes que tiene el colegio Boston:**

En las respuestas de la anterior pregunta se puede apreciar que una cifra cercana al 90% de los estudiantes consideran que el colegio cubre las expectativas que ellos tienen en cuanto a la aceptación de la diversidad, un porcentaje muy favorable debido a que uno de los principales conflictos que tienen los estudiantes, incluso por encima del aspecto académico, es sin duda la adaptabilidad a su entorno escolar donde frecuentemente se pueden hallar elementos negativos como el bullying, la persecución, el pandillismo, entre otros. Se pueden observar en la opinión de los estudiantes, padres, docentes y directivos estas impresiones:

E1: “el colegio no discrimina a nada ni a nadie, y cuando hablo del colegio me refiero a los profesores y estudiantes, ellos tratan a todos por igual sin importar como seamos o de donde vengamos” E2: “en el colegio Boston no se discrimina tanto como en otros colegios en los que he estado, acá todos nos preocupamos más por hacer las tareas y los trabajos y la integración con los demás es más fácil”

Califique el nivel de aceptación de la diversidad de estudiantes que tiene el colegio Boston:



	1	2	3	4	5
■ Califique el nivel de aceptación de la diversidad de estudiantes que tiene el colegio Boston:	0%	0%	11%	22%	67%

Fuente: fig. 23 elaboración propia

Se puede percibir de esta manera que la aceptación de la diversidad en la escuela es factor fundamental para que hayan políticas de inclusión, participación, igualdad y justicia para todos. Un clima de aceptación de la diversidad enfatiza la diversidad de ideas y perspectivas, aboga por una puesta en práctica de políticas organizacionales de equidad y justicia, valorando las diferencias individuales de los miembros de una organización (Cox, 1993; Hicks-Clarke y Iles, 2000), así se puede decir que la educación inclusiva pone el acento en el derecho que todos los niños, niñas y adolescentes tienen que recibir una educación de calidad, con igualdad de oportunidades y sin discriminaciones de ningún tipo. Según la UNESCO “La experiencia de muchos países demuestra que la integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se consigue de forma eficaz en escuelas integradoras para todos los niños de la comunidad. Es en este contexto en el que los que tienen necesidades educativas especiales pueden avanzar en el terreno educativo y en el de la integración social. Las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de

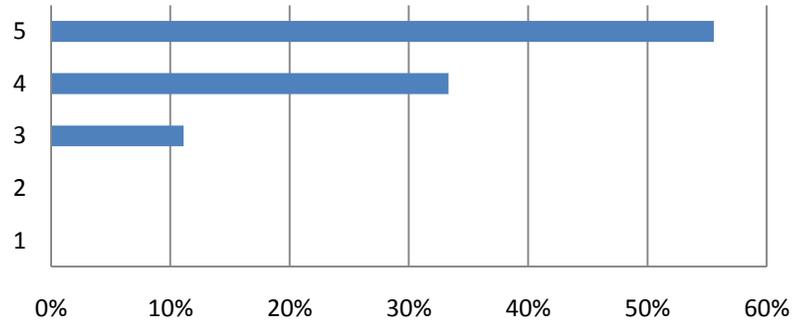
oportunidades y la completa participación, pero para que tengan éxito es necesario realizar un esfuerzo común, no solo de toda la escuela, sino también de los compañeros, padres, familiares y voluntarios, es decir de toda la comunidad educativa con el fin de alcanzar de la mejor manera el objetivo de incluir a “todos” en el interesante mundo de “la escuela”.

A la pregunta, **Califique la flexibilidad del colegio Boston ante la población que experimenta barreras:**

Con un porcentaje del 89 % favorable (calificaciones de 4 a 5), se demuestra la concientización que tiene el colegio en cuanto a la flexibilidad con la población que experimenta barreras. Es importante aclarar que el colegio Boston maneja el bachillerato CLEI (Ciclos Lectivos Especiales Integrados) en el que se maneja una población en edad desescolarizada lo que hace que la gran mayoría de estudiantes tengan algún grado de barreras. Al respecto se pueden apreciar los comentarios de algunos estudiantes, padres, docentes y directivos:

“la metodología de los profesores nos permite a los estudiantes cumplir con los objetivos de diferentes maneras, es decir los que tienen más facilidad para expresarse con exposiciones, los que no pueden hacer investigaciones o trabajos, además se dan varias oportunidades para que todos podamos ganar los logros de la materia”

Califique la flexibilidad del colegio Boston ante la población que experimenta barreras:



	1	2	3	4	5
■ Califique la flexibilidad del colegio Boston ante la población que experimenta barreras:	0%	0%	11%	33%	56%

Fuente: fig.24 elaboración propia

Se debe reconocer de esta manera que la propia constitución colombiana dice en el artículo 3 del inciso 13 que: “El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan” y en el inciso 6 del artículo 68 establece que “la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”. Así se puede decir que el colegio está cumpliendo con los preceptos constitucionales, pero por encima de cumplir las leyes, los centros educativos deben convertirse en establecimientos donde el docente brinde alternativas varias para que especialmente aquellos estudiantes que tienen barreras tengan las posibilidades necesarias para superarlas. Como señala Echeita (2002) comprender la dependencia de cualquier alumno en situación de desventaja de los factores sociales que influyen inevitablemente en su vida y con los que interactúan desde sus condiciones personales nos permite apreciar que, cuando su entorno social respeta y acepta la

diferencia como parte de su realidad, se hace accesible en todos los sentidos y se moviliza para prestar los diferentes apoyos que cada uno precisa, la discapacidad se «diluye» y tan sólo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida autodeterminada y con calidad. Por el contrario, cuando su entorno se encuentra plagado de «barreras» (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas,...), que dificultan, por ejemplo, el acceso al sistema educativo, su permanencia en él con calidad o la transición entre etapas y a la vida adulta, la discapacidad «reaparece». Por tanto, el propio concepto de dificultades de aprendizaje o de discapacidad, no puede entenderse sin la consideración del efecto mediador del contexto en el que se desenvuelve el alumno. Así se puede afirmar que el docente tiene un papel supremamente importante en la eliminación o creación de barreras de aprendizaje para sus estudiantes, desafortunadamente en los países latinoamericanos la educación en su gran mayoría sigue girando alrededor de los docentes donde aún existe una relación vertical más que horizontal con los estudiantes, adicional a esto las barreras también son creadas en diferentes contextos, como el cultural, familiar, social (amistades), entre otros tal como lo afirma Tony Booth (2000), las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en la interacción del alumno en los diferentes contextos: con las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas.”

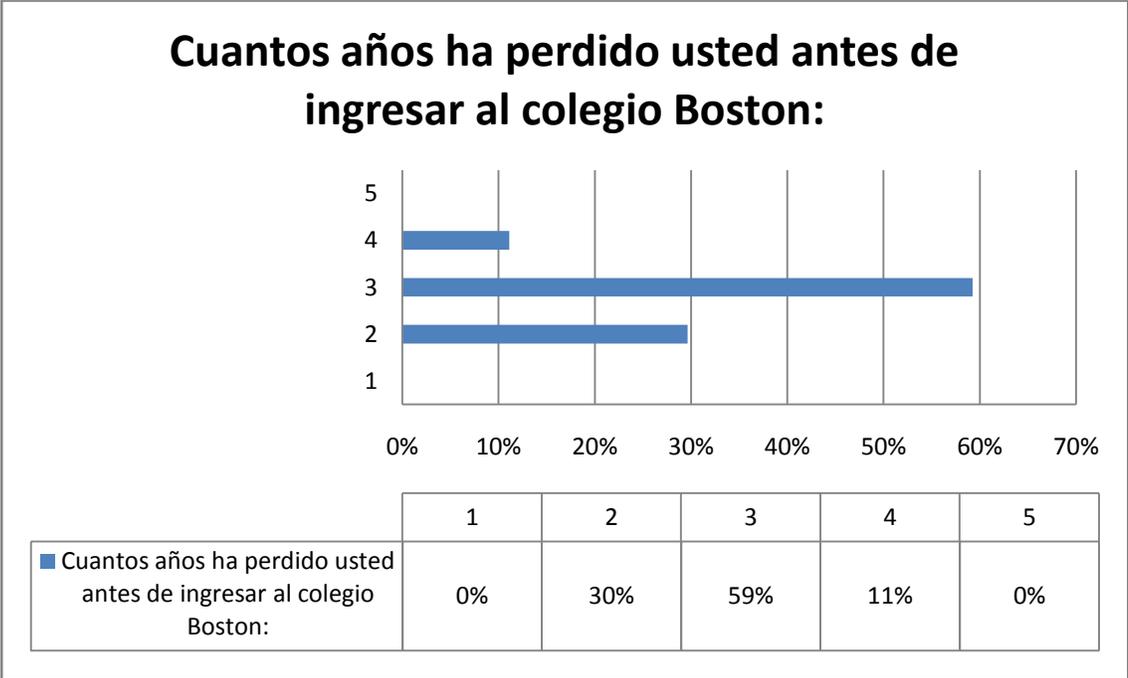
En definitiva el docente, la familia, la sociedad, es decir el contexto del estudiante debe proporcionar las herramientas y motivaciones necesarias para evitar al máximo la creación de barreras educativas en los aprendices.

A la Pregunta, **Cuantos años ha perdido usted antes de ingresar al colegio Boston:**

Al observar la gráfica se aprecia que el 96% de los estudiantes encuestados han perdido 2 y 3 años antes de ingresar a la institución, un porcentaje demasiado alto y de apariencia preocupante en lo referente a la pérdida de años, sin embargo

un gran número de estudiantes se adaptan de la mejor manera a la institución lo que permite una motivación permanente y un cambio de mentalidad que a su vez se transforman en óptimos resultados disciplinarios y académicos con los cuales logran superar el año académico que tanto había constado en otras instituciones educativas. En las opiniones de los estudiantes, padres, docentes y directivos se deja entrever este cambio en los estudiantes:

E1: “la verdad en el Boston he entendido materias, que nunca había entendido antes, algunas de esas materia habían hecho que yo perdiera años como matemática o inglés, pero en el colegio los profesores tienen métodos para hacerse entender, por ejemplo le explican a uno varias veces si no entiende o hay apoyos pedagógicos cada 8 días. E2: “yo había perdido 2 sextos y un séptimo, en el colegio el rector me sugirió que entrara desde sexto y en dos años que llevo ya voy a pasar a ciclo V o sea decimo, ya alcance a mis compañeros de los colegios donde había perdido años.



Fuente: fig. 25 elaboración propia

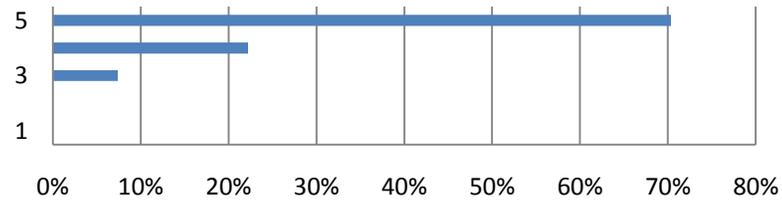
Es fundamental que los estudiantes estén motivados para evitar la pérdida de años, desafortunadamente algunos docentes creen que al infundir miedo y amenazar constantemente con la pérdida del año a sus estudiantes les hará ganarse el respeto de los mismos, sin reconocer que el efecto será nocivo para los estudiantes debido a que la consecuencia a esto es la desmotivación. Un buen docente es quien tiene paradigmas diferentes, no indica esto la alcahuetería, por el contrario mayor exigencia, pero desde la motivación, haciendo que el superar logros, periodos y años académicos sea un reto en conjunto del mismo docente con sus estudiantes, tal como lo afirma Álvarez, 2001 el profesor que actúa razonablemente "No acepta el fracaso escolar como algo inevitable. De esta manera el objetivo que tiene el profesor será el de no dejar nadie afuera, yendo en contracorriente del prototipo de docente "cuchilla" el cual basa sus logros (satisfacción) en dejar un buen número de estudiantes con la materia perdida.

A la Pregunta, **Califique como se interesa la institución en la proyección personal y el futuro de sus estudiantes:**

Al analizar la gráfica se observa que el colegio Boston se interesa claramente en el trabajo de grado de vida de sus estudiantes, se puede observar como los estudiantes perciben esto, el 92% de los encuestados califican con 4 y 5 el interés que la institución presta en cuanto al plan de vida que poseen sus educandos. Ante esta pregunta los estudiantes, padres, docentes y directivos conceptualizan:

E1: "Creo que la clase de trabajo de grado de vida nos ayuda a clarificar el presente y a su vez a ver mejor el futuro, también los profesores nos motivan constantemente para que nos proyectemos siempre a través del estudio"

Califique como se interesa la institución en la proyección personal y el futuro de sus estudiantes:



	1	2	3	4	5
■ Califique como se interesa la institución en la proyección personal y el futuro de sus estudiantes:	0%	0%	7%	22%	70%

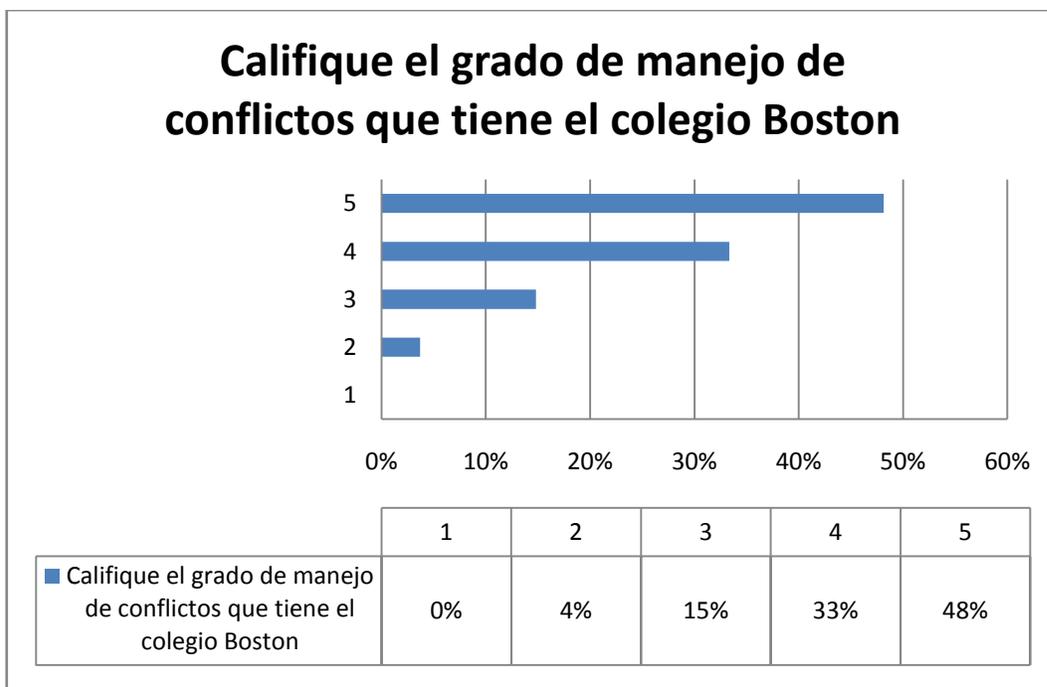
Fuente: fig.26 elaboración propia

Se puede percibir que la mayoría de estudiantes sienten que la institución influye en la planeación del trabajo de grado de vida como objetivo fundamental para la proyección hacia el futuro y es que el trabajo de grado de vida es precisamente una herramienta que busca orientar el crecimiento personal, por medio de la identificación de aquellas metas que se desean lograr y de las capacidades que se posee. En definitiva cuando en las instituciones educativas se plantea la idea de intervenir positivamente en la elaboración del trabajo de grado de vida de sus estudiantes, se mejora considerablemente la calidad de vida no solo de los estudiantes sino de toda la comunidad educativa (familia, profesores, directivos, sociedad entre otros) como consecuencia de la planeación acertada de la vida de los estudiantes.

A la Pregunta, **Califique el grado de manejo de conflictos que tiene el colegio Boston:**

Al revisar la gráfica se observa que el 81% de los encuestados consideran como bueno y aceptable la clase de manejo que se le da a los conflictos que se presentan en la institución, resultado que expresa confianza en el personal docente y directivo en especial en el manejo disciplinario y en el cumplimiento de la normatividad por parte de los estudiantes. En cuanto a la opinión de los estudiantes, padres, docentes y directivos; Estas son algunas de sus impresiones:

E1: “el colegio es estilo universidad, porque uno viene a estudiar y poco tiempo queda para otras cosas como para peleas o disgustos fuertes. E2: en el año y medio que llevo aquí, solo he visto a dos compañeros que se iban a agredir pero el profesor suspendió la clase y hablo con ellos, y luego se los mando al rector y los suspendieron en la jornada de la tarde”.



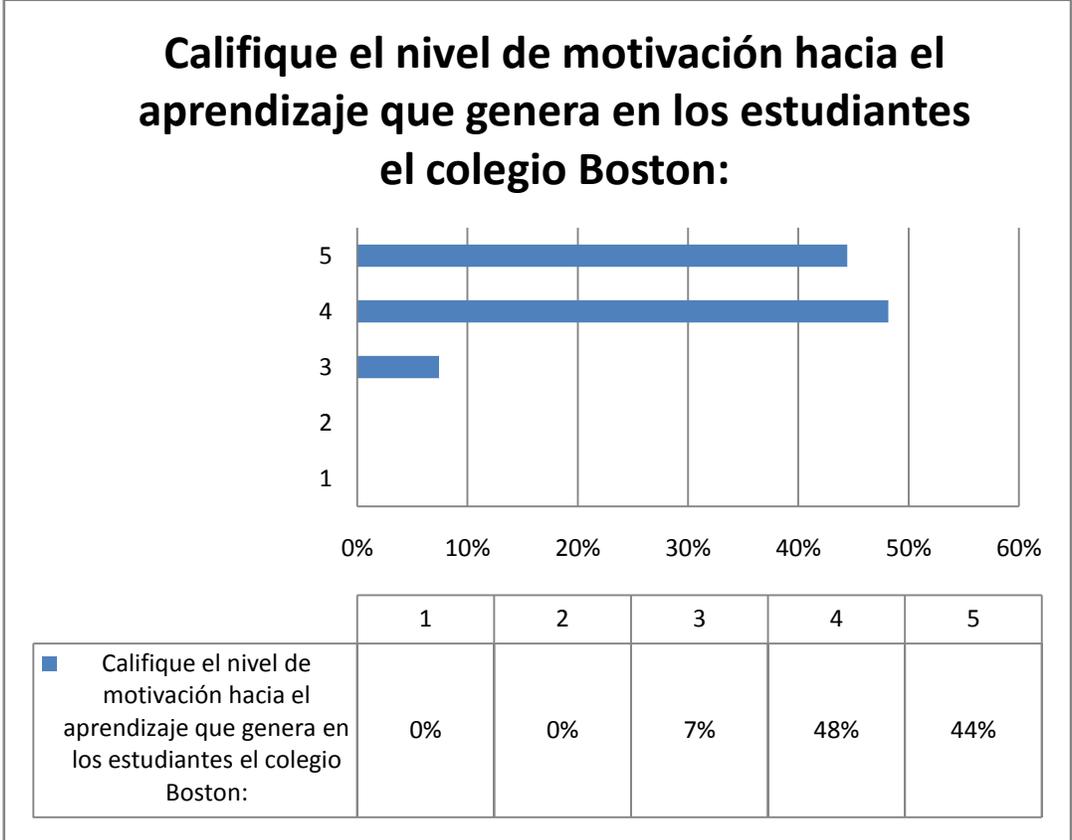
Fuente: fig. 27 elaboración propia

Se puede decir que el hombre tiene una naturaleza convivencial, pero esto no niega que las relaciones sociales puedan deteriorarse, y es que los conflictos en las relaciones humanas pueden ocurrir en cualquiera de los escenarios sociales. Fácilmente se pueden encontrar desacuerdos, tensiones interpersonales, enfrentamientos intra o intergrupales que pueden adoptar un carácter violento o destructivo, o que dañen la convivencia y la salud humana. Los centros educativos no son la excepción y desafortunadamente es más común de lo que parece, el reflejo de lo que falta en las familias se nota de una manera clara en el comportamiento de los estudiantes, a propósito Ascorra, Arias & Graff, (2003) afirman que las conductas de agresión y violencia alteran el ambiente escolar repercutiendo negativamente en el aprendizaje. Un buen clima escolar que favorece el aprendizaje estaría definido por tres factores: no violencia, ausencia de perturbaciones para estudiar y amistad. Sin embargo el colegio Boston muestra un nivel de manejo de conflictos aceptable partiendo desde la prevención con un elemento indispensable como es la buena comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa, generando esto unas relaciones interpersonales aceptables o buenas que rebajan considerablemente la generación de conflictos dentro de la institución educativa.

A la pregunta, **Califique el nivel de motivación hacia el aprendizaje que genera en los estudiantes el colegio Boston:**

Se aprecia una respuesta positiva del 92% (calificaciones entre 4 y 5) ante el nivel de motivación hacia el aprendizaje que la institución genera en sus estudiantes, siendo esta una respuesta alentadora tanto para los estudiantes como para los docentes, mostrando así la motivación constante que los docentes generan en sus estudiantes y a su vez la respuesta positiva que dan los aprendices a sus tutores, algunas expresiones de los estudiantes, padres, docentes y directivos de al respecto son:

E1: “yo estoy motivado por que los profesores son receptivos es decir dejan que uno pueda opinar y dan opciones para hacer trabajos o tareas de diferente manera, también hay varias maneras de recuperar logros perdidos durante el periodo”. E2: “son varias las causas de motivación, la primera los docentes y la manera de explicar las clases, los compañeros son agradables y respetan a los demás, el rector y el coordinador son personas como la mayoría de colegios que uno ve de lejos, sino que se puede conversar con ellos”.



Fuente: fig. 28 elaboración propia

De esta manera se aprecia como el estudiante recibe suficientes estímulos para la generar motivación y deseos de aprender tanto en el aula como en el entorno del estudiante del colegio Boston. El qué y cuánto se aprende es influido por la motivación del estudiante. La motivación para aprender, en cambio, es

influida por los estados emocionales de individuo, por las creencias, los intereses y las metas y por los hábitos del pensamiento.

La creatividad del estudiante, el pensamiento de orden superior y la curiosidad natural contribuyen a la motivación para aprender. La motivación intrínseca es estimulada por tareas con niveles óptimos de novedad y dificultad, congruentes con los intereses personales y que permiten la elección y el control por parte del estudiante. Affairs (1997). La motivación por aprender en el colegio Boston se demuestra en hechos tales como el deseo común de los estudiantes al estar y permanecer (incluso en contrajornada) en la institución gracias a las buenas relaciones que tienen con los miembros de la comunidad educativa, la asistencia asidua a los apoyos pedagógicos (en muchas ocasiones estas clases son requeridas por iniciativa de los mismos estudiantes), el cumplimiento de tareas o trabajos clase y extraclase, además del constante deseo de la autosuperación académica y humana de los estudiantes de la institución.

3.2.4 Calidad de la educación en Colombia

En Colombia el ICFES es la entidad responsable de la evaluación de la educación colombiana, realizando un examen estandarizado que mide las competencias adquiridas por los estudiantes a través del bachillerato. En estas pruebas el Colegio Boston ha alcanzado un nivel superior, convirtiéndose de esta manera en el único Colegio por ciclos CLEI (2 años en 1), en Manizales y Caldas. Además uno de los pocos en Colombia con este resultado.

La siguiente tabla muestra la evolución del Colegio Boston en esta prueba como producto de las políticas, lineamientos y estrategias de la rectoría (Gerente Educativo) y el equipo de directivos y docentes. Si bien como se dijo anteriormente la calidad de la educación no se mide solamente por el nivel alcanzado en las pruebas de estado, esta sí presenta un buen parámetro debido a que con tan sólo 440 horas por grado en la educación por ciclos en comparación con 1300 de la

educación regular, y con una población con alto índice de inclusión, problemáticas académicas y sociales se puede lograr un buen nivel académico.



CLASIFICACIÓN DE PLANTELES
Bienvenido(a)

CLASIFICACIÓN DE PLANTELES

Datos de la institución			
Nombre Oficial	COLEGIO BOSTON		
Código	093518	Calendario	F
Departamento	CALDAS	Municipio	MANIZALES

Periodo	Geografía	Química	Física	Biología	Historia	Filosofía	Matemática	Lenguaje	Ciencias Sociales	Inglés	Categoría	Evaluados	% de Evaluados
2012 *		8	8	8		8	8	8	8	8	SUPERIOR	70	-100%
2011 *		7	8	8		8	7	8	8	8	SUPERIOR	57	-100%
2010 *		7	8	7		8	7	7	8	7	ALTO	39	
2009 *		6	6	7		8	6	7	8	6	ALTO	40	
2008 *		5	6	7		8	7	7	7	6	MEDIO	43	
2007 *		5	7	6		5	7	7	6	6	BAJO	49	
2006		6	6	7		6	7	7	6		MEDIO	79	
2005	5	5	7	7	5	6	7	7			BAJO	71	
2004	7	5	6	6	5	7	6	8			MEDIO	48	
2003	6	6	7	6	6	6	5	7			BAJO	N/A	
2002	6	6	6	6	6	6	5	7			BAJO	48	

Fuente: <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados>

Se observa que la tendencia en las pruebas de estado Saber 11 antes llamadas ICFES, durante los primeros años y hasta la adopción de las nuevas políticas directivas, académicas y comunitarias era BAJO o MEDIO, tendencia que continua en la mayoría de colegios por ciclos del país y lo que es más grave en una alto porcentaje de colegios regulares (de todo el año).

Las nuevas políticas se empezaron a adoptar en el 2008, se muestra que en ese año apenas se logró un nivel medio, sin embargo que al año siguiente donde las estrategias estaban más institucionalizadas y la cultura de la calidad en la educación empezó a hacer parte de la comunidad educativa del colegio Boston se logró un nivel ALTO; este contribuyó con el incremento de la motivación de que las estrategias iban por buen camino y que si se podía alcanzar calidad en la educación por ciclos. En el año 2009 el colegio alcanzó nuevamente un nivel

ALTO, sin embargo como estas estrategias ya estaban más institucionalizadas, el en año siguiente 2011 el Colegio alcanza por primera vez un nivel SUPERIOR en las pruebas saber 11, demostrando que se habían logrado diseñar lineamientos y estrategias desde la gerencia educativa que contribuyeran a la calidad de la educación en todos sus campos y que incluso se podía alcanzar un excelente nivel ante el ICFES, nivel que pocos colegios incluso de todo el año y de jornada completa no alcanzan.

En el año 2012 nuevamente alcanzó un nivel ICFES SUPERIOR, mostrando que los resultados son producto de las estrategias formuladas por la gerencia educativa que se pretenden difundir en este trabajo de grado y no del azar. A continuación se mostrará el nivel ICFES de los colegios por ciclos de Manizales, mostrando que al ser una población con tan altos conflictos académicos y sociales y por el corto tiempo de estudio (DOS AÑOS EN UNO), muestra un nivel bajo o máximo medio

3.2.5 Análisis pruebas saber

3.2.5.1 CLEI del Instituto Manizales



icfes mejor saber 
Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

Interactivo

CLASIFICACIÓN DE PLANTELES
Bienvenido(a)

CLASIFICACIÓN DE PLANTELES

Datos de la institución			
Nombre Oficial	INSTITUTO MANIZALES		
Código	005785	Calendario	F
Departamento	CALDAS	Municipio	MANIZALES

Periodo	Geografía	Química	Física	Biología	Historia	Filosofía	Matemática	Lenguaje	Ciencias Sociales	Inglés	Categoría	Evaluados	% de Evaluados	Na
2012		5	5	5		5	5	5	6	5	INFERIOR	67	(100 %)	C
2011 **		6	6	6		6	5	6	6	5	BAJO	19	(90.48 %)	C

Fuente: <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados>

3.2.5.2 CLEI de la Institución Educativa Atanasio Girardot

icfes		I n t e r a c t i v o												
mejor saber		Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación												
CLASIFICACIÓN DE PLANTELES														
Bienvenido(a)														
CLASIFICACIÓN DE PLANTELES														
Datos de la institución														
Nombre Oficial	INSTITUCION EDUCATIVA ATANASIO GIRARDOT													
Código	156976	Calendario	F											
Departamento	CALDAS	Municipio	MANIZALES											
Periodo	Geografía	Química	Física	Biología	Historia	Filosofía	Matemática	Lenguaje	Ciencias Sociales	Inglés	Categoría	Evaluados	% de Evaluados	Nat
2012		5	6	5		6	6	6	6	6	BAJO	64	(100 %)	Of
2011 **		6	6	5		7	6	7	6	6	MEDIO	35	(92.11 %)	Of

Fuente: <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados>

3.2.5.3 CLEI del Colegio Libertadores

icfes		I n t e r a c t i v o												
mejor saber		Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación												
CLASIFICACIÓN DE PLANTELES														
Bienvenido(a)														
CLASIFICACIÓN DE PLANTELES														
Datos de la institución														
Nombre Oficial	COLEGIO LOS LIBERTADORES													
Código	076695	Calendario	F											
Departamento	CALDAS	Municipio	MANIZALES											
Periodo	Geografía	Química	Física	Biología	Historia	Filosofía	Matemática	Lenguaje	Ciencias Sociales	Inglés	Categoría	Evaluados	% de Evaluados	Nat
2012		6	6	5		5	6	6	6	5	BAJO	36	(100 %)	Of
2011 **		6	6	6		6	6	6	7	6	BAJO	73	(100 %)	Of
2010 *		5	5	5		6	5	6	6	5	BAJO	124		Of
2009 *		5	6	6		6	5	6	6	5	BAJO	97		Of
2008 *		5	5	6		7	5	5	6	5	BAJO	63		Of
2007 *		5	6	6		5	7	6	5	5	BAJO	82		Of
2006		6	6	6		6	6	7	6		BAJO	27		Of
2005	5	5	7	7	5	6	6	6			BAJO	73		Of
2004	7	4	5	6	6	6	5	8			BAJO	109		Of
2003	6	5	6	6	5	6	5	7			BAJO	N/A		Of
2002	6	6	6	5	6	6	5	7			BAJO	28		Of

Fuente: <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados>

3.2.5.4 CLEI del Colegio Centro Educativa ASED



Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

I n t e r a c t i v o

CLASIFICACIÓN DE PLANTELES
Bienvenido(a)

CLASIFICACIÓN DE PLANTELES

Datos de la institución														
Nombre Oficial	CENTRO EDUCATIVO ASED													
Código	105338	Calendario		F										
Departamento	CALDAS		Municipio		MANIZALES									

Periodo	Geografía	Química	Física	Biología	Historia	Filosofía	Matemática	Lenguaje	Ciencias Sociales	Inglés	Categoría	Evaluidos	% de Evaluados	Nat
2012		5	6	5		6	6	6	6	5	BAJO	47	(90.38 %)	C
2011 **		5	6	6		6	5	6	7	5	BAJO	55	(91.67 %)	C
2010 *		6	6	6		6	5	5	6	5	BAJO	47	(94 %)	C
2009 *		5	6	6		6	5	5	6	5	INFERIOR	53		C
2008 *		4	7	5		7	5	5	6	4	INFERIOR	42		C
2007 *		6	7	6		5	6	6	6	5	BAJO	41		C
2006		7	6	7		7	6	7	7		BAJO	36		C

Fuente:

<http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados>

3.2.5.5 CLEI del Colegio Institución Educativa Rural María Goretti



Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

I n t e r a c t i v o

CLASIFICACIÓN DE PLANTELES
Bienvenido(a)

CLASIFICACIÓN DE PLANTELES

Datos de la institución														
Nombre Oficial	INSTITUCION EDUCATIVA RURAL MARIA GORETTI													
Código	157917	Calendario		F										
Departamento	CALDAS		Municipio		MANIZALES									

Periodo	Geografía	Química	Física	Biología	Historia	Filosofía	Matemática	Lenguaje	Ciencias Sociales	Inglés	Categoría	Evaluidos	% de Evaluados	Nat
No se reporta categoría 2012, por lo dispuesto en el artículo 5 de la Resolución 569 de 2011. Cualquier inquietud, comuníquese con la Línea Ciudadano: 018000 110858 – 57 (1) 3077008.														
2011 **		6	6	5		6	5	5	6	5	BAJO	49	(98 %)	C

Fuente: <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados>

3.2.5.6 CLEI del Colegio León de Greiff

icfes		Interactivo												
mejor saber		Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación												
CLASIFICACIÓN DE PLANTELES														
Bienvenido(a)														
CLASIFICACIÓN DE PLANTELES														
Datos de la institución														
Nombre Oficial	LICEO LEON DE GREIFF													
Código	042374	Calendario		F										
Departamento	CALDAS			Municipio		MANIZALES								
Periodo	Geografía	Química	Física	Biología	Historia	Filosofía	Matemática	Lenguaje	Ciencias Sociales	Inglés	Categoría	Evaluable	% de Evaluados	Nat
No se reporta categoría 2012, por lo dispuesto en el artículo 5 de la Resolución 569 de 2011. Cualquier inquietud, comuníquese con la Línea Ciudadana: 018000 110858 – 57 (1) 3077008.														
2011 **		5	6	6		6	6	6	6	6	BAJO	66	(100 %)	0
2010 *		5	5	5		7	5	6	6	6	BAJO	23		0
2009 *		7	6	6		5	6	6	7	5	BAJO	17		0
2008 *		5	6	5		7	5	6	7	5	BAJO	35		0
2007 *		6	5	6		6	7	7	6	5	BAJO	48		0
2006		7	6	7		8	6	8	7		MEDIO	23		0
2004	6	6	6	6	5	9	5	8			MEDIO	3		0
2003	5	5	6	5	5	6	5	7			BAJO	N/A		0
2002	5	5	6	5	5	5	6	6			INFERIOR	25		0
2001	6	6	6	6	6	6	5	7			BAJO	43		0

Fuente: <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados>

3.2.5.7 Centro de Educación Empresarial Sistematizado CES

icfes		Interactivo												
mejor saber		Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación												
CLASIFICACIÓN DE PLANTELES														
Bienvenido(a)														
CLASIFICACIÓN DE PLANTELES														
Datos de la institución														
Nombre Oficial	CENTRO DE EDUCACION EMPRESARIAL SISTEMATIZADO													
Código	137703	Calendario		F										
Departamento	CALDAS			Municipio		MANIZALES								
Periodo	Geografía	Química	Física	Biología	Historia	Filosofía	Matemática	Lenguaje	Ciencias Sociales	Inglés	Categoría	Evaluable	% de Evaluados	Nat
No se reporta categoría 2012, por lo dispuesto en el artículo 5 de la Resolución 569 de 2011. Cualquier inquietud, comuníquese con la Línea Ciudadana: 018000 110858 – 57 (1) 3077008.														
2011 **		5	6	7		7	6	7	7	7	MEDIO	6	(100 %)	0
2010 *		5	5	6		7	6	6	7	6	BAJO	22		0
2009 *		6	6	6		7	5	7	7	6	BAJO	30		0
2008 *		6	5	7		7	7	6	7	5	MEDIO	14		0

Fuente: <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados>

3.2.5.8 Instituto de Educación Continuada Para Adultos (CONFAMILIARES)

icfes		Interactivo												
mejor saber		Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación												
CLASIFICACIÓN DE PLANTELES														
Bienvenido(a)														
CLASIFICACIÓN DE PLANTELES														
Datos de la institución														
Nombre Oficial	INSTITUTO DE EDUCACION CONTINUADA PARA ADULTOS													
Código	076653	Calendario	F											
Departamento	CALDAS	Municipio	MANIZALES											
Periodo	Geografía	Química	Física	Biología	Historia	Filosofía	Matemática	Lenguaje	Ciencias Sociales	Inglés	Categoría	Evaluidos	% de Evaluidos	Nat
No se reporta categoría 2012, por lo dispuesto en el artículo 5 de la Resolución 569 de 2011. Cualquier inquietud, comuníquese con la Línea Ciudadano: 018000 110858 – 57 (1) 3077008.														
2011 **		7	7	6		7	6	7	7	7	MEDIO	264	(100 %)	OF
2010 *		6	6	6		7	6	6	7	6	MEDIO	299	(83.75 %)	OF
2009 *		6	6	6		7	5	6	7	6	MEDIO	242		OF
2008 *		6	6	6		7	6	6	7	5	BAJO	194		OF
2007 *		6	6	7		5	6	7	6	5	BAJO	185		OF
2006		6	6	7		7	7	7	7		MEDIO	168		OF
2005	5	5	6	7	6	6	6	7			BAJO	339		OF
2004	7	6	6	6	6	8	5	8			MEDIO	249		OF
2003	6	5	6	6	6	6	5	7			BAJO	N/A		OF
2002	6	6	6	6	6	6	5	7			BAJO	186		OF

Fuente: <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados>

Las anteriores tablas muestran que en los colegios por ciclos (CLEI), ninguna excepción del COLEGIO BOSTON, ha alcanzado en su historia ni siquiera un nivel ALTO en las pruebas de estado 11.

A continuación se presenta una tabla con el nivel ICFES de todos los colegios de Manizales donde se demuestra que el colegio Boston gracias a las estrategias de gerencia educativa implementadas se encuentra en los primeros

puestos de los colegios de Manizales incluso por encima de colegios tradicionales, de comunidades religiosas, de jornada completa y con estudiantes en algunos caso más seleccionados y con un proceso de más años.

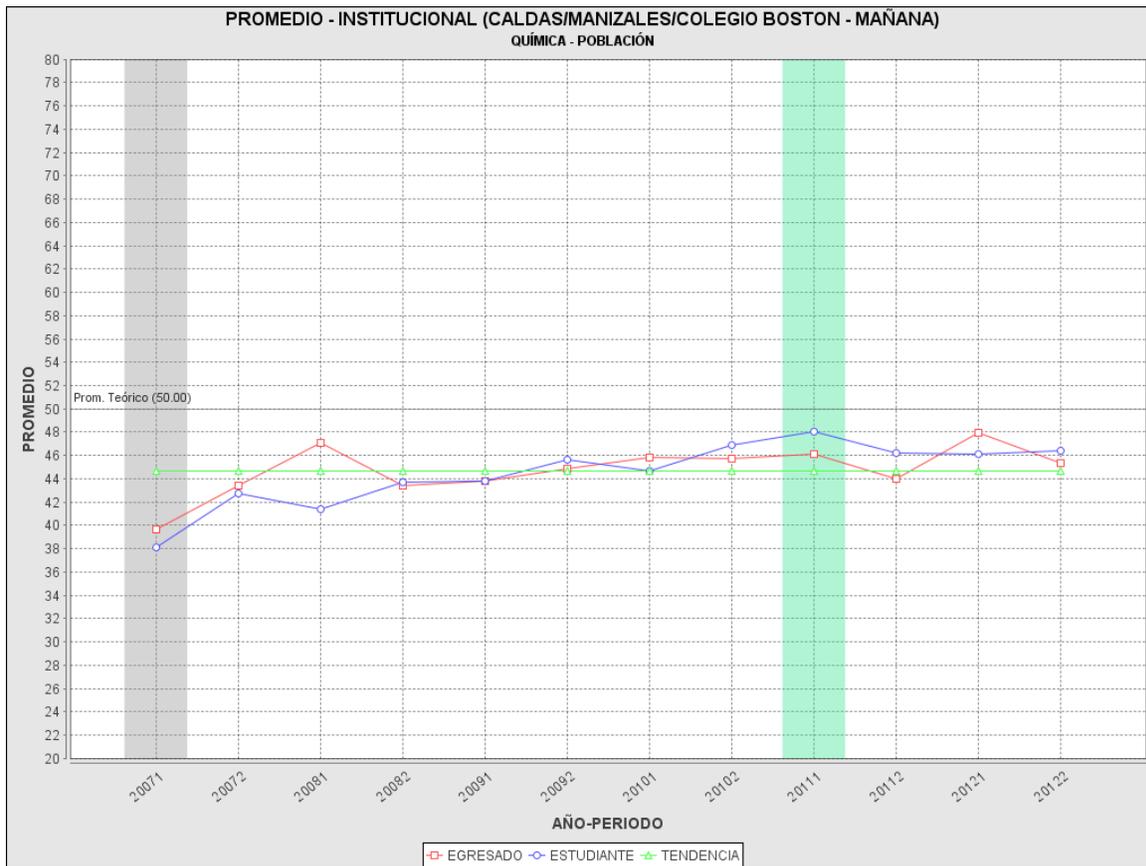
1	ASOCIACION COLEGIO GRANADINO	COMPLETA U ORDINARIA	MUY SUPERIOR
2	CENTRO EDUCATIVO ANTARES	COMPLETA U ORDINARIA	MUY SUPERIOR
3	LICEO ARQUIDIOCESANO DE NUESTRA SEÑORA	COMPLETA U ORDINARIA	MUY SUPERIOR
4	COLEGIO DE CRISTO	MAÑANA	MUY SUPERIOR
5	COLEGIO MAYOR DE NUESTRA SEÑORA	COMPLETA U ORDINARIA	MUY SUPERIOR
6	SEMINARIO MENOR DE NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO	COMPLETA U ORDINARIA	MUY SUPERIOR
7	ASPAEN GIMNASIO LOS CEREZOS	COMPLETA U ORDINARIA	MUY SUPERIOR
8	ASPAEN GIMNASIO HORIZONTES	COMPLETA U ORDINARIA	MUY SUPERIOR
9	COLEGIO SAN MIGUEL LIMITADA	MAÑANA	MUY SUPERIOR
10	COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE LOS ANGELES	COMPLETA U ORDINARIA	MUY SUPERIOR
11	COLEGIO NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO	MAÑANA	MUY SUPERIOR
12	COLEGIO SAN LUIS GONZAGA	COMPLETA U ORDINARIA	MUY SUPERIOR
13	COLEGIO SANTA INES	COMPLETA U ORDINARIA	MUY SUPERIOR
14	COLEGIO BOSTON	MAÑANA	SUPERIOR
15	COLEGIO EUGENIA RAVASCO	MAÑANA	SUPERIOR
16	COLEGIO FILIPENSE NUESTRA SEÑORA DE LOURDES	COMPLETA U ORDINARIA	SUPERIOR
17	COLEGIO FRANCISCANO AGUSTIN GEMELLI	COMPLETA U ORDINARIA	SUPERIOR
18	COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE FATIMA	MAÑANA	SUPERIOR
19	ESCUELA NACIONAL AUXILIARES DE ENFERMERIA	COMPLETA U ORDINARIA	SUPERIOR
20	ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE CALDAS	MAÑANA	SUPERIOR
21	INSTITUCION EDUCATIVA COLEGIO SAN JORGE	MAÑANA	SUPERIOR
22	INSTITUCION EDUCATIVA DIVINA PROVIDENCIA	COMPLETA U ORDINARIA	SUPERIOR
23	INSTITUCION EDUCATIVA TECNOLOGICO SUPERIOR DE CALDAS	MAÑANA	SUPERIOR
24	INSTITUTO CHIPRE	MAÑANA	SUPERIOR
25	INSTITUTO PARA LA CIENCIA	COMPLETA U ORDINARIA	SUPERIOR
26	INSTITUTO TECNICO SAN RAFAEL	COMPLETA U ORDINARIA	SUPERIOR
27	INSTITUTO UNIVERSITARIO	TARDE	SUPERIOR
28	INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CALDAS	MAÑANA	SUPERIOR
29	SEMINARIO REDENTORISTA SAN CLEMENTE MARIA HOFBAUER	MAÑANA	SUPERIOR
30	INSTITUCION EDUCATIVA RURAL MARIA GORETTI	MAÑANA	ALTO
31	INSTITUCION EDUCATIVA ESTAMBUL	MAÑANA	ALTO
32	COLEGIO OFICIAL MIXTO SAN PIO X	MAÑANA	ALTO
33	COLEGIO NUEVO GIMNASIO	MAÑANA	ALTO
34	ACADEMIA MILITAR GENERAL CUSTODIO GARCIA ROVIRA	COMPLETA U ORDINARIA	ALTO
35	INSTITUCION EDUCATIVA RURAL LA TRINIDAD	MAÑANA	ALTO
36	ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MANIZALES	MAÑANA	ALTO
37	CENTRO EDUCATIVO LEONARDO DA VINCI	MAÑANA	ALTO
38	LICEO MIXTO MALABAR	MAÑANA	ALTO
39	INSTITUCION EDUCATIVA SAN JUAN BAUTISTA DE LA SALLE	MAÑANA	ALTO
40	INSTITUTO PABLO VI	MAÑANA	ALTO

41	COLEGIO CULTURAL ANDINO	MAÑANA	ALTO
42	INSTITUTO OFICIAL MIXTO SAN PEREGRINO	MAÑANA	ALTO
43	INSTITUTO LATINOAMERICANO	MAÑANA	ALTO
44	COLEGIO INTEGRADO VILLA DEL PILAR	MAÑANA	MEDIO
45	CENTRO DE EDUCACION EMPRESARIAL SISTEMATIZADO	MAÑANA	MEDIO
46	LICEO MIXTO SINAI	COMPLETA U ORDINARIA	MEDIO
47	COLEGIO LOS LIBERTADORES	MAÑANA	MEDIO
48	COLEGIO OFICIAL MIXTO LA LINDA	MAÑANA	MEDIO
49	ATENEO CALDAS	MAÑANA	MEDIO
50	INSTITUCION EDUCATIVA COLEGIO ANDRES BELLO	MAÑANA	MEDIO
51	INSTITUTO DE EDUCACION CONTINUADA PARA ADULTOS	NOCHE	MEDIO
52	COLEGIO BOSQUES DEL NORTE	MAÑANA	MEDIO
53	COLEGIO PERPETUO SOCORRO	MAÑANA	MEDIO
54	LICEO MIXTO MALABAR	TARDE	MEDIO
55	INSTITUCION EDUCATIVA RURAL LA VIOLETA	MAÑANA	MEDIO
56	CENTRO AUXILIAR DE SERVICIOS CASD	MAÑANA	MEDIO
57	COLEGIO MIGUEL ANTONIO CARO	MAÑANA	MEDIO
58	INSTITUCION EDUCATIVA INSTITUTO INTEGRADO LA SULTANA	MAÑANA	MEDIO
59	COLEGIO LA ASUNCION	MAÑANA	MEDIO
60	INSTITUTO MANIZALES	MAÑANA	MEDIO
61	COLEGIO JESUS MARIA GUINGUE	TARDE	MEDIO
62	INSTITUCION EDUCATIVA MALTERIA	MAÑANA	MEDIO
63	LICEO INTEGRADO MANIZALES	COMPLETA U ORDINARIA	MEDIO
64	COLEGIO SERAFICO SAN ANTONIO DE PADUA	MAÑANA	MEDIO
65	COLEGIO EUGENIO PACELLI	TARDE	MEDIO
66	COLEGIO EUGENIO PACELLI	MAÑANA	MEDIO
67	LICEO MIXTO ARANJUEZ	MAÑANA	MEDIO
68	INSTITUTO MARISCAL SUCRE	MAÑANA	MEDIO
69	INSTITUCION EDUCATIVA ATANASIO GIRARDOT	MAÑANA	MEDIO
70	COLEGIO FE Y ALEGRIA EL PARAISO	MAÑANA	MEDIO
71	COLEGIO BOSTON	NOCHE	MEDIO
72	INSTITUCION EDUCATIVA GRAN COLOMBIA	MAÑANA	MEDIO
73	LICEO ISABEL LA CATOLICA	MAÑANA	MEDIO
74	INEM BALDOMERO SANIN CANO	MAÑANA	MEDIO
75	CONCENTRACION DE DESARROLLO RURAL LA CABAÑA	MAÑANA	MEDIO
76	LICEO LEON DE GREIFF	MAÑANA	MEDIO
77	INSTITUCION EDUCATIVA RURAL RAFAEL POMBO	MAÑANA	MEDIO
78	COLEGIO MUNDOS POSIBLES	COMPLETA U ORDINARIA	MEDIO
79	COLEGIO FE Y ALEGRIA LA PAZ	MAÑANA	MEDIO
80	INSTITUTO MARISCAL SUCRE	TARDE	MEDIO

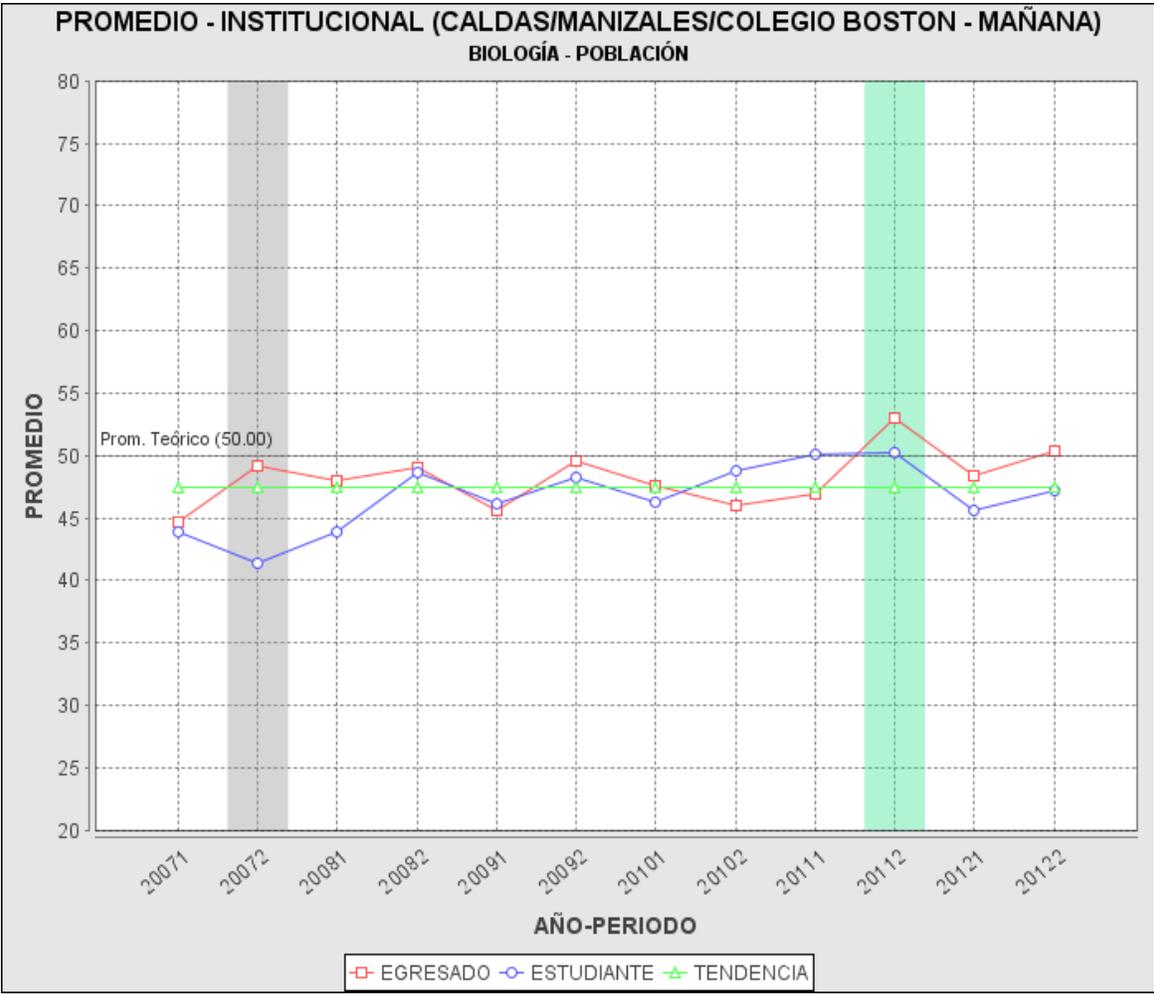
81	COLEGIO OFICIAL MIXTO SAN PIO X	TARDE	MEDIO
82	COLEGIO OFICIAL MIXTO ADOLFO HOYOS OCAMPO	TARDE	MEDIO
83	INSTITUCION EDUCATIVA SIETE DE AGOSTO	MAÑANA	MEDIO
84	INSTITUCION EDUCATIVA JUAN PABLO II	MAÑANA	BAJO
85	INSTITUCION EDUCATIVA ATANASIO GIRARDOT	NOCHE	BAJO
86	COLEGIO LOS LIBERTADORES	NOCHE	BAJO
87	INSTITUCION EDUCATIVA RURAL MARIA GORETTI	SABATINA - DOMINICAL	BAJO
88	CENTRO EDUCATIVO ASED	SABATINA - DOMINICAL	BAJO
89	LICEO LEON DE GREIFF	NOCHE	BAJO
90	COLEGIO OFICIAL MIXTO JOSE ANTONIO GALAN	MAÑANA	BAJO
91	COLEGIO VOCACIONAL SAN AGUSTIN	MAÑANA	BAJO
92	COLEGIO LOS LIBERTADORES	SABATINA - DOMINICAL	BAJO
93	LICEO MIXTO GIOVANNI MONTINI	MAÑANA	BAJO
94	INSTITUCION EDUCATIVA ESCUELA DE TRABAJO LA LINDA	COMPLETA U ORDINARIA	BAJO
95	COLEGIO LOS LIBERTADORES	TARDE	INFERIOR
96	INSTITUCION EDUCATIVA BOSQUES DEL NORTE	NOCHE	INFERIOR
97	INSTITUTO MANIZALES	NOCHE	INFERIOR

Fuente: <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados>

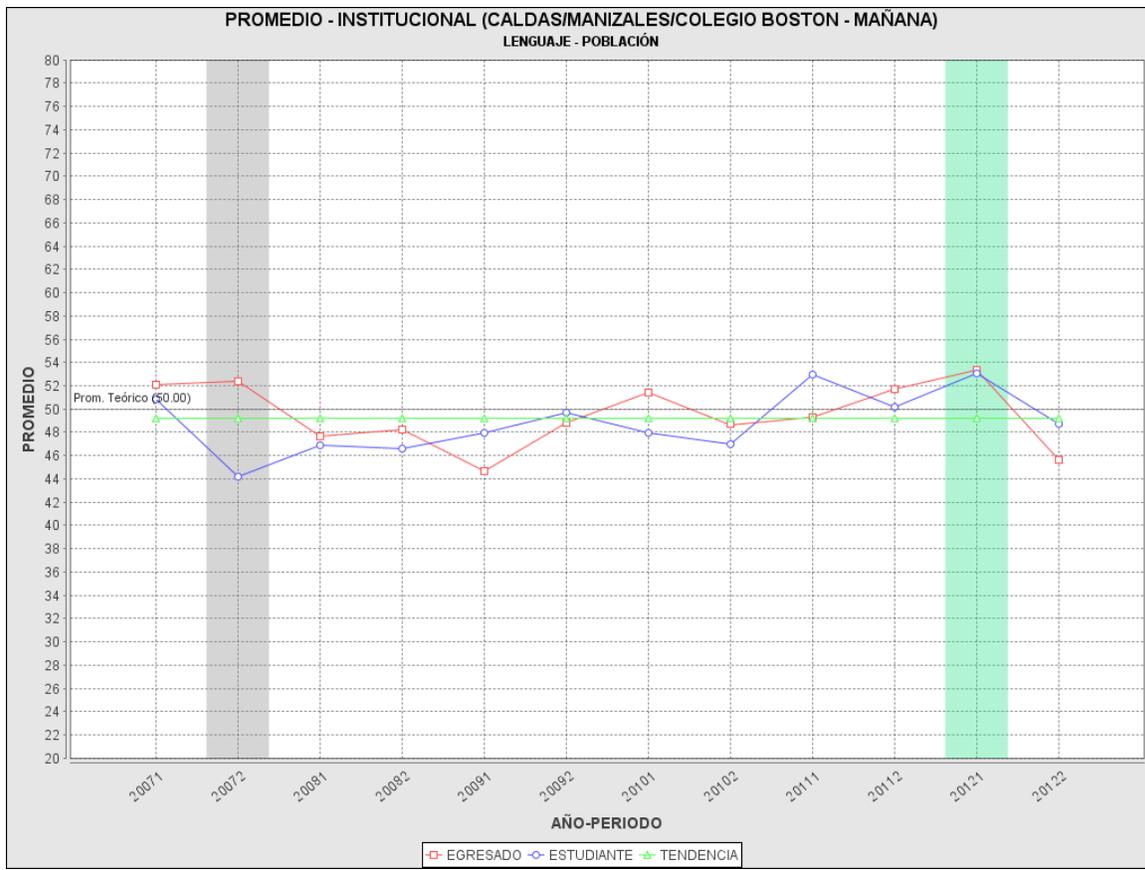
3.2.5.9 A continuación se presenta la estadística por área evaluada por el ICFES desde el 2007 hasta el 2012



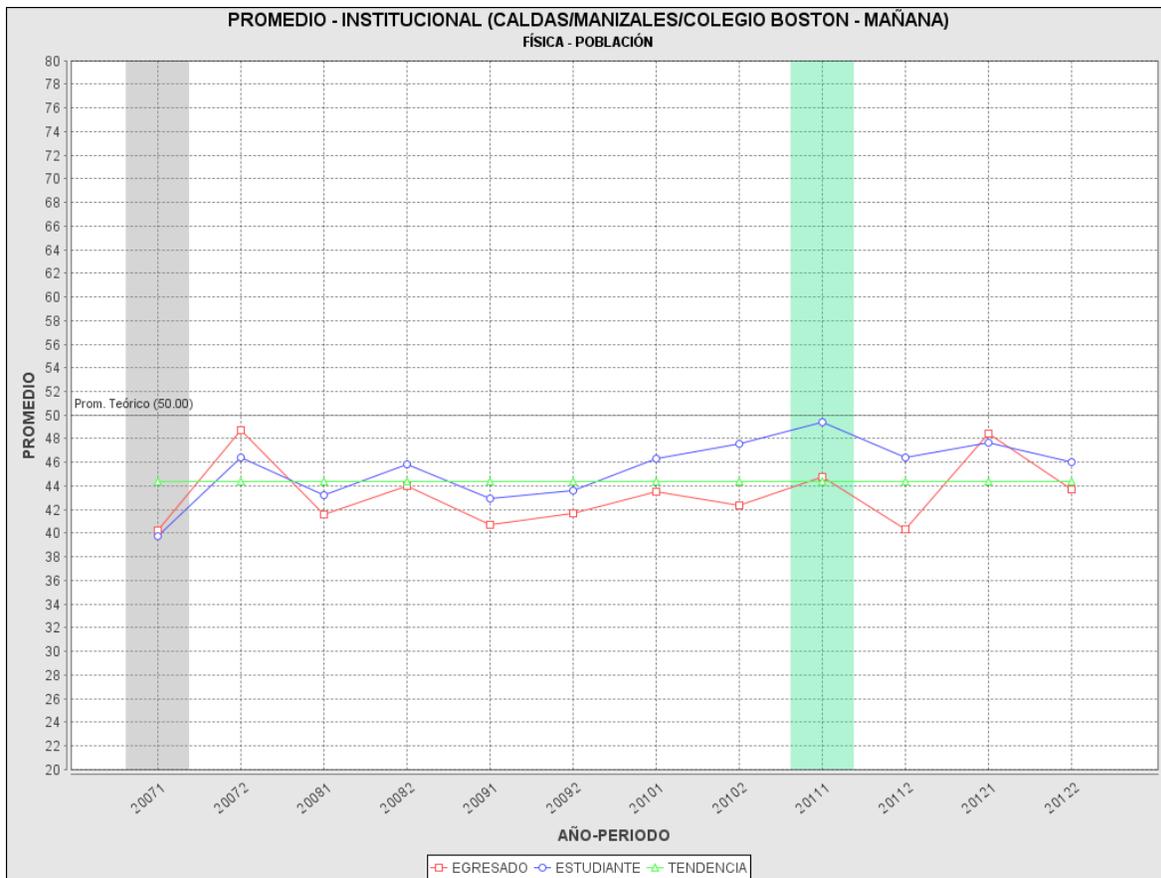
Fuente: <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados>



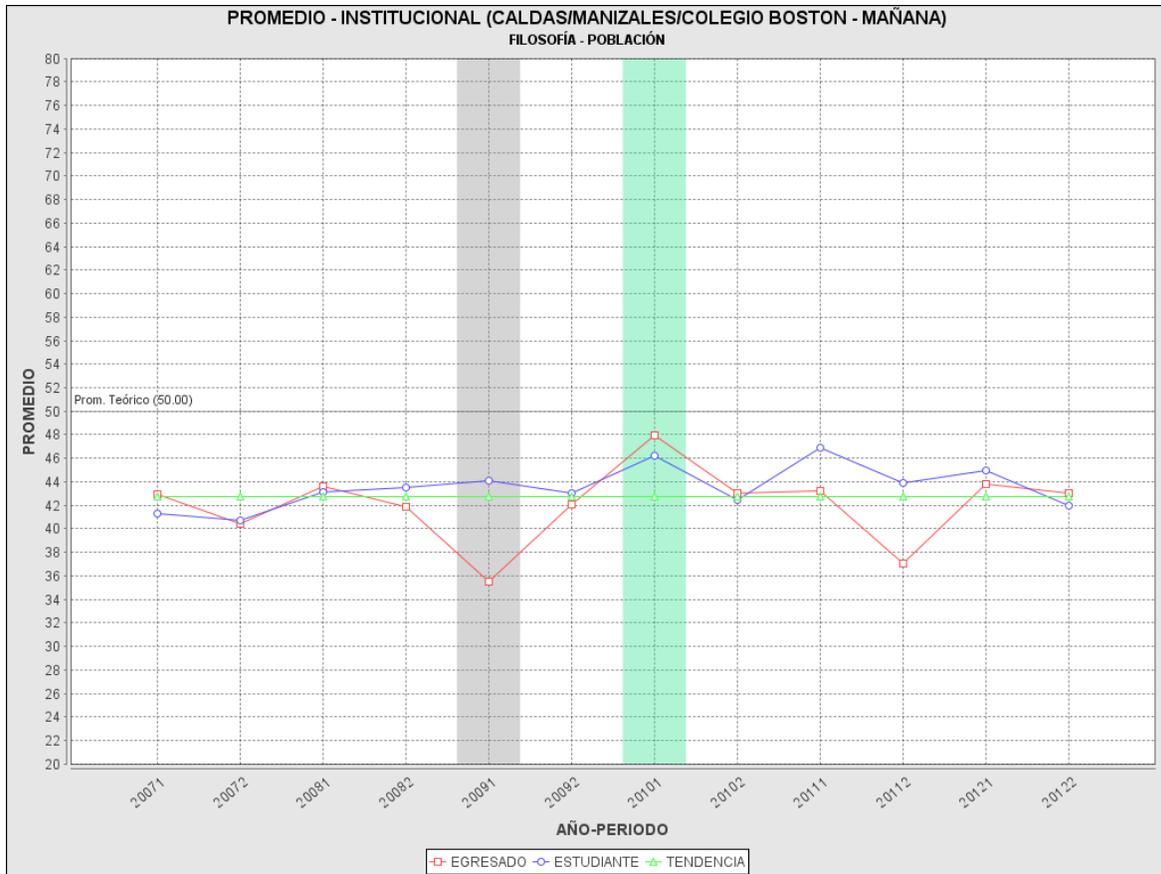
Fuente: <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados>



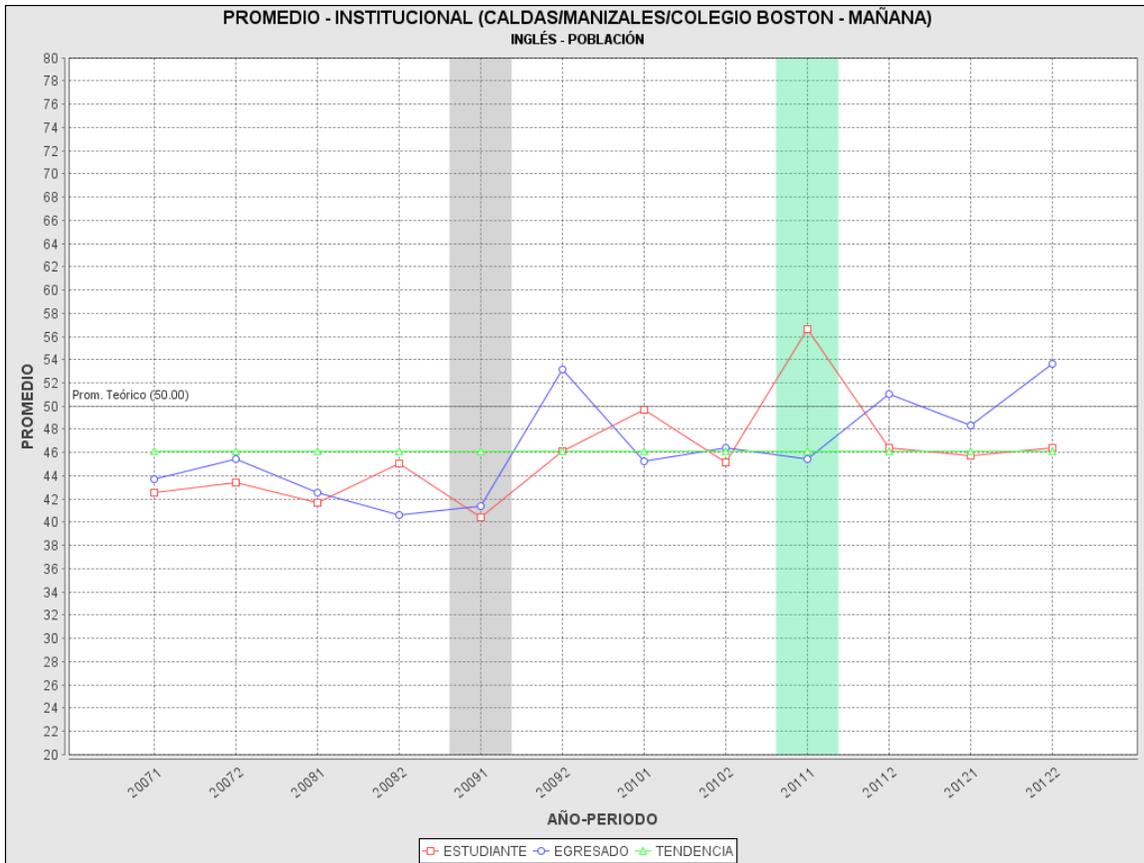
Fuente: <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados>



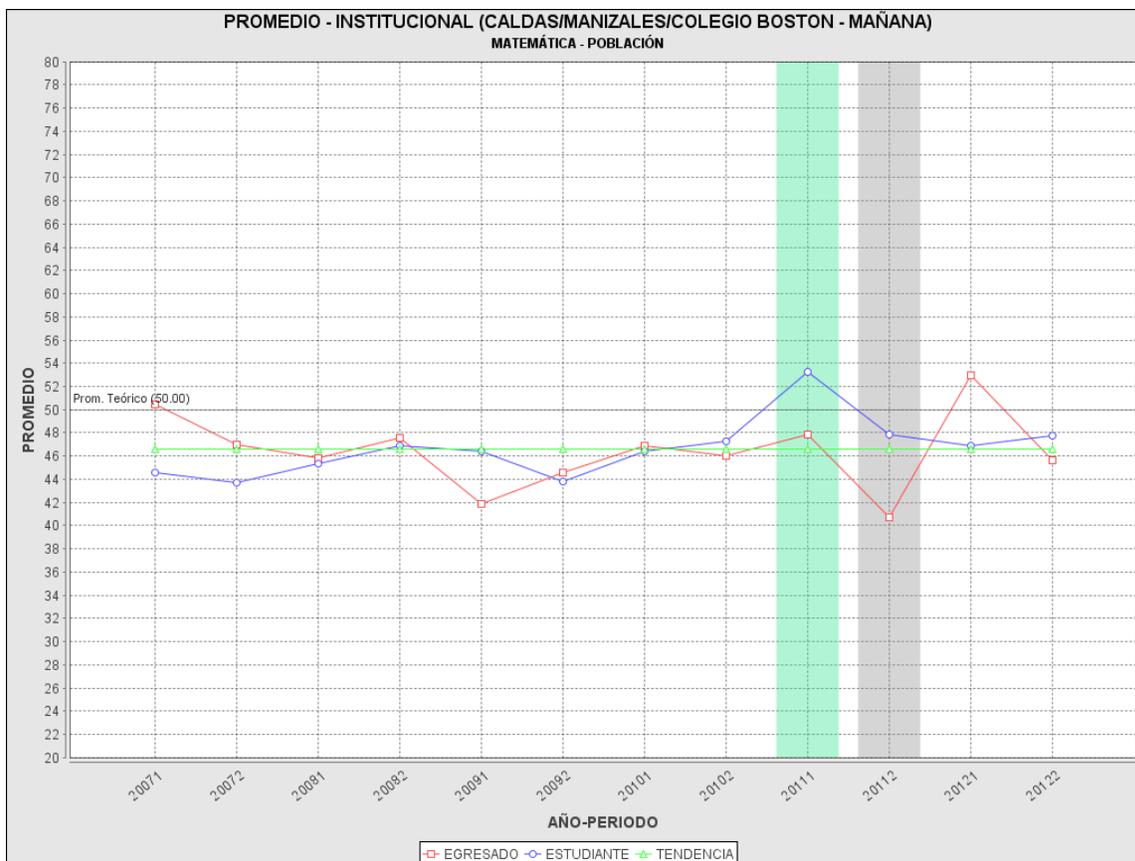
Fuente: <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados>



Fuente: <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados>



Fuente: <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados>



Fuente: <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados>

3.2.6 Autoevaluación institucional

La autoevaluación institucional abarca un conjunto de componentes, factores y variables que dan cuenta de la integralidad y dinámica de los procesos de la institución educativa. Es un proceso de observación, registro, análisis y ponderación en los que el diseño, las etapas de desarrollo y los resultados constituyen actos de aprendizaje, de producción de conocimiento, de retroalimentación y de nuevas alternativas de acción en los colegios.

La autoevaluación institucional de los colegios pone a prueba la prestación del servicio educativo de los colegios teniendo como ejes fundamentales las gestiones académica, directiva, administrativa-financiera, comunitaria y la infraestructura, con el fin de tener un referente de calidad educativa.

Los resultados de la autoevaluación institucional son la base para tomar las decisiones que mejorarán los procesos educativos en el corto, mediano y largo plazos. Con las autoevaluaciones realizadas en el período 2008 a 2012 por el Colegio Boston Manizales se pretende identificar la movilidad de los procesos en los componentes evaluados y cuáles fueron los asuntos más significativos. Se utilizaron los instrumentos propuestos por el MEN en su aplicativo web para colegios privados y en especial el formulario 1C para educación de jóvenes adultos a partir del año 2009, ya que antes se hacía de forma escrita que era presentada a la secretaria de educación municipal, además de la revisión de las guías N° 4, 11 y el manual de evaluación y clasificación de establecimientos educativos privados versión 2008 a 2012; para evaluar la gestión académica, la gestión directiva, la gestión administrativa-financiera, la gestión comunitaria y la infraestructura.

La información cuantitativa y cualitativa sobre los componentes mencionados se obtuvo a partir del aplicativo web de autoevaluación institucional del MEN, el cual es un instrumento de medición que incluye la formulación de preguntas cerradas y de respuestas sugeridas o valoradas. Las preguntas se hacen a rectores, coordinadores, docentes, estudiantes, administrativos y padres de familia, con el fin de lograr una visión lo más integral posible de la realidad actual de los colegios. Cada colegio recibe un reporte de autoevaluación.

La autoevaluación institucional se inscribe en los principios de la Ley 115 de 1.994 que en el artículo 84, establece que “en todas las Instituciones Educativas se llevará a cabo, al finalizar cada año lectivo, una evaluación de todo el personal docente y administrativo, de sus recursos pedagógicos y de su infraestructura física para propiciar el mejoramiento de la calidad educativa que se imparte. Dicha evaluación será realizada por el Consejo Directivo de la institución, siguiendo criterios y objetivos preestablecidos por el Ministerio de Educación Nacional.”

El Decreto 1860 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, establece que: “El rector presentará al Consejo Directivo, dentro de los tres meses siguientes a la adopción del trabajo de grado educativo institucional, el plan operativo correspondiente que contenga entre otros aspectos, las metas, estrategias, recursos y cronograma de las actividades necesarias para alcanzar los objetivos del trabajo de grado. Periódicamente y por lo menos cada año, el plan operativo será revisado y constituirá un punto de referencia para la evaluación institucional.”

Con el objetivo de mejorar la calidad, los establecimientos educativos privados deben realizar anualmente su autoevaluación institucional a través de un proceso participativo y crítico, con apoyo de la Guía No. 4, Manual de Evaluación y Clasificación de Establecimientos Educativos Privados versión 2012. Existe una versión para colegios, otra para jardines, otra para establecimientos de educación de adultos y otra para trabajo de grado s de nuevos establecimientos educativos.

En relación con la versión 2010, en el Manual del 2012 se han establecido nuevas condiciones. Los establecimientos que en las pruebas SABER 11 del año inmediatamente anterior se ubiquen en las categorías "Inferior" o "Muy Inferior", independientemente de los resultados de la autoevaluación institucional se clasifican en Régimen Controlado. En ese mismo régimen se clasifican los establecimientos que apliquen el Formulario 1 A y no tengan conexión a Internet al servicio de sus estudiantes, a menos que demuestren que en el barrio o vereda en que están ubicados no existe posibilidad de ofrecerla.

3.2.6.1 Proceso de evaluación institucional

Los rectores envían todos los años, sesenta días antes de iniciar matrículas, a la secretaría de educación correspondiente los resultados de la evaluación del servicio educativo, su propuesta de tarifas e información financiera, avaladas por su Consejo Directivo.

De acuerdo con la mencionada evaluación cada establecimiento educativo se clasifica en un régimen particular, así:

- Si obtiene altos puntajes o está certificado o acreditado en calidad, se clasifica en Libertad Regulada,
- Si obtiene puntajes intermedios, en Libertad Vigilada
- Si obtiene bajos puntajes, si no cumple con disposiciones sanitarias, de seguridad social o contables, si no entrega su autoevaluación o su información estadística de estudiantes matriculados, si se clasifica en Inferior o Muy Inferior en SABER11 o si es sancionado se clasifica en Régimen Controlado.

La clasificación en los distintos regímenes implica distintas reglas de juego para fijar las tarifas. De igual forma, los incrementos que cada año se autorizan a los establecimientos privados están determinados por los resultados y mejoras en la calidad.

El establecimiento educativo debe reportar a través de la aplicación EVI su información de autoevaluación y tarifas, en los correspondientes formularios:

- 1A para la caracterización del servicio en establecimientos de educación básica.
- 1B para la caracterización del servicio en establecimientos de educación preescolar.
- 1C para establecimientos de educación de adultos.
- Los establecimientos certificados o acreditados no diligencian formularios, sino anexan copia de la certificación o acreditación
- Formulario 2, en el que se reporta la información financiera

Los trabajos de grado de establecimientos nuevos diligencian manualmente y radican en la secretaría el formulario 1D para la caracterización del servicio en

establecimientos nuevos de educación preescolar, básica y media, junto con los demás requisitos.

La Secretaría de Educación complementa la autoevaluación de los establecimientos educativos con un plan de visitas para evaluación externa. De acuerdo con los resultados de todo lo anterior, emite todos los años una resolución de clasificación y tarifas para cada colegio y debe entregarla antes de la fecha de matrícula de los establecimientos educativos.

Este proceso es apoyado en un aplicativo para el reporte web de la autoevaluación institucional y tarifas, de uso obligatorio, denominado EVI, según establece la Directiva No. 21 de 2009. Los establecimientos educativos y las secretarías de educación tienen los siguientes apoyos:

- El módulo de evaluación institucional para colegios, jardines y establecimientos educativos tiene ayuda en línea, marcando el signo de interrogación frente a cada pregunta.
- El módulo para secretarías cuenta con un curso virtual de inducción a funcionarios, donde se encuentra el manual del aplicativo de evaluación institucional. También se encuentra en la R.E.D. Privada, en los recursos para secretarías de educación.

3.2.6.2 Principios de la autoevaluación Institucional

La autoevaluación institucional, se encuentra orientada por los siguientes principios y propósitos:

- Debe ser un proceso integral, dialógico y formativo, ubicado en el contexto social de la escuela abierta y articulada a la ciudad como escenario principal de nuevos aprendizajes y dentro del reconocimiento de la autonomía institucional.

- Es en sí misma una acción educativa y por lo tanto, una experiencia de aprendizaje y de formación permanente, compartida por todos los miembros de la comunidad educativa, orientada a construir una nueva escuela y a reconocer los derechos de todos los sujetos de la comunidad educativa.
- Debe recoger y sistematizar las reflexiones personales y colectivas que permitan tejer comunidad educativa a través del Trabajo de grado Educativo Institucional y del trabajo de grado educativo local y distrital, buscando garantizar el reconocimiento y respeto de los derechos de los niños, niñas, jóvenes, docentes y directivos.
- Debe ser parte sustantiva de la misma institucionalidad, en consecuencia debe responder a los intereses internos de la comunidad educativa y de la escuela, consignados en el Trabajo de grado Educativo Institucional y articulados con la Política Educativa de la secretaria de educación municipal. Es decir, se debe constituir en un espacio de diálogo abierto y permanente, orientado a encontrar soluciones alternativas a los problemas propios del colegio.
- Debe servir al colegio para realizar procesos de investigación que ofrezcan información válida y confiable a los diferentes actores de la educación.
- Posibilita la revisión de las metas establecidas en el plan operativo anual o de desarrollo institucional, señalando los avances y dificultades encontradas en su cumplimiento.
- Fortalece la plena autonomía de los colegios para establecer sus propios sistemas de evaluación para la comprensión del éxito académico, el crecimiento personal y profesional de todos.
- Es una oportunidad para proponer la formación permanente de los educadores como una acción que contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación a través de la investigación e innovación educativa.

3.2.6.3 Objetivo de la autoevaluación institucional

Evaluar la gestión del colegio en el marco del Trabajo de grado Educativo Institucional, la articulación con los fines de la educación, teniendo en cuenta las realidades económicas, sociales y culturales del colegio y su contexto, con el propósito de obtener elementos que contribuyan al diseño del plan operativo anual para el año 2013 y del plan para mejorar.

3.2.6.4 Aspectos a evaluar

En la siguiente tabla se presentan los temas y subtemas sobre los cuales consideramos debe centrarse la autoevaluación. Cada aspecto a considerar tiene el propósito de orientar la reflexión y el análisis de la situación actual del colegio y definir acciones para potenciar las fortalezas o para mejorar los aspectos que así lo ameriten.

3.2.6.5 Orientaciones para construir un plan para mejorar

- ¿Cuál es el colegio que queremos tener?

Se recomienda definir, redefinir o ajustar el horizonte institucional, el cual debe ser construido con la participación de toda la comunidad educativa (contextualizado), y conocido por toda la comunidad educativa.

Para definir ese horizonte tenemos en cuenta:

- La Constitución Política Nacional y la ley General de Educación.
- El plan decenal de educación
- El plan Sectorial de Educación

- El plan educativo local
- El trabajo de grado educativo Institucional

La visión institucional debe ir en coherencia con el contexto, el tipo de sociedad que se quiere y los propósitos de la ciudad y del país.

- ¿En qué situación nos encontramos?

Debemos tener en cuenta básicamente los aspectos contenidos en la evaluación institucional.

Los resultados de la evaluación, permitirán identificar los problemas y sus causas, los cuales se priorizarán convirtiéndose en el principal objeto de trabajo para cada año escolar.

Algunos asuntos responderán específicamente a acciones de forma y otros asuntos serán de fondo, los cuales deberán trabajarse siempre desde una perspectiva pedagógica investigativa, además de administrativa.

- ¿Qué es lo que queremos conseguir?

Los objetivos deben ir orientados a eliminar o a atenuar las causas que están generando los problemas, de manera que ello contribuirá significativamente a elevar la calidad educativa.

Es muy conveniente tener claridad sobre que hay asuntos que se pueden lograr a corto, mediano o largo plazo y que todas las causas de los problemas no se pueden erradicar de una vez. “Es mejor plantearse uno o dos objetivos claros y no diez para no lograr alcanzar si quiera uno”.

- ¿A qué me comprometo YO como miembro de esta comunidad?

Cada miembro de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia, administrativos, el rector y miembros del equipo directivo) tienen un rol que es fundamental para la localidad; rol que deberá ser asumido para el cumplimiento de los objetivos que se han fijado.

Es importante resaltar el liderazgo del Rector y su equipo directivo el cual es fundamental.

- ¿Cómo lo vamos a hacer?

De acuerdo con los objetivos y los compromisos adquiridos se deben definir las rutas a seguir, las cuales deben ser coherentes con lo que se quiere y desea cambiar, con el contexto escolar y con los recursos de que se disponen.

Los compromisos asumidos por las personas de un equipo conllevan a una actitud de cambio. “No es posible planear un viaje en barco para llegar a un sitio en el que no hay, ríos, ni mares, ni navegantes”

- ¿Qué tenemos?, ¿qué nos falta?

Es necesario resaltar la importancia de las personas que hacen parte de una comunidad y su actitud en el proceso de cambio.

Es muy importante que el rector conozca su equipo y aproveche las potencialidades que tiene; este es el recurso más valioso para lograr el mejoramiento de la calidad educativa. También es necesario saber con qué recursos dispone para lograr los objetivos, y qué falta y deberá conseguir, utilizar, o “desempolvar”.

Además hay que recordar que a veces en los colegios hay recursos valiosos que están guardados, archivados, y no se les da uso.

Es necesario hacer un buen ejercicio de programación presupuestal, el cual debe estar orientado a atender los asuntos que se han definido como prioridades y son objetivos.

Es necesario definir qué se puede adquirir con recursos propios y lo que se debe solicitar de la administración central, así como las gestiones que puedan adelantarse con el sector productivo, las agencias de cooperación o con fundaciones para conseguir los recursos necesarios para lograr los objetivos.

- ¿Qué otros elementos de soporte necesitamos para lograr los objetivos?

Es necesario tener claridad en relación con el tipo de formación específica para los maestros, para el equipo directivo y administrativo. También para los padres de familia y muy especialmente para los estudiantes.

Es posible que el diagnóstico nos muestre una situación relevante, por ejemplo: la formación para los docentes en un tema específico es fundamental y sin lo cual sería imposible solucionar un problema o atenuar sus causas.

- ¿Cómo sabremos que estamos logrando el objetivo?

Es necesario saber cómo estamos avanzando en el logro de los objetivos. Se pueden fijar unas metas con sus indicadores, o unos criterios de evaluación, de manera que se da la posibilidad de monitorear el proceso.

Se debe hacer la evaluación continua del proceso, dentro de las reuniones de Consejo Directivo o académico, reuniones de colectivos pedagógicos de ciclo o de área o de grado, etc.

Se deberán aprovechar las reuniones con padres de familia, con estudiantes para hacer un balance de su gestión y el estado de avance, frente a los compromisos adquiridos y su contribución al logro de los objetivos. Siendo un proceso permanente, pero con frecuencias organizadas.

- ¿Qué metas alcanzamos?

En este momento haremos un balance final de los resultados del proceso. Daremos cuenta del logro de los objetivos, del éxito de la estrategia realizada, de cómo contribuyeron los recursos y apoyos y si realizamos un buen proceso de seguimiento. Los resultados del proceso serán el insumo principal para iniciar un nuevo ciclo de mejoramiento. Propuestos por la guía N° 11 del MEN.

A continuación presentamos los resultados de las autoevaluaciones institucionales del Colegio Boston Manizales en el período 2008 a 2012, proporcionados por el aplicativo web del MEN.

3.2.6.6 Reporte autoevaluación institucional año 2008



MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
Reporte de Autoevaluación

Datos del Establecimiento

Código del establecimiento
317001007207
Página Web
www.colegioboston.edu.co
Departamento
Caldas
Nombre del rector
PABLO ANDRÉS ERAZO MUÑOZ
Teléfono
8833650 ext. 105
Nombre del PEI
JOVENES ADULTOS CON CONCIENCIA Y BONDAD
Fecha en la que inició labores por primera vez
12/07/1999

Nombre
COLEGIO BOSTON
Correo electrónico
manizales@colegioboston.edu.co
Municipio
MANIZALES
Cedula
75100041
Fax
8833650
Fecha de Inscripción del PEI
10/07/2000
Jornada
Mañana

Sedes

Dirección	Localidad/Comuna/Vereda	Titularidad	Sector	Departamento	Municipio
CALLE 26 N° 21-37	CENTRO DE LA CIUDAD	PROPIO	URBANO	Caldas	MANIZALES

Autoevaluación

Régimen	Motivo
Libertad Regulada	Puntaje
Puntaje en recursos	Puntaje en procesos
82	115

Características de la oferta educativa

Género de la población atendida	mixto
Calendario Académico	a
Intensidad horaria anual Básica Formal Adultos(CLEI I, CLEI II, CLEI III, CLEI IV)	800
Intensidad horaria anual Media Adultos(CLEI V, CLEI VI)	440
Régimen en que actualmente se clasifica para el cobro de tarifas:	Libertad Regulada
Respecto a la enseñanza de una segunda lengua, el establecimiento educativo puede clasificarse como:	ninguna
¿Tiene el establecimiento suscrito en esta vigencia un contrato con la secretaría de educación?	no
Si la respuesta es si, ¿De qué tipo?	no
¿Hace el establecimiento parte de la lista de elegibles del Banco de Oferentes de la entidad territorial?	no

Fuente: <http://autoevaluacion.mineducacion.gov.co/autoeval/faces/index>.

3.2.6.7 Reporte autoevaluación institucional año 2009



MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Reporte de Autoevaluación

Datos del Establecimiento

Código del establecimiento	Nombre
317001007207	COLEGIO BOSTON
Página Web	Correo electrónico
www.colegioboston.edu.co	manizales@colegioboston.edu.co
Departamento	Municipio
Caldas	MANIZALES
Nombre del rector	Cedula
PABLO ANDRÉS ERAZO MUÑOZ	75100041
Teléfono	Fax
8833650 ext. 105	8833650
Nombre del PEI	Fecha de Inscripción del PEI
JOVENES ADULTOS CON CONCIENCIA Y BONDAD	10/07/2000
Fecha en la que inició labores por primera vez	Jornada
12/07/1999	Mañana

Sedes

Dirección	Localidad/Comuna/Vereda	Titularidad	Sector	Departamento	Municipio
CALLE 26 N° 21-37	CENTRO DE LA CIUDAD	PROPIO	URBANO	Caldas	MANIZALES

Autoevaluación

Régimen	Motivo
Libertad Regulada	Puntaje
Puntaje en recursos	Puntaje en procesos
82	115
Fecha Ingreso	Fecha Modificación
06/10/2009	05/03/2013
Tipo Autoevaluación:	
Autoevaluación para Adultos	

Características de la oferta educativa

Género de la población atendida	mixto
Calendario Académico	a
Intensidad horaria anual Básica Formal Adultos(CLEI I, CLEI II, CLEI III, CLEI IV)	800
Intensidad horaria anual Media Adultos(CLEI V, CLEI VI)	440
Régimen en que actualmente se clasifica para el cobro de tarifas:	Libertad Regulada
Respecto a la enseñanza de una segunda lengua, el establecimiento educativo puede clasificarse como:	ninguna
¿Tiene el establecimiento suscrito en esta vigencia un contrato con la secretaría de educación?	no
Si la respuesta es si, ¿De qué tipo?	no
¿Hace el establecimiento parte de la lista de elegibles del Banco de Oferentes de la entidad territorial?	no

Fuente: <http://autoevaluacion.mineducacion.gov.co/autoeval/faces/index>.

3.2.6.8 Reporte autoevaluación institucional año 2010



MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Reporte de Autoevaluación

Datos del Establecimiento

Código del establecimiento 317001007207	Nombre COLEGIO BOSTON
Página Web www.colegioboston.edu.co	Correo electrónico manizales@colegioboston.edu.co
Departamento Caldas	Municipio MANIZALES
Nombre del rector PABLO ANDRÉS ERAZO MUÑOZ	Cedula 75100041
Teléfono 8833650 ext. 105	Fax 8833650
Nombre del PEI JOVENES ADULTOS CON CONCIENCIA Y BONDAD	Fecha de Inscripción del PEI 10/07/2000
Fecha en la que inició labores por primera vez 12/07/1999	Jornada Mañana

195

Sedes

Dirección	Localidad/Comuna/Vereda	Titularidad	Sector	Departamento	Municipio
CALLE 26 N° 21-37	CENTRO DE LA CIUDAD	PROPIO	URBANO	Caldas	MANIZALES

Autoevaluación

Régimen Libertad Regulada	Motivo Puntaje
Puntaje en recursos 82	Puntaje en procesos 116
Fecha Ingreso 07/10/2010	Fecha Modificación 05/03/2013
Tipo Autoevaluación: Autoevaluación para Adultos	

Características de la oferta educativa

Género de la población atendida	mixto
Calendario Académico	a
Intensidad horaria anual Básica Formal Adultos(CLEI I, CLEI II, CLEI III, CLEI IV)	800
Intensidad horaria anual Media Adultos(CLEI V, CLEI VI)	440
Régimen en que actualmente se clasifica para el cobro de tarifas:	Libertad Regulada
Respecto a la enseñanza de una segunda lengua, el establecimiento educativo puede clasificarse como:	ninguna
¿Tiene el establecimiento suscrito en esta vigencia un contrato con la secretaria de educación?	no
Si la respuesta es si, ¿De qué tipo?	
¿Hace el establecimiento parte de la lista de elegibles del Banco de Oferentes de la entidad territorial?	no

Fuente: <http://autoevaluacion.mineducacion.gov.co/autoeval/faces/index>.

3.2.6.9 Reporte autoevaluación institucional año 2011



MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Reporte de Autoevaluación

Datos del Establecimiento

Código del establecimiento 317001007207	Nombre COLEGIO BOSTON
Página Web www.colegioboston.edu.co	Correo electrónico manizales@colegioboston.edu.co
Departamento Caldas	Municipio MANIZALES
Nombre del rector PABLO ANDRÉS ERAZO MUÑOZ	Cedula 75100041
Teléfono 8833650 ext. 105	Fax 8833650
Nombre del PEI JOVENES ADULTOS CON CONCIENCIA Y BONDAD	Fecha de Inscripción del PEI 10/07/2000
Fecha en la que inició labores por primera vez 12/07/1999	Jornada Mañana

Sedes

Dirección	Localidad/Comuna/Vereda	Titularidad	Sector	Departamento	Municipio
CALLE 26 N° 21-37	CENTRO DE LA CIUDAD	PROPIO	URBANO	Caldas	MANIZALES

Autoevaluación

Régimen Libertad Regulada	Motivo Puntaje
Puntaje en recursos 85	Puntaje en procesos 112
Fecha Ingreso 14/09/2011	Fecha Modificación 05/03/2013
Tipo Autoevaluación: Autoevaluación para Adultos	

Características de la oferta educativa

Género de la población atendida	mixto
Calendario Académico	a
Intensidad horaria anual Básica Formal Adultos(CLEI I, CLEI II, CLEI III, CLEI IV)	800
Intensidad horaria anual Media Adultos(CLEI V, CLEI VI)	440
Régimen en que actualmente se clasifica para el cobro de tarifas:	Libertad Regulada
Respecto a la enseñanza de una segunda lengua, el establecimiento educativo puede clasificarse como:	ninguna
¿Tiene el establecimiento suscrito en esta vigencia un contrato con la secretaría de educación?	no
Si la respuesta es si, ¿De qué tipo?	
¿Hace el establecimiento parte de la lista de elegibles del Banco de Oferentes de la entidad territorial?	no

Fuente: <http://autoevaluacion.mineduccion.gov.co/autoeval/faces/index>.

3.2.6.10 Reporte autoevaluación institucional año 2012



MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Reporte de Autoevaluación

Datos del Establecimiento

Código del establecimiento

317001007207

Página Web

www.colegioboston.edu.co

Departamento

Caldas

Nombre del rector

PABLO ANDRÉS ERAZO MUÑOZ

Télefono

8833650 ext. 105

Nombre del PEI

JOVENES ADULTOS CON CONCIENCIA Y BONDAD

Fecha en la que inició labores por primera vez

12/07/1999

Nombre

COLEGIO BOSTON

Correo electrónico

manizales@colegioboston.edu.co

Municipio

MANIZALES

Cedula

75100041

Fax

8833650

Fecha de Inscripción del PEI

10/07/2000

Jornada

Mañana

197

Sedes

Dirección	Localidad/Comuna/Vereda	Titularidad	Sector	Departamento	Municipio
CALLE 26 N° 21-37	CENTRO DE LA CIUDAD	PROPIO	URBANO	Caldas	MANIZALES

Autoevaluación

Régimen

Libertad Regulada

Puntaje en recursos

87

Fecha Ingreso

04/10/2012

Tipo Autoevaluación:

Autoevaluación para Adultos

Motivo

Puntaje

Puntaje en procesos

116

Fecha Modificación

05/03/2013

Características de la oferta educativa

Género de la población atendida

mixto

Calendario Académico

a

Intensidad horaria anual Básica Formal Adultos(CLEI I, CLEI II, CLEI III, CLEI IV)

800

Intensidad horaria anual Media Adultos(CLEI V, CLEI VI)

440

Régimen en que actualmente se clasifica para el cobro de tarifas:

Libertad Regulada

Respecto a la enseñanza de una segunda lengua, el establecimiento educativo puede clasificarse como:

ninguna

¿Tiene el establecimiento suscrito en esta vigencia un contrato con la secretaria de educación?

no

Si la respuesta es si, ¿De qué tipo?

¿Hace el establecimiento parte de la lista de elegibles del Banco de Oferentes de la entidad territorial?

no

Fuente: <http://autoevaluacion.mineducacion.gov.co/autoeval/faces/index>.

3.2.6.11 Interpretación de los resultados de la autoevaluación institucional en el periodo 2008 a 2012

En Colombia, la fijación de tarifas de matrícula y pensión depende de los resultados de la evaluación institución, estos resultados permiten la clasificación de los establecimientos educativos privados según los regímenes establecidos. Si un colegio obtiene altos puntajes en su autoevaluación o se certifica en calidad, sea con la familia de normas NTC ISO9000 o con uno de los modelos de la gestión de calidad reconocidos por el Ministerio de Educación Nacional, se clasifica en régimen de Libertad Regulada; los establecimientos que obtienen puntajes intermedios se clasifican en Libertad Vigilada y los de bajos puntajes en Régimen Controlado, según en lo establecido en el artículo 202 de la Ley 115 de 1994. Sobre la calidad del servicio ofrecido.

En el caso del Colegio Boston Manizales podemos observar que consecutivamente en el período 2008 a 2012 ha obtenido unos altos puntajes en los ítems de recursos y procesos, además de haber obtenido nivel superior en las pruebas Saber 11 en los últimos años, por ello le ha permitido ser clasificado en el régimen de libertad regulada en el periodo 2008 a 2012.

Como resultado de la autoevaluación institucional de cada establecimiento educativo y de los planes de evaluación externa desarrollados por las secretarías de educación, éstas emiten cada año las resoluciones institucionales individuales, autorizando los cobros dentro del régimen particular al que pertenece el establecimiento, para nuestro caso la secretaria de educación de Manizales.

Los establecimientos educativos privados están obligados a entregar el resultado de su autoevaluación institucional, sus costos y propuestas de tarifas, en los formularios 1 y 2 de la Guía No. 4 - Manual de Evaluación y Clasificación. Como soporte de este proceso, el MEN ha diseñado un aplicativo de uso obligatorio a partir del 2010, tanto para los establecimientos educativos privados

como para las secretarías de educación, su acceso se realiza ingresando en www.mineducacion.gov.co/autoevaluacion. De esta forma, se obvia la presentación física de los documentos soportes de la autoevaluación institucional a las secretarías de educación.

El artículo 4º del Decreto 2253 de 1995 define los conceptos de matrícula y pensión. La matrícula es la suma anticipada que se paga una vez al año en el momento de formalizar la vinculación del estudiante al servicio educativo ofrecido por el establecimiento educativo privado o cuando esta vinculación se renueva. La pensión es la suma anual que se paga al establecimiento educativo privado por el derecho del estudiante a participar en el proceso formativo, durante el respectivo año académico. Además, establece los cobros por los conceptos de matrícula y pensión que los establecimientos educativos privados de preescolar, básica y media pueden hacer a las familias: el valor de la matrícula no podrá ser superior al 10% de la tarifa anual que adopte el establecimiento; generalmente las pensiones se cobran en 10 mensualidades, aunque el colegio puede establecer en su Manual de Convivencia otra periodicidad, no mayor a la trimestral.

El régimen en que se clasifique el establecimiento educativo establece los parámetros para que fije la tarifa de su primer grado, así: libremente, si se clasifican en Libertad Regulada, sin superar unos topes para los colegios en Libertad Vigilada y por las secretarías de educación para los colegios en Régimen Controlado.

Las tarifas del segundo grado en adelante se calculan aplicando incrementos autorizados por el Ministerio de Educación Nacional, teniendo en cuenta las tarifas cobradas el año y grado inmediatamente anterior. Estos incrementos son mayores para quienes se clasifican en regímenes más altos o ascienden a un régimen superior.

Existen dos métodos para incrementar las tarifas. En el normal, el porcentaje autorizado para cada año se aplica sobre lo cobrado el año y grado anterior. En el especial, se incrementan de igual forma las tarifas de los estudiantes que en el año 2003 estaban en el primer grado que ofrece el colegio, y para los que ingresaron al primer grado después de esa fecha. Para los demás, los incrementos se calculan sobre lo cobrado el año anterior en el mismo grado.

Las secretarías de educación autorizan para cada año la tarifa anual que incluye la matrícula y las pensiones. La matrícula debe ser el 10% de este valor anual. Normalmente las pensiones se cobran en 10 mensualidades. El colegio puede establecer en su Manual de Convivencia otra periodicidad, no mayor a la trimestral.

Consulte la resolución No. 11940 de 2012, por la cual se fijan los incrementos máximos autorizados para el año 2013 en las tarifas de matrículas y pensiones de establecimientos privados.

El incremento mínimo autorizado es el 2% para Régimen Controlado y se aplican mayores incrementos, de hasta un 4% para establecimientos educativos certificados, clasificados en Muy Superior en las pruebas SABER11 del año 2011. En promedio, el incremento es de 3,1%.

Es importante recalcar que estos incrementos se aplican sobre lo cobrado a cada familia o estudiante el año y grado inmediatamente anterior.

	Incremento Base	Superior	Muy Superior
Régimen Controlado	2,0 %		
Libertad Vigilada	3,0 %	3,1 %	3,2 %
Libertad Regulada por puntaje	3,5 %	3,6 %	3,7 %
Libertad Regulada por certificación o acreditación	3,8 %	3,9 %	4,0 %

Fuente: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-312098.html>

Normatividad vigente

- Resolución No. 11940 de 2012: Por la cual se establecen los parámetros y el procedimiento para la fijación de las tarifas de matrícula y pensiones por el servicio de educación preescolar, básica y media prestado en establecimientos educativos privados para el año escolar que inicia en el 2013.
- Resolución No. 8500 de octubre 4 de 2011: Por la cual se adiciona la Resolución 7884 de 2011, mediante la cual se establecieron los parámetros y el procedimiento para la fijación de las tarifas de matrícula y pensiones por el servicio de educación preescolar, básica y media prestado en establecimientos educativos de carácter privado para el año escolar que inicia en el 2012. **Vigente el parágrafo 2 del artículo 1.**
- Resolución No. 7884 de septiembre 19 de 2011: Por la cual se establecen los parámetros y el procedimiento para la fijación de las tarifas de matrícula y pensiones por el servicio de educación preescolar, básica y media prestado en establecimientos educativos de carácter privado para el año escolar que inicia en el 2012. **Vigentes artículos 10, 11 y 12.**

- Directiva Ministerial No. 21 de 2009: Autoevaluación institucional de establecimientos privados de educación preescolar básica y media (costos y propuesta de tarifas).
- Decreto 2253 de 1995: Por el cual se adopta el reglamento general para definir las tarifas de matrículas, pensiones y cobros periódicos, originados en la prestación del servicio público educativo, por parte de los establecimientos privados de educación formal.
- Nota: por sentencia del Consejo de Estado se declara nula la exigencia del voto afirmativo de los padres de familia establecido en el artículo 15.
- Ley 115 de 1994 - Artículos 201 y 202: Referidos a la matrícula, costos y tarifas en los establecimientos educativos privados.

Normas anteriores

Período 2006 – 2011

- Resolución No. 8260 de 2010: Por la cual se establecen los parámetros y el procedimiento para la fijación de las tarifas de matrícula y pensiones por el servicio de educación preescolar, básica y media prestado en establecimientos educativos de carácter privado para el año escolar que inicia en el 2011.
- Resolución 6404 de 2009: Por la cual se establecen los parámetros y el procedimiento para la fijación de las tarifas de matrícula y pensiones por el servicio de educación preescolar, básica y media prestado en establecimientos educativos de carácter privado para el año escolar que inicia en el 2010.
- Resolución 6577 de 2008: Por la cual se establecen los parámetros y el procedimiento para la fijación de las tarifas de matrícula y pensiones por el servicio de educación preescolar, básica y media prestado en establecimientos educativos de carácter privado para el año 2009.

- Resolución 5676 de Septiembre 27 de 2007: Por la cual se establecen los parámetros y el procedimiento para la fijación de las tarifas de matrícula y pensiones por el servicio educativo de preescolar, básica y media prestado por establecimientos educativos privados.
- Resolución 6033 de octubre 03 de 2006: Por la cual se establecen los incrementos autorizados para la fijación de tarifas anuales de matrícula y pensión en establecimientos privados de educación preescolar, básica y media para el año 2007.
- Resolución 4444 de Agosto 9 de 2006: Por la cual se adopta el Manual de Evaluación y Clasificación de Establecimientos Educativos Privados.

Período 2003 – 2006

- Resolución 2616 de 2003: Por la cual se revisa y ajusta el Manual de Evaluación y Clasificación de Establecimientos Educativos Privados y se dictan otras disposiciones.
- Resolución 3832 de 2004: Por la cual se establecen los procedimientos y requisitos para la fijación de la tarifa anual de educación preescolar, básica y media prestada en establecimientos educativos particulares para el año 2005.
- Resolución 4170 2005: Por el cual se establecen los incrementos autorizados para la fijación de tarifas anuales de matrículas y pensión en establecimientos privados de educación preescolar, básica y media para el año 2006.
- Directiva Ministerial 17 de 2005: Orientaciones para la autoevaluación, clasificación, y fijación de tarifas que regirán para establecimientos educativos privados en los años 2006 (Calendario A) y 2006-2007 (Calendario B).
- Resolución 5436 de Noviembre 23 de 2005: Por la cual se adiciona la Resolución 4170 de 2005 y se fijan las tarifas en establecimientos educativos privados que han establecido cobros diferenciales por nivel, ciclo o grado y se dictan otras disposiciones

Período anterior a 2003

- Decreto 2425 de 2001: Por el cual se reglamenta el artículo 202 de la Ley 115 de 1994, se autoriza el reajuste de las matrículas, pensiones y cobros periódicos para la prestación del servicio público educativo para el año 2002, en los establecimientos educativos privados del calendario A.
- Decreto 2251 de 2000: Por el cual se reglamenta el artículo 202 de la Ley 115 de 1994, se autoriza el reajuste de las matrículas, pensiones y cobros periódicos para la prestación del servicio público educativo, para el año 2001, en los establecimientos educativos privados.
- Decreto 2279 de 1999: Por el cual se reglamenta el artículo 202 de la Ley 115 de 1994, y se autoriza el reajuste de las matrículas, pensiones y cobros periódicos para la prestación del servicio público educativo, por los establecimientos educativos privados para el año 2000.
- Decreto 2375 de 1998: Por el cual se autoriza el reajuste de las matrículas, pensiones y cobros periódicos para los establecimientos educativos privados para el año 1999.
- Decreto 2368 de 1997: Por el cual se dictan normas en relación con el proceso de evaluación que deben adelantar todos los establecimientos privados de educación formal, como requisito para la autorización de tarifas de matrículas y pensiones.
- Decreto 2878 de 1997: Por el cual se dictan disposiciones para la aplicación de los criterios legales definidos en la Ley 115 de 1994, para el cálculo de tarifas de matrículas y pensiones por parte de los establecimientos educativos privados de educación formal para el año 1998.
- Decreto 2064 de 1996: Por el cual se modifica y adiciona el Reglamento General de matrículas y pensiones, originados en la prestación del servicio público educativo, por parte de los establecimientos privados de educación formal para el año 1997.
- Decreto 1203 de 1996: Por el cual se dictan disposiciones para la aplicación de los criterios legales definidos en la Ley 115 de 1994, para el cálculo de

tarifas de matrículas, pensiones y cobros periódicos por parte de los establecimientos educativos privados de educación formal.

- Decreto 2253 de 1995: Por el cual se adopta el reglamento general para definir las tarifas de matrículas, pensiones y cobros periódicos, originados en la prestación del servicio público educativo, por parte de los establecimientos privados de educación formal.
- Decreto 3486 de 1981: Por el cual se establece el régimen de matrículas y pensiones, becas, Juntas Reguladoras de Matrículas y Pensiones y otras variables de costos en los establecimientos educativos no oficiales de los niveles preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional y educación especial para el año 1982.

La resolución 11940 del 24 de septiembre de 2012 establece los parámetros de fijación de tarifas para los establecimientos educativos privados para 2013.

En la resolución 11940 del 24 de septiembre de 2012, el Ministerio de Educación establece los parámetros de fijación de tarifas para los establecimientos educativos privados para 2013.

De acuerdo con la autoevaluación de estos establecimientos, cerca del 49% se ubica en el régimen de libertad regulada, el 35% en libertad vigilada y tan solo el 16% en régimen controlado, situación que muestra una creciente mejora frente a los años anteriores.

El promedio ponderado de los incrementos de las tarifas de matrícula y pensión, según el número de establecimientos educativos privados es del 3,1%, cifra cercana a la tasa de inflación esperada para 2012 que es del 3%.

Bogotá, 25 de septiembre de 2012. MEN. El Ministerio de Educación Nacional fijó el aumento de las tarifas de matrícula y pensión de los

establecimientos privados del país, tomando como parámetro principal la calidad educativa de los planteles.

En el país, los colegios privados realizan, de acuerdo con las orientaciones del Ministerio de Educación, un proceso de evaluación y clasificación para cada año académico, atendiendo a criterios tales como la calidad educativa, el tipo de régimen aplicable, los resultados de las pruebas Saber y la obtención de certificaciones de calidad.

Actualmente, de acuerdo con la autoevaluación de estos establecimientos, cerca del 49% se ubica en el régimen de libertad regulada, el 35% en libertad vigilada y el 16% en régimen controlado, situación que muestra una creciente mejora frente a los años anteriores.

El promedio ponderado de los incrementos de las tarifas de matrícula y pensión, según el número de establecimientos educativos privados, es del 3,1%, cifra cercana a la tasa de inflación esperada para 2012 que es del 3%.

Como se observa en la siguiente tabla, según el tipo de régimen en que se clasifiquen, los resultados de las pruebas Saber y si obtienen certificación de calidad, los establecimientos ubicados en el régimen de Libertad Regulada pueden tener un incremento máximo de 4%:

	Establecimientos clasificados en "Muy Superior" en Saber 11	Establecimientos clasificados en "Superior" en Saber 11	Establecimientos clasificados en otras categorías en Saber 11, o a los que no les aplica esta prueba
Libertad Regulada por Puntaje	3,7%	3,6%	3,5%
Libertad Regulada por Certificación	4%	3,9%	3,8%

Fuente: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-312098.html>

Por su parte, los establecimientos clasificados en Libertad Vigilada, es decir los colegios que obtienen puntajes intermedios en su autoevaluación, podrán aplicar hasta un 3,2% si son clasificados en nivel "Muy Superior" en los resultados de las pruebas Saber 11 de 2011. La clasificación para estos colegios se define así:

	Establecimientos clasificados en "Muy Superior" en Saber 11	Establecimientos clasificados en "Superior" en Saber 11	Establecimientos clasificados en otras categorías en Saber 11, o a los que no les aplica esta prueba
Libertad Vigilada	3,2%	3,1%	3%

Fuente: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-312098.html>

Para los estudiantes que ingresan al primer grado que ofrezca el establecimiento ubicado en el régimen de Libertad Vigilada, se podrá fijar la tarifa anual según la clasificación contenida en la resolución, que va desde la categoría V1 (\$684.203) a V13 (\$4'993.226). Estas categorías que contemplan condiciones de calidad, infraestructura, procesos pedagógicos, entre otras.

Para los colegios clasificados en Régimen Controlado, es decir los establecimientos que no logran obtener los puntajes mínimos en su autoevaluación, será la Secretaría de Educación de la jurisdicción donde operen la que fije la tarifa para el primer grado que ofrezca establecimiento. Las tarifas de los grados posteriores se calcularán incrementando máximo en un 2%, respecto a las que el colegio cobró en el año inmediatamente anterior.

El Ministerio de Educación Nacional fijó estos incrementos teniendo en cuenta los resultados que en materia de calidad brindan los establecimientos privados, a los niños, niñas y jóvenes de todo el país. De igual forma, considerando las condiciones económicas de los hogares colombianos y el cumplimiento de las metas de inflación definidas por el Gobierno Nacional.

3.3 Lineamientos y estrategias

3.3.1 Gestión directiva

Para Salazar (2001:34), “el gerente educativo debe organizar el trabajo que efectúa y así desarrollar una sólida estructura, delegando responsabilidades con la correspondiente autoridad y establecer fluidas relaciones de aula facilitando la obtención del objetivo de la organización”, en este caso específico, con los miembros del personal docente. A tal efecto, el director se visualiza actualmente desde una perspectiva gerencial, por cuanto reúne todas las condiciones necesarias para asumir tal posición y lograr de sus docentes el desempeño laboral cabal y satisfactorio, acorde con estos requerimientos.

Por eso, la grandeza docente para efectos de esta investigación, se define de acuerdo con los postulados enunciados por David (2002), quien plantea que se construye a través de los valores de autoestima, propósito, optimismo, responsabilidad, comunicación, perseverancia, adaptabilidad, compromiso, amor, y trato, ya que la educación en los mismos es una instancia de reflexión, de crecimiento personal del educador facilitando el desarrollo de su labor, y la incorporación de estudiantes y alumnas, inicialmente a un sistema educativo que les permita desarrollarse en un plano de equidad y, posteriormente, a una sociedad donde puedan realizarse como personas, únicas y responsables de su propia vida.

A tal efecto, la construcción de docentes para el presente y el futuro del país, es una tarea que implica el compromiso de todos; en particular, de aquellos que tienen la responsabilidad de dirigir el rumbo de los planteles educativos.

Desde esa perspectiva, en opinión de Quinn (2002) la gestión gerencial dentro de las instituciones educativas se considera por demás fundamental en lo que a la orientación de este proceso se refiere. Por consiguiente, corresponde al director ser el gerente educativo, la clave que garantiza el cabal funcionamiento de todos los factores que convergen en la institución educativa lo cual redundará en docentes capacitados, motivados y entusiastas con manifiesta vocación de servicio.

No obstante a los factores antes señalados, resulta importante enfatizar que, la labor del docente depende en gran medida de su construcción, del conocimiento adquirido, el dominio de las materias que va a impartir; las destrezas de comunicación y relación que desarrolle, el dominio de los aspectos técnicos en concordancia con la enseñanza y el aprendizaje, entre otros. Se aboga en la actualidad por un maestro más protagónico, que pueda ejercer un rol realmente profesional, un docente autónomo que, en lugar de tener que acatar y ejecutar

órdenes, tenga espacio para tomar decisiones con base en las características específicas del proceso de enseñanza.

Este nuevo concepto del docente genera una serie de retos a las instituciones formadoras; estos implican cambios en sus currículos y en el rol del formador de docentes. También se generan cambios en cuanto a los procesos de capacitación a cargo de las instituciones y del Ministerio de Educación y Deportes. “a un nuevo concepto de educación, corresponde un nuevo concepto de docente”. En este sentido, una de las grandes críticas que se le hacen a la escuela, es que no se le identifica de manera clara, como generadora de equidad social, sino, al contrario, como instancia que contribuye a mantener las desigualdades sociales y regionales en el ámbito de cada país.

En tal sentido es importante destacar los aspectos exitosos dentro del componente directivo en el Colegio Boston y resaltar las estrategias utilizadas, cabe aclarar que existe una interacción constante entre cada categoría, por ejemplo, es necesario construir una misión y una visión clara y tan ardua labor necesita el apoyo de los docente (trabajo en equipo), en esa construcción se deben manejar excelentes niveles de comunicación y así sucesivamente.

La motivación, el liderazgo, la comunicación y el trabajo en equipo son aspectos que debe manejar el rector de una institución educativa (control, dirección, planeación y organización).

3.3.1.1 Lineamiento 1: Misión y visión claras.

La redacción de la misión determina y detalla lo que es esencial, la razón de ser o actividad particular de la institución, los fines últimos e intermedios para los cuales existe y que otorgan sentido y valor (Gutiérrez 2005). Es por eso que normalmente la misión incluye los siguientes elementos:

- Identidad: ¿Quiénes somos? Al no conocer de manera profunda las capacidades ocultas y talentos ocultos de los elementos del grupo de trabajo, no se va a poder explotarlos y utilizarlos en beneficio de los demás.
- Actividad: ¿A qué nos dedicamos? La falta de conocimiento de lo que realmente estamos realizando dentro de la institución, que estamos enseñando no tenemos entendido el alcance de él.
- Finalidad u objetivos: ¿Para quién lo hacemos? Es muy importante definir quiénes son los docentes, como son los estudiantes, la comunidad que rodea la institución.

Estrategia misión

Es de relevancia sensibilizar al grupo de personas con las cuales se está trabajando y buscar la participación de todos y constantemente darles a conocer que son de vital importancia para la organización. Se recomienda utilizar la lluvia de ideas y la mesa redonda.

La visión consiste en una descripción positiva y breve de lo que una institución desea y cree que pueda alcanzar para cumplir de manera exitosa con su misión en un período definido. (Gutiérrez 2005).

Es muy importante echar a volar la imaginación del grupo sin perder los pies en la tierra de cómo podrían ver la institución en un tiempo predeterminado, hay que tener mucho cuidado porque la visión no es cualquier imagen deseada del futuro, sino la imagen de los que es realmente relevante para el porvenir de la institución, por lo tanto, debe depender de los objetivos estratégicos de la institución.

Las características de la visión deben ser:

- Medible: debe ser posible medir o verificar el éxito en el logro, por ejemplo, “Tener el 100% de la asistencia a clases”.
- Atractiva: debe reflejar las aspiraciones y expectativas de directivos, docentes, estudiantes, padres, administrativos y otros que tengan interacción con la institución.
- Posible: hay que incluir objetivos realistas y alcanzables, aun cuando impliquen un reto.
- Estratégica: debe incluir los asuntos decisivos para cumplir con éxito la misión.
- Entendible: debe de tener claridad y precisión, por ejemplo realizarla con un lenguaje sencillo para ser identificada no solamente por los docentes, sino también por los estudiantes.
- Inspiradora: que estimule y provoque un efecto positivo en las personas, para ayudar así al enrolamiento de ella.
- Tiempo: debe tener establecido el tiempo en años, por lo regular los autores coinciden en de 3 a 5 años, por lo cual al cumplir ese período de tiempo no debe pasar el ajustar o el cambiar los objetivos a alcanzar.

Estrategia visión

Teniendo en cuenta lo que se citó anteriormente, la visión no es una frase bonita que no significa nada, por ejemplo, “Para el estado viene lo mejor”; por lo contrario debe ser una frase inspiradora y ante todo orientadora, de lo que se quiere y piensa hacer en el futuro, como se ha citado debe de llevar fecha de las cosas que se deberán lograr, para responder con eficacia y calidad a las expectativas de toda la comunidad educativa, cumpliendo los puntos vistos anteriormente.

Es conveniente hacer rondas de evaluación por parte de los miembros del equipo de trabajo para tener una buena cantidad de ideas y así cumplir con las expectativas e inquietudes de la comunidad educativa, al crear una visión compartida, como lo propone Peter Senge tomando la opinión de cada uno de los miembros tendrá mayor impacto en todo el personal.

Es recomendable utilizar la lluvia de ideas, la mesa redonda y la entrevista colectiva.

Como se ha visto, el poner de acuerdo a la comunidad educativa, es un proceso sencillo si se siguen las recomendaciones de instrucción que se citaron anteriormente. Es muy aconsejable incluir en las exposiciones y en la creación de su visión, misión y valores de su institución.

3.3.1.2 Lineamiento 2: Reforzamiento de los valores:

“El valor de una persona se le mira en su actitud. Se perseverante en tu forma de mejorar tu trato a las personas”.

Anónimo

Los valores son los principios básicos que se deben observar en el actuar dentro de la institución para el logro de la misión. Existen muchas formas de actuar para alcanzar los objetivos y algunas de ellas podrán infringir leyes, reglas básicas de convivencia humana y otras normas que las sociedades han establecido para lograr una convivencia pacífica, así como son también los valores por los cuales se identifica a la institución desde afuera tales como la puntualidad, el compromiso, el respeto, la responsabilidad con el medioambiente, etc. que harán ver como identidad a la institución que se están dirigiendo (Gutiérrez 2005).

Estrategia

Por ello es marcada la necesidad de un docente con un perfil basado en valores, que lo haga sentirse digno de ser maestro llevándolo a obtener una grandeza docente, tal como lo postula David (2002).

Al respecto, en el Modelo Normativo de Educación Básica (1987), dentro de sus principios filosóficos, plantea que la educación es por la sociedad, el camino para la transformación en valores. En este sentido, se requiere que los docentes tengan una idea clara, una formación adecuada para llegar a la transformación social deseada.

En este sentido, la transformación de la praxis pedagógica del docente, requiere del mismo una construcción fundamentada en valores que lo hagan sentirse grande ante el sistema educativo de tal manera, que esté formado para educar en valores, que enseñe a conocer, a aprender hacer, aprender a convivir, en fin, a aprender a ser, y de esta manera lograr la transformación social, positiva, del país.

Los planteamientos antes referidos, exigen en las instituciones educativas un gerente que contribuya a promover esos valores, que esté a la vanguardia de los cambios y transformaciones y que aplique estrategias dentro de su gestión que contribuyan a enaltecer esa grandeza docente.

Es así como partiendo de esta premisa, esta investigación plantea que los directores de los planteles, donde se presenta la situación antes referida, deben buscar las estrategias adecuadas para procurar en los docentes de Educación Básica la vocación de servicio, los valores a cultivar, que redunden en un desempeño laboral eficaz contribuyendo de esta forma a la construcción de su grandeza y transformación en un docente ideal.

Lo anteriormente expuesto implica que la acción del director debe estar orientada hacia el fortalecimiento de su influencia para con sus docentes, ya que, a medida que aumente la misma va a afectar positivamente en los mismos, debido a que es el director la persona que comparte mucho tiempo con los maestros, es el que tiene la mayor oportunidad de ganarse su confianza, siendo un modelo, mentor, motivador y multiplicador dentro de su institución, en la medida que este añade valor a la vida de sus profesionales ellos se sentirán más a gusto con él y se dejarán guiar, ayudar y construir de manera receptiva.

Cómo establecer los valores

- **Competitividad:** analice que valores se reflejan en la competitividad de la institución, por ejemplo si estamos hablando de un Colegio de jóvenes extra-edad en la cual los estudiantes buscan la aceptación, ese valor tiene que ser transmitido a los docentes para que se vea reflejado en el servicio.
- **Convivencia:** hay valores que tienen que regir a la institución para asegurar la sana interacción entre ellos, por ejemplo el respeto de creencia, religiosa o afinidad sexual que puede poner en riesgo el rendimiento e imagen de la institución.

Para establecer los valores organizacionales es necesario después de citarlos dar una breve explicación de lo que significa cada uno de ellos para la institución. Se recomienda utilizar la lluvia de ideas.

3.3.1.3 Lineamiento 3: Una excelente comunicación:

El profesorado que si cumple con sus funciones, reflejando también en la buena comunicación con los miembros del personal, lo cual le permite asumir un compromiso con toda la comunidad educativa, de tal manera, que se adapte dentro del sistema educativo a los cambios, transformaciones y necesidades.

Estrategia

Formular e implementar una estrategia de comunicación articulada de acuerdo con la realidad del día a día que, muchas veces, en las organizaciones, debe adaptarse a los cambios constantes impuestos por el entorno externo, y además mantener el peso de la estructura, misión, cultura institucionales, se concreta a través de un plan de acción en comunicación interna.

La planificación de la comunicación interna consiste en implementar según la estrategia una serie de variables de comunicación como elementos comunes que intervienen en todo proceso comunicacional, es decir, un conjunto de programas coherentes que permitan racionalizar las funciones para cada servicio relativos a los componentes de la comunicación interna, elaborando cada uno de los circuitos y procedimientos de circulación de la comunicación y planificando las acciones concretas. La finalidad del plan de comunicación interna, en el marco de la gestión o estrategia de comunicación formalmente definida, es apuntar las líneas estratégicas que permitan transmitir la realidad de la institución.

Se han de establecer un conjunto de programas coherentes que incluyan cada uno de los circuitos de comunicación transversal, haciendo la comunicación más ágil y adecuada a las necesidades de la institución. Y hay que realizar una evaluación, un seguimiento y control y una supervisión de resultados. Para la cultura de la institución, no se trata de una acción puntual sino de mejorar la gestión y la imagen externa e interna del servicio.

En el desarrollo de la comunicación interna es básico el rol de los equipos directivos, que deben responsabilizarse y fomentar el sentimiento de adhesión al grupo, haciendo participar todo el personal en las informaciones relevantes y utilizando todos los instrumentos disponibles (jornadas informativas, hojas informativas, tablón de anuncios, buzón de sugerencias, revistas y publicaciones internas), para divulgar las declaraciones institucionales sobre la política del grupo

(reuniones de información), comunicar permanentemente los resultados , mejoras y deficiencias del grupo (estudios de imagen, de clima, comunicados de prensa) y establecer mecanismos de alimentación informativa.

Pensar en estrategias de comunicación interna o externa en el marco de la comunicación en la institución nos obliga a reconsiderar algunos conceptos y técnicas que se están aplicando en función de objetivos determinados, necesarios y concretos. La comunicación interna y externa no son solamente técnicas a las que se les atribuyen determinadas funciones rígidas e inamovibles, sino un conjunto de concepciones y de prácticas gestionadas que crean interacción, intercambios entre las personas, los productos y las tareas al servicio de los profesionales y como tal son instrumentos para mejorar la dirección y la adaptación a los cambios en el marco de los objetivos comunicacionales de cada organización.

3.3.1.4 Lineamiento 4: Trabajo en equipo

En este mundo cambiante, altamente competitivo, pero colaborativo a la vez, en que las redes sociales son tan importantes, la habilidad de las personas para trabajar eficientemente en equipo se constituye en uno de los mayores requerimientos a la hora de señalar una escala de competencias necesarias para el mundo laboral de estos tiempos.

El trabajo en equipo une a varias personas en la búsqueda de metas y objetivos comunes, lo cual produce un mejor entendimiento entre compañeros de trabajo.

El trabajo en equipo consiste en un grupo de personas que trabajan juntas, que tienen los mismos objetivos y cuyas actividades son interdependientes.

El trabajo en equipo se refiere a la suma de estrategias, procedimientos y metodologías que utiliza un grupo humano para lograr metas propuestas.

Estrategia

Un aspecto muy importante para que un centro educativo permita que todos sus maestros participen y se involucren dentro de la institución es la presencia no sólo física de los directivos, sino también su participación en cada una de las tareas que se realizan dentro del centro educativo. El director distante poco logrará en lo que a motivación se refiere.

Las ideas planteadas por los directivos deben ser claras; los trabajos que se pidan, lógicos y proporcionados; las exigencias y plazos, justos. Si no se consigue que la gente haga suya la idea, será muy difícil que el trabajo en equipo resulte efectivo, el directivo debe crear un clima de confianza, conocer a sus maestros, hablar con ellos no solo del trabajo que hacen sino de sus intereses y preocupaciones personales, brindarles amistad y apoyo. Saber escuchar y aceptar sugerencias también resulta de vital importancia, así como tener flexibilidad y la disposición de sacar adelante el trabajo de grado educativo.

Algunas características de los equipos de trabajo son:

Compartir una identidad común, guías de acción bien definidas y resultados medibles; los líderes facilitan y apoyan directamente los esfuerzos del equipo; los integrantes del equipo se hacen responsables conjuntamente del cumplimiento de los objetivos; interdependencia y cooperación entre todos los miembros del equipo; los integrantes del equipo conocen su rol y cómo se relaciona éste al de los demás y al objetivo común; las personas que integran un equipo de trabajo utilizan procesos de toma de decisiones que facilitan el cumplimiento de la tarea común, y los equipos se integran con personas que tienen distintos antecedentes y experiencias de trabajo.

La escuela tiene que ofrecer las siguientes condiciones para facilitar la integración de un equipo de trabajo:

Un objetivo claro y medible que pueda lograrse mejor con un esfuerzo de trabajo en equipo; una cultura de apoyo al trabajo en equipo; asignación de tiempo suficiente para entrenamiento, debate, discusión y la utilización de diferentes técnicas de solución de problemas.

Un equipo de trabajo funciona en una atmósfera de respeto mutuo, en donde sus miembros se identifican entre sí y con el equipo. Además desarrollan mecanismos para trabajar unidos y en forma interdependiente, reconociendo y utilizando los conocimientos y habilidades de los demás para alcanzar los objetivos establecidos.

La Educación formal, por lo tanto, tiene la tarea de desarrollar esas competencias en los estudiantes, permitiendo que trabajen de manera significativa en trabajo de grado s por equipos que les permitan reconocer en sí mismos que dichas habilidades y competencias se encuentran dentro de ellos y que deben desarrollarlas y utilizarlas.

En este sentido, el trabajo por equipos es fundamental. Todos hemos tenido la experiencia de trabajar en equipo en la escuela o de asignar trabajos grupales. Sabemos de los muchos vicios acumulados que siempre ocurren, a saber:

- Los estudiantes no suelen desarrollar un plan de trabajo.
- No tienen objetivos claros.
- No adoptan una metodología.
- No utilizan adecuadamente sus talentos para recopilar la mejor información.

- Solo algunos trabajan.
- Carecen de habilidad para seleccionar herramientas que les permitan mejorar su trabajo.
- Suelen manifestar poca creatividad e innovación.

Es iluso pensar que estos errores ocurren por fallas en los estudiantes y que nosotros, los docentes, no tenemos nada que ver.

¡Somos los principales responsables!

Para ello, hay que enseñarles a trabajar en equipo. Hay que permitirles aprovechar sus talentos, hay que guiarlos pero, para ello, muchas veces somos los propios docentes los que necesitamos recordar o conocer algunas cosas y modelarlas.

Existen una serie de condiciones relativas al clima y a las relaciones escolares que determinan el trabajo en equipo de los profesores:

La satisfacción general de los profesores con las condiciones en las que ejercen su tarea. Bonals (1996) considera como elementos esenciales, en el caso del profesorado, los siguientes: tiempo suficiente para llevar a término las tareas, recursos adecuados, reconocimiento de la valía de cada uno como profesional y como persona, buena consideración por parte de los compañeros de trabajo, posibilidades de participación suficiente en el trabajo en grupo y en la toma de decisiones. La ausencia de estos elementos provoca, en ocasiones, un importante malestar.

Las relaciones interpersonales entre los profesores, muy condicionada por el reconocimiento que cada uno hace de la actuación de los demás.

La actitud tolerante y el respeto a la diversidad. Cuando estas características están presentes en el funcionamiento de un centro, posibilitan el desarrollo de una cultura colaborativa y el logro de beneficios a través del aprendizaje en equipo.

3.3.1.5 Lineamiento 5: Excelentes contenidos de enseñanza- aprendizaje

Comprometer a cada integrante de la Institución a la investigación y actualización de contenidos didácticos con el fin de alcanzar nuevos aprendizajes, los cuales enriquezcan a la comunidad docente.

Se pretende también homogeneizar los criterios de autoevaluación y coevaluación utilizados hasta el momento por el equipo docente, con el fin de contar con parámetros claros y consensuados por el equipo docente para el desempeño del alumno y del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de hacer más eficiente la planeación e implementación de actividades desarrolladas conjuntamente. Estos instrumentos son aplicables a cualquier área, independientemente de los conocimientos (conceptos) y nivel de profundidad que se manejen.

Estrategias

Establecer comisiones que puedan supervisar las estrategias con el fin de corregir los procedimientos y ayudar a la toma de decisiones.

Las estrategias de aprendizaje: ¿Qué son? ¿Cómo se enmarcan en el currículum?

Las estrategias de aprendizaje tienen como objetivo, ayudar al alumno a aprender de forma significativa y autónoma los diferentes contenidos curriculares.

Las diferencias individuales, la interacción entre el profesor y cada uno de sus estudiantes o entre los diferentes individuales, la interacción entre los diferentes grupos de trabajo, el conocimiento y las características de los conocimientos conceptuales, procedimentales o actitudinales en cada tarea concreta, o incluso los contenidos priorizados por un profesor, son absolutamente decisivas, no solo en el tipo de aprendizaje que el alumno realiza, sino también en la actitud y la motivación de este alumno hacia la actividad escolar.

Consideramos que una estrategia didáctica equivale a la actuación secuenciada potencialmente consciente del profesional en educación, guiada por uno o más principios de la didáctica, encaminada hacia la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rajadell. 1992).

Una estrategia de enseñanza equivale a la actuación secuenciada potencialmente consciente del profesional en educación, del proceso de enseñanza en su triple dimensión de saber, saber hacer y ser (Rajadell 1992).

La dimensión del saber se centra en la adquisición y dominio de determinados conocimientos, por lo cual se utilizarán una serie de metodologías fundamentalmente de carácter memorístico o de conocimiento informativo, así como una determinada tipología de estrategias como por ejemplo explicaciones, lecturas o charlas.

La dimensión del saber hacer pretende que la persona desarrolle aquellas habilidades que le permitan la realización de ciertas acciones o tareas, teniendo en cuenta la capacidad de modificación y transferencia posterior a diferentes contextos. Hay que dejar claro que no busca eliminar la memorización sino que prioriza el desarrollo de estrategias cognitivas superiores.

La dimensión del ser profundiza en la faceta afectiva de la persona, en la que juegan un papel prioritario la modificación y consolidación de intereses, actitudes y

valores. La tarea de aprender a percibir, reaccionar y cooperar de manera positiva ante una situación o un objeto, acoge una complejidad superior que la simple retención de conocimientos.

Realizar juntas mensuales donde se analice el alcance de los resultados en reportes semanales para detectar a tiempo las debilidades y lograr corregirlas con el fin de alcanzar los objetivos.

3.3.2 Gestión académica

3.3.2.1 Lineamiento 1: Plan de estudios debe estar articulado a la comunidad

El plan de estudios es articulado y coherente. Además, cuenta con mecanismos de seguimiento y retroalimentación, a partir de los cuales se mantienen su pertinencia, relevancia y calidad.

El plan de estudios debe atender con calidad y equidad las necesidades comunes y las específicas que presentan los estudiantes. Enseñar a una clase heterogénea, implica implementar una modalidad de currículo flexible y diverso, para lo cual se deben realizar los cambios necesarios. En la propuesta curricular por estándares planteada por el Ministerio de Educación Nacional, es importante tener en cuenta que las competencias se componen de dimensiones, dominios, niveles y criterios, cuyo despliegue acerca progresivamente al conocimiento y la valoración de diferentes tipos de desempeño.

Por lo anterior, es importante ponerse de acuerdo en realizar procesos de contextualización del aprendizaje teniendo en cuenta la autonomía curricular de las instituciones educativas, de tal manera que se puedan eliminar progresivamente barreras como la supuesta homogeneidad de los estudiantes,

aportando una propuesta amplia, flexible y diversificable, que atienda a las necesidades reales de la localidad.

Estrategias

Se debe Retomar los aspectos en los cuales se requiere hacer ajustes para hacer el plan de estudios más adecuado, este debe contener aspectos que:

- Defina la flexibilización de las áreas obligatorias del currículo (si es necesario).
- Incluya nuevas áreas optativas para darle respuesta educativa a la totalidad de la población (si es necesario).

Las estrategias para este lineamiento se fundamentan a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué características del Plan de estudios actual, lo hacen inclusivo?

¿Qué aspectos del plan de estudios actual se deben revisar para dar atención a la diversidad de estudiantes de su comunidad educativa?

¿Con qué recursos cuenta la institución educativa para cualificar su plan de estudios y hacerlo más extensivo?

¿El plan de estudios de su institución cumple el criterio de ser un conjunto de elementos y estrategias que son coherentes con el modelo pedagógico de su la institución y posibilita organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje?

¿El plan de estudios está estructurado tendiendo estos conceptos?

Equidad valorativa.

Contextualización del aprendizaje.

Diversidad como valor.

Fomenta el desarrollo de competencias cognitivas enfatizando en el “aprender a aprender”.

Favorece el aprendizaje cooperativo.

Estimula el aprendizaje para la vida.

¿Cuáles son las evidencias de transformación en cada uno de los aspectos señalados?

3.3.2.2 Lineamiento 2: Un enfoque metodológico más incluyente

La institución evalúa periódicamente la coherencia y la articulación del enfoque metodológico con el PEI, el plan de mejoramiento y las prácticas de aula de sus docentes. Esta información es usada como base para la realización de ajustes. El enfoque metodológico por ende:

- Utiliza diferentes vías sensoriales teniendo en cuenta la diversidad de características de aprendizaje que pueden tener los estudiantes de la comunidad educativa.
- Es altamente estructurado, lo cual permite que todos los estudiantes, independiente de sus características, ritmos y estilos de aprendizaje, puedan aprender.
- Es sistemático, lo cual le permite al maestro observar los cambios y la evolución del proceso de cada estudiante y realizar los ajustes pertinentes en el momento preciso.
- Organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la interdisciplinariedad, lo cual le permite a los estudiantes relacionar los contenidos de las diferentes áreas.
- Privilegia la mediación del maestro, el cual asume la mediación como el proceso de intervención en el cual el mediador (puede ser el maestro u otro estudiante) apoya a un estudiante para alcanzar el conocimiento y lograr los objetivos deseados.
- Se basa en el aprendizaje significativo, a través del cual el aprendizaje adquiere significado cuando la información tiene un interés relevante para convertirse en conocimiento.

- Utiliza estrategias de trabajo cooperativo, a través de las cuales para los estudiantes es importante trabajar juntos para cumplir las tareas y los objetivos compartidos y buscan resultados que beneficien a todos.

Estrategias

Se recomienda emplear la enseñanza multinivel que contiene las siguientes fases:

226

Fase 1: Identificación de contenidos más importantes

Uno de los recursos para tratar la heterogeneidad, es lo que los impulsores de la Escuela Inclusiva denominan enseñanza multinivel (Collicot, 2000), desarrollada fundamentalmente en algunas escuelas de Canadá. Su premisa es que la programación de una unidad didáctica o un tema, debe plantearse de tal forma que facilite el aprendizaje de los estudiantes de la clase, sean cuales sean las necesidades educativas.

Desde esta perspectiva asume la personalización de la enseñanza y su flexibilidad en función de las características personales de los estudiantes. Se elimina la necesidad de segregar estudiantes para que sigan programas diferenciados y se hace compatible lo que se determina en el programa individual de un alumno con las actividades de enseñanza y aprendizaje dirigidas a todos los estudiantes de su grupo clase.

Desarrollar una unidad didáctica desde esta perspectiva, implica cuatro fases:

Se identifican los más importantes y fundamentales. Los objetivos que se pretende alcancen los y las estudiantes con relación a estos contenidos no necesariamente deben ser idénticos para todos ni coincidir con los previstos para

el curso, sino que pueden referirse para un estudiante en particular, a las competencias más generales alcanzables en un período más amplio (por ejemplo en un ciclo educativo). Con frecuencia los enfoques tradicionales sobre la presentación y desarrollo de las tareas escolares impiden el desarrollo de competencias con relación a los contenidos que la mayoría de los estudiantes tiene incorporados y que para algunos son considerados básicos o más importantes, y aún no han sido asimilados.

Fase 2: Estrategias de presentación de las tareas por parte del profesor

Para lograr que la comunidad estudiantil haga aprendizajes valiosos, hay que determinar las distintas formas a través de las cuales el profesor presenta la información y las tareas de enseñanza y aprendizaje; estas formas se caracterizan por la variedad en tanto los y las estudiantes presentan diferencias en sus conocimientos previos, en su forma personal de aprender y en sus modos perceptivos (visual, auditivo, kinestésico). La educación pretende su máximo desarrollo personal y social. Otro aspecto, es considerar que todos los y las estudiantes deben tener oportunidad de participar en situaciones de aprendizaje cercanas a su propio nivel de desarrollo.

Fase3: Diferentes prácticas para los estudiantes

En esta fase se determinan los métodos o tipos de prácticas que el estudiante utilizará en cada unidad didáctica para alcanzar los objetivos previstos. Si bien la fase anterior busca diferentes estrategias de enseñanza por parte del profesor, esta trata de encontrar diferentes estrategias de aprendizaje para el grupo, teniendo siempre en cuenta sus distintos canales de comunicación oral y escrita.

No sólo hay que proponer diferentes formas de tareas, sino también que éstas sean graduadas de menos a más complejas.

Fases 4: Distintas estrategias de evaluación

Éstas se programan teniendo en cuenta el nivel individual de aprendizaje de cada estudiante.

Las estrategias de autorregulación del aprendizaje

Estas estrategias fomentan la autonomía de los estudiantes. Jaume Jorba y Ester Casellas (1996) han profundizado en esta línea de trabajo y señalan tres estrategias de autorregulación del aprendizaje:

228

1. La comunicación de los contenidos y objetivos del aprendizaje y la representación que los estudiantes hacen de ellos:

Es importante que el profesor comunique a los estudiantes previamente y con toda claridad, los objetivos de la secuencia didáctica que están a punto de empezar y, además, compruebe la representación que los estudiantes han hecho de estos objetivos, para ver hasta qué punto los han comprendido o no. Para lograrlo deben utilizarse diversas estrategias.

2. La anticipación y la planificación de la acción

Es importante realizar acciones de anticipación y planificación de la acción, para que un estudiante aprenda en forma significativa y funcional y sea capaz de aplicar lo aprendido a situaciones nuevas y cambiantes. Es necesario que sepa anticiparse a la acción; es decir, prever que pasará si hace una acción de terminada, para poder luego planear adecuadamente una acción, saber qué debe hacer y cómo, qué pasos debe dar, para resolver algo. Para desarrollar estas estrategias se puede contar con guías de trabajo, un apoyo documental que ayuda a los estudiantes a estructurar y organizar los distintos pasos que han de seguir para la aplicación de un determinado procedimiento.

3. La comunicación del objetivo, los criterios de evaluación y la apropiación del estudiante de estos criterios

Sólo quienes conocen esto pueden estudiar de forma adecuada para demostrar que han logrado los objetivos finales de una secuencia didáctica. En este sentido las actividades de evaluación mutua, coevaluación y autoevaluaciones se han mostrado muy eficaces a la hora de conocer y apropiarse de estos criterios.

Introducir en el aula, de forma sistemática, prolongada y persistente estas estrategias, favorece el aprendizaje de la diversidad de estudiantes. (Pere Pujolás Mases. Laboratorio de psicopedagogía. Universidad de Vic. Zaragoza, noviembre de 2002).

El Aprendizaje Cooperativo como Método y como Contenido Según Isabel Solé (1997), el trabajo en equipo no es sólo un recurso metodológico para enseñar y aprender los contenidos de las distintas áreas, sino también algo que los y las estudiantes deben aprender como un contenido más y que por lo tanto, deben enseñarse de forma sistematizada, al menos como se enseñan los demás contenidos.

Un equipo cooperativo, sea de aprendizaje o no, es algo más que un conjunto de individuos que realizan algo juntos. Un grupo de estudiantes forma un equipo cooperativo en la medida que se den las siguientes condiciones:

1. Si están unidos de verdad, si tiene algo que los une fuertemente (el pertenecer a un mismo equipo y el objetivo que persiguen...)
2. Si hay una relación de equidad entre ellos, si nadie se siente superior a los demás, si todos son valorados y si se sienten reconocidos por sus compañeros.

3. Si hay interdependencia entre ellos, si lo que afecta a un miembro del equipo importa a todos los demás.
4. Si no hay una relación de competencia entre ellos, sino de cooperación, de ayuda y de exigencia mutua; si ayudar a un compañero repercute favorablemente en uno mismo y en todo el equipo. Si hay relación de amistad entre ellos, un lazo afectivo que les lleva a celebrar juntos los éxitos conseguidos en el equipo.

Otras estrategias

Las estrategias extras para este lineamiento se fundamentan a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué características del enfoque metodológico actual de la institución educativa, lo hacen inclusivo?

¿Qué aspectos del enfoque metodológico actual se deben revisar para dar atención a la diversidad de estudiantes de su comunidad educativa?

¿Con que recursos cuenta la institución educativa para cualificar su enfoque metodológico y hacerlo más inclusivo?

¿Los y las estudiantes aprenden en forma cooperativa?

¿La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad de todo el estudiantado?

¿Cuáles son las evidencias de transformación en cada uno de los aspectos señalados?

3.3.2.3 Lineamiento 3: Con qué recursos cuenta la institución para el aprendizaje

La institución evalúa periódicamente la pertinencia y funcionalidad de los procedimientos establecidos para la dotación, uso y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje y los ajusta en función de los nuevos requerimientos.

Una gestión académica de recursos para el aprendizaje tiene las siguientes características:

- Existe una política institucional de dotación, uso y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje de todos los estudiantes, incluyendo aquellos recursos muy específicos que puedan requerir algunos pocos.
- Existen mecanismos de seguimiento periódico para la dotación, uso y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje requeridos por todos los estudiantes.
- Existen políticas y estrategias de gestión que garantice la eliminación progresiva de barreras arquitectónicas, que permita la accesibilidad de todos los estudiantes.

Estrategias

Las estrategias para este lineamiento se fundamentan a partir de las siguientes preguntas:

- ¿La institución cuenta con una planta física que permita la accesibilidad de todos los estudiantes?
- ¿Las condiciones de luz, sonoridad y espacios de las aulas de clase, son adecuadas para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los y las estudiantes?
- ¿La institución cuenta con materiales didácticos que se puedan utilizar para ofrecer una variedad de actividades en las clases?
- ¿La institución cuenta con espacios internos o externos donde todos los estudiantes puedan llevar a cabo las actividades recreativas y culturales?
- ¿Se realizan adaptaciones a los textos y guías para que sean accesibles a todos los estudiantes?

- Se gestionan los recursos personales que le pueden requerir algunos estudiantes como: sillas de ruedas, lentes, material tiflológico (para estudiantes ciegos), visuales, etc.
- ¿Cuáles son las prioridades en cuanto a la accesibilidad de la planta física?
- ¿Considera importante reorganizar la utilización de los espacios físicos, para optimizar su aprovechamiento y dar un uso más equitativo?
- ¿En cuanto al material didáctico?
- ¿En cuanto a los recursos personales que pueden requerir algunos o algunas estudiantes?

3.3.2.4 Lineamiento 4: La jornada escolar normal y extendida con el uso apoyos pedagógicos

La institución evalúa periódicamente el cumplimiento de las horas efectivas de clase recibidas por los estudiantes y toma las medidas pertinentes para corregir situaciones anómalas.

Una gestión académica en la jornada escolar inclusiva tiene las siguientes características:

Tiempos destinados a las actividades académicas: Todos los estudiantes independientemente de sus características personales tiene una jornada escolar igual a la de sus compañeros, sin requerir el desarrollo de actividades académicas extraescolares, que perturben el desarrollo de una rutina que contemple actividades acordes a su ciclo de vida: ejemplo, recreativas, deportivas, de ocio, responsabilidades en el hogar. Una alternativa para ello, es que cuando los estudiantes requieren apoyos, estos se brindan en los mismos espacios de la jornada escolar, de tal manera que no se excedan las horas que normalmente un estudiante debe dedicar a las actividades de tipo académico.

Distribución de los tiempos en la jornada escolar: Se tiene en cuenta las características de todos los estudiantes para determinar los tiempos destinados a las actividades de clase.

El inicio de la jornada escolar: permite que los estudiantes realicen sus actividades de alimentación de manera adecuada, se buscan alternativas para garantizar que tengan unas rutinas de alimentación adecuadas.

Incorporación gradual a la jornada escolar: Se definen opciones para que algunos estudiantes que pueden requerir un proceso gradual de incorporación a la jornada escolar lo puedan hacer: ejemplo empezar asistiendo dos horas y gradualmente aumentar el tiempo hasta que se logre adaptar a toda la jornada.

Estrategias

Las estrategias para este lineamiento se fundamentan a partir de las siguientes preguntas:

¿Todos los estudiantes asisten a la jornada escolar completa, excepto aquellos que están realizando un proceso gradual de ajuste a la jornada?

¿Se realizan acciones para que los estudiantes que se desplazan de lugares lejanos, puedan tener unas rutinas de alimentación adecuadas?

¿La distribución de tiempos en la jornada escolar, son facilitadores del aprendizaje la participación de todos los estudiantes?

¿En la institución se vela por que los estudiantes tengan un equilibrio en el tiempo que se dedica a las actividades académicas, recreativas y de ocio?

¿Cuáles son las fortalezas actuales de la institución, en cuanto a la jornada escolar, que facilitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes?

¿Cuáles son las barreras actuales de la institución, en cuanto a la jornada escolar, que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes?

¿Cuáles son las prioridades que se deben abordar?

¿Cuáles son las acciones que se pueden emprender para trabajar sobre esas prioridades?

¿La flexibilización de la jornada escolar con las estrategias establecidas para las diferencias individuales de los estudiantes, hacen parte del manual de convivencia?

¿La distribución de tiempos en la jornada escolar facilita el aprendizaje y la participación, pues los tiempos y momentos de las actividades son revisados cuidadosamente por los docentes para atender a las necesidades educativas de todos?

¿Se realizan acciones para que los estudiantes accedan a rutinas de alimentación adecuadas, los padres y docentes tiene clara la relación alimentación y aprendizaje?

¿Se realizan procedimientos de aproximación gradual a la jornada escolar de los estudiantes que presentan dificultades en su adaptación, y en este proceso participan padres, compañeros, docentes y personal de apoyo si es necesario?

3.3.2.5 Lineamiento 5: El proceso de la evaluación y apropiación de conocimientos

La institución revisa periódicamente la implementación de su política de evaluación tanto en cuanto a su aplicación por parte de los docentes, como en su efecto sobre la diversidad de los estudiantes, e introduce los ajustes pertinentes.

Una gestión académica en la evaluación tiene entre otras las siguientes características:

El plan de estudios incluye los procedimientos de evaluación de las y los estudiantes y presenta diferentes opciones de flexibilización de logros e indicadores.

La institución revisa periódicamente la implementación de su política de evaluación tanto en las prácticas de los docentes como en el efecto en sus estudiantes e introduce ajustes pertinentes para los estudiantes o grupos que están experimentando barreras para el aprendizaje.

A partir de los resultados de la evaluación se diseñan planes especiales de apoyo para aquellos estudiantes que están experimentando barreras para el aprendizaje.

La evaluación de cada estudiante es continua, integral y cualitativa y se expresa en informes descriptivos que reflejan las particularidades del estudiante y le permiten a él o ella, a sus padres y docentes apreciar sus avances y proponer acciones para cualificar su proceso en particular.

Estrategias

Las estrategias para este lineamiento se fundamentan a partir de las siguientes preguntas:

- ¿El plan de estudios incluye los procedimientos de evaluación de las y los estudiantes y presenta diferentes opciones de flexibilización de logros e indicadores?
- La institución revisa periódicamente la implementación de su política de evaluación tanto en las prácticas de los docentes como en el efecto en sus estudiantes e introduce ajustes pertinentes para los estudiantes o grupos que están experimentando barreras para el aprendizaje.
- A partir de los resultados de la evaluación se diseñan planes especiales de apoyo para aquellos estudiantes que están experimentando barreras para el aprendizaje.
- La evaluación de cada estudiante es continua, integral y cualitativa y se expresa en informes descriptivos que reflejan las particularidades del

estudiante y le permiten a él o ella, a sus padres y docentes apreciar sus avances y proponer acciones para cualificar su proceso en particular.

- ¿Los informes de evaluación reflejan todas las habilidades y conocimientos de los y las estudiantes, tales como las lenguas adicionales, otros sistemas de comunicación, aficiones e intereses y experiencias laborales? Indicador
- ¿Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del estudiantado en forma positiva?
- ¿Se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes, desplazados, estudiantes con discapacidad, minorías étnicas, entre otras, para detectar y abordar dificultades específicas?
- ¿Cuáles son las evidencias de transformación en cada uno de los aspectos señalados?

3.3.2.6 Lineamiento 6: Las prácticas pedagógicas como éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje

Para realizar un adecuado proceso de prácticas pedagógicas, se requiere un conocimiento profundo de todos los estudiantes que hacen parte de la clase y en especial de aquellos que viven una situación de vulnerabilidad.

Identificar las características de los estudiantes, permitirá definir con mayor acierto las didácticas, los tipos de tareas escolares, los tiempos destinados al aprendizaje y los recursos que va a requerir cada uno de ellos.

Para conocer las necesidades de los estudiantes es fundamental la disposición que tenga el docente para aprender de ellos día a día.

Tomarse un tiempo para observarlos, conocer sus características de aprendizaje, evaluar los conocimientos previos, conocer sus intereses y sus habilidades para desarrollar actividades de tipo individual o grupal, entre otros

aspectos, permiten al maestro realizar un diseño de aula que armonice con las características de todos.

La principal tarea del maestro en esta observación es identificar con sus herramientas pedagógicas, como es esa diversidad que presentan sus estudiantes y formular una propuesta que responda a las características comunes y particulares de cada uno de ellos.

Estrategias

Una minuciosa observación del maestro le permite reconocer en sus estudiantes aspectos que definen su estilo de aprendizaje, tales como:

- ¿Cómo se enfrenta él o ella al aprendizaje, con actitud de reto o miedo a fracasar?
- ¿Cuáles son los temas que le motivan?
- ¿A cuáles incentivos responde mejor?
- ¿A cuales formas de presentación de la información responde mejor?
- ¿En qué tipo de actividades se desempeña eficientemente?
- ¿A qué tipo de instrucciones responde mejor?
- ¿Cuáles apoyos del profesor o de los compañeros le permiten comprender mejor un tema que se le hace complejo?
- ¿En qué tipo de agrupamientos se desempeña más eficientemente, por parejas, grupos pequeños, grandes?
- ¿Con qué materiales se motiva y aprende más fácilmente?

Una vez el maestro conoce aspectos básicos de los estudiantes puede apreciar a su grupo desde una panorámica general:

- ¿Cuáles y cuántos estudiantes tienen y no tienen los conocimientos previos requeridos para desarrollar los propósitos planteados para el grado escolar?
- ¿Cuáles y cuántos estudiantes tienen y no tienen habilidades para trabajar de manera independiente?
- ¿Cuáles y cuántos estudiantes tienen y no tienen habilidades para realizar actividades engrupo?
- ¿Cuáles y cuántos estudiantes, pueden mantener su atención por un periodo de 15 a 20 minutos por ejemplo?

3.3.2.7 Lineamiento 7: Implementación de opciones didácticas para las áreas y asignaturas transversales.

La institución evalúa periódicamente la coherencia y la articulación de las opciones didácticas que utiliza en función del enfoque metodológico, las prácticas de aula de sus docentes, el PEI y el plan de estudios. Esta información es usada como base para la elaboración de estrategias de mejoramiento.

Una gestión académica en las opciones didácticas tiene estas características:

En la institución educativa se cuenta con estrategias pedagógicas y modelos flexibles con los cuales se puede dar respuesta a la diversidad de sus estudiantes.

La institución educativa evalúa periódicamente las opciones didácticas para verificar que sean pertinentes para la diversidad de sus estudiantes y realiza acciones de mejoramiento cada que sea necesario.

Estrategias

Las estrategias para este lineamiento se fundamentan a partir de las siguientes preguntas:

- ¿En mi institución educativa se realizan actividades orientadas a conocer las características de aprendizaje de todos los estudiantes?
- ¿En mi institución educativa se cuenta con estrategias pedagógicas y modelos flexibles con los cuales se puede dar respuesta a la diversidad y necesidades de todos los estudiantes?
- ¿En mi institución educativa se evalúan periódicamente las opciones didácticas para verificar que sean pertinentes para la diversidad de sus estudiantes y se realizan acciones de mejoramiento cuando son necesarias?
- ¿En mi institución educativa los docentes conocen las características de aprendizaje y necesidades de sus estudiantes?
- ¿En mi institución educativa los docentes realizan prácticas pedagógicas pertinentes de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes?

3.3.2.8 Lineamiento 8: Estrategias para la efectividad de las tareas escolares

La institución revisa y evalúa periódicamente el impacto de las tareas escolares en los aprendizajes de los estudiantes y ajusta su política en este tema.

Una gestión académica en las estrategias para las tareas escolares se caracteriza por una política que contempla las necesidades de todos los estudiantes y la flexibilidad que se debe tener en ésta para atender a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

Estrategias

Las estrategias para este lineamiento se fundamentan a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Se utilizan diferentes estrategias para las tareas escolares atendiendo a las características particulares de los estudiantes?
- ¿Las tareas escolares se plantean de manera diferencial para favorecer aprendizajes significativos y fortalecimiento de procesos en aquellos estudiantes que requieren más apoyos?
- ¿Los estudiantes y los padres de familia consideran que las tareas escolares son: funcionales y pertinentes tanto desde el punto de vista del contenido como de la forma?
- ¿Los tiempos que los estudiantes dedican a las actividades académicas dentro y fuera de la jornada escolar, permiten que puedan desarrollar otras áreas en las que puedan expresar sus fortalezas, ejemplo actividades deportivas, culturales recreativas y de ocio?
- ¿En mi institución educativa los docentes diseñan tareas escolares acordes a las características de aprendizaje y necesidades de sus estudiantes?
- ¿En mi institución educativa los docentes realizan un seguimiento permanente a la efectividad de las estrategias para las tareas escolares y realizan ajustes de manera oportuna?
- ¿En que se evidencia la pertinencia de las estrategias de tareas escolares?

3.3.2.9 Lineamiento 9: Uso articulado de los recursos para la enseñanza y el aprendizaje

La institución revisa y evalúa periódicamente la articulación entre la política sobre el uso de los recursos para el aprendizaje y su propuesta pedagógica, y realiza ajustes a la misma con base en los resultados de los estudiantes.

Una gestión académica en el uso articulado de los recursos para el aprendizaje tiene un componente inclusivo cuando la política de articulación de los recursos tiene en cuenta el principio de equidad, es decir, dar a cada estudiante lo que necesita.

Estrategias

Las estrategias para este lineamiento se fundamentan a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Los docentes conocen las necesidades particulares que tienen todos sus estudiantes y los recursos requeridos para atenderlas?
- ¿La política de articulación de los recursos para el aprendizaje, hace explícita la atención de las necesidades de aquellos estudiantes que presentan alguna condición particular de vulnerabilidad?
- ¿Se revisa periódicamente la articulación sobre la política para el uso de recursos, la propuesta pedagógica y los resultados de los estudiantes?
- ¿En mi institución educativa los docentes conocen las necesidades que tienen sus estudiantes en términos de recursos para el aprendizaje?
- ¿En mi institución educativa los docentes realizan un seguimiento permanente a la
- efectividad de la política que se tiene para el uso de los recursos para el aprendizaje
- ¿En mi institución educativa se gestionan los recursos para el aprendizaje más especializados que requieren algunos estudiantes para aprender o participar de todas las actividades institucionales?

3.3.2.10 Lineamiento 10: Uso adecuado de los tiempos para la enseñanza y el aprendizaje

La política de distribución del tiempo curricular y extracurricular es apropiada y se utiliza efectivamente. Además, la institución revisa y evalúa periódicamente el uso de los tiempos destinados a los aprendizajes, y realiza los ajustes pertinentes para que éstos sean aprovechados apropiadamente.

Una gestión académica en el uso de los tiempos para el aprendizaje tiene estas características:

La política del uso de los tiempos para el aprendizaje es flexible y contempla los diferentes ritmos que presentan la diversidad de estudiantes de la institución educativa. En la práctica pedagógica, se consideran los diferentes ritmos en que pueden aprender los estudiantes y se adaptan los tiempos de la enseñanza y el aprendizaje.

Las estrategias para este lineamiento se fundamentan a partir de las siguientes preguntas:

Estrategias

- ¿En mi institución educativa los docentes conocen las necesidades que tienen sus estudiantes en términos de recursos para el aprendizaje?
- ¿En mi institución educativa los docentes realizan un seguimiento permanente a la efectividad de la política que se tiene para el uso de los recursos para el aprendizaje?
- ¿En mi institución educativa se gestionan los recursos para el aprendizaje más especializados que requieren algunos estudiantes para aprender o participar de todas las actividades institucionales?
- ¿En mi institución educativa los docentes conocen los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes?
- ¿En mi institución educativa los docentes realizan prácticas pedagógicas pertinentes de acuerdo con los ritmos de aprendizaje de los estudiantes?

3.3.2.11 Lineamiento 11: La gestión del aula cómo factor de mejora de la relación docente-estudiante

Una gestión académica en la relación pedagógica tiene estas características:

Los docentes tienen altas expectativas sobre todos los estudiantes y valoran diferencialmente las distintas fortalezas que puedan tener todos y todas. Los docentes se constituyen en un modelo para fomentar el respeto a la diferencia y la valoración de la diversidad.

Los equipos docentes se esfuerzan por apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes y genera estrategias para mejorar su comunicación, las relaciones recíprocas y la negociación, aún con aquellos estudiantes que utilizan formas de comunicación alternativa.

Para fomentar unas relaciones adecuadas en las aulas inclusivas es importante contar con el compromiso de un docente que acepte a los estudiantes antes excluidos, como miembros valiosos y de pleno derecho y que esté dispuesto a descubrir todas las diferencias que hay en el salón de clases, con el fin generar un clima de respeto y valoración. Para ello se pueden utilizar estas estrategias:

Descubrir las diferencias raciales: Utilizar las experiencias directas de los estudiantes para dialogar sobre casos concretos de prejuicios, discriminación e injusticia relacionados con las diferencias culturales o sociales.

Descubrir aspectos de las diferencias culturales: Abordar diálogos sobre los distintos orígenes, culturas y experiencias de los estudiantes, procedencia de sus nombres, entre otros.

Descubrir las diferencias familiares: Revisar con los estudiantes diferentes tipos de familias. Algunos viven con un solo progenitor, otros, con familias extensas, con

primos, tíos en la misma casa; otros en familias mixtas con padres adoptivos o en familias de acogida.

Descubrir las diferencias de género: el objetivo debe centrarse en que los niños y niñas reconozcan y acepten las diferencias de sexo.

Descubrir las diferencias religiosas y las distintas festividades: Conocer las diferencias religiosas y las estrategias para que esto no se convierta en una limitación dentro de la clase.

Descubrir las diferencias de destreza y capacidad: Desarrollar actividades a través de las cuales se descubran las fortalezas y debilidades de todos y todas.

Descubrir la forma de oponerse a los estereotipos y a la discriminación: para crear y mantener auténticas escuelas y comunidades inclusivas, los estudiantes y maestros deben considerarse a sí mismos como agentes de cambio, dispuestos a afrontar y oponerse a los estereotipos y a los comportamientos opresores y discriminadores.

La mayoría de nuestros estudiantes han crecido en un sistema donde se privilegia la estandarización, por ello necesitan un proceso explícito de enseñanza a través del cual se les lleve a comprender que equidad, no significa darle lo mismo a todos, sino dar a cada cual lo que necesite para desarrollar al máximo sus potenciales. Además de lograr que se valore la diversidad como una oportunidad para la mejora y el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los maestros que se preocupan por acoger a todos los estudiantes y tienen altas expectativas respecto a todos y todas, se constituyen en un excelente modelo para que se valore la diversidad en el aula. Los estudiantes que aprenden que un compañero tiene un sistema de comunicación no verbal y esto no limita su

aprendizaje, pueden entender rápidamente que el profesor pueda asignar tareas con diferentes niveles de dificultad con el mismo tema de trabajo.

Milicic (2001) encontró que la percepción de los estudiantes, respecto al clima escolar tiene que ver con la autoestima y con la capacidad del sistema escolar para retener a los estudiantes. Un estudio de Hoger Smit y Hanson (1990) citados por Arón, A.M. & Milicic, N. (1999 b).

Sobre aspectos de la vida escolar que se relacionan con la autoestima, indicó que además del rendimiento, el factor más relacionado con ésta es la percepción positiva del clima escolar por parte de los estudiantes. Los hallazgos mostraron que los climas escolares que fomentan la creatividad y la libre elección de los estudiantes mejoran su autoestima.

Por lo tanto se debe prestar especial importancia a la creación de un clima emocional favorable en la clase. Algunos aspectos a tener en cuenta son:

Fortalecer relaciones positivas entre docentes y estudiantes, para lo cual es necesario:

- Valorar a cada estudiante como una persona única.
- Identificar sus fortalezas y debilidades, como elementos claves para apoyar su proceso educativo.
- Darse tiempo para escuchar a los estudiantes, no solo abordarlos para tratar asuntos académicos.
- Ingeniarse maneras de dar participación a todos los estudiantes y mediante la expresión de sus fortalezas.
- Fijar límites y expectativas de actuación y conductas de los estudiantes en los diferentes momentos y espacios de la comunidad educativa.

Tener y manifestar altas expectativas y dar retroalimentación positiva:

Milicic (2001), señala que la autoestima es importante, porque si las personas no se quieren a sí mismas, difícilmente podrán ser felices y hacer felices a los demás. Cuando las críticas excesivas disminuyen la autoestima, no se confía en sí mismo ni en la capacidad para proponerse metas y lograrlas. Everson y sus colegas (1.984-1993) citados por Arón, A.M. & Milicic, N. (1999 b), escribieron un manual donde resumieron los principios y lineamientos de manejo para comenzar el año escolar. El manual está organizado alrededor de los siguientes lineamientos:

Organizar el salón de clases: Hacer de este un lugar agradable y ordenado.

Planear las reglas y procedimientos: Pensar a cerca de los procedimientos que deben seguir los estudiantes para funcionar de manera efectiva en el ambiente escolar. Para ello se deben decidir que conductas son aceptables y desarrollar los procedimientos y reglas para conseguirlas. Unos buenos procedimientos permiten abordar el aprendizaje de manera más significativa y constructiva. Con estas acciones se pretende crear un clima de respeto, reconocimiento y comprensión de las necesidades reciprocas.

Establecer consecuencias: Decidir por anticipando las consecuencias de la conducta apropiada e inapropiada en el salón de clases, construir las con ellos o comunicárselos a los estudiantes. Cumplirlas de manera consistente.

Enseñar reglas o procedimientos: Enseñar a los estudiantes reglas y procedimientos de manera sistemática, incluir espacios de enseñanza explícitos sobre reglas escolares y conductas que se quieren estimular. Incluir en la planificación de reglas o conductas a enseñar, cuando, como serán enseñadas, como se realizar el seguimiento y evaluación de los mismos.

Establecer un enfoque de grupo: Desarrollar al comienzo del año escolar, actividades que involucren a todos los estudiantes, para fomentar la interacción entre todos, establecer y mantener siempre un enfoque de grupo completo.

Prever estrategias para problemas potenciales: Planear estrategias para enfrentar problemas potenciales que puedan trastornar la organización y el manejo del salón de clases.

Supervisar: Realizar un seguimiento continuo a las conductas de los estudiantes.

Detener la conducta inapropiada: Manejar la conducta inapropiada y disruptiva en forma inmediata y consistente.

Organizar la instrucción: Organizar la instrucción para proporcionar actividades de aprendizaje en niveles adecuados para todos los estudiantes. Con mucha frecuencia, los problemas de comportamiento se originan en el desequilibrio entre las demandas académicas y las capacidades de los estudiantes.

Fomentar la responsabilidad del estudiante: Desarrollar procedimientos que responsabilicen a los estudiantes del trabajo.

Garantizar claridad en la instrucción: Ser claro cuando se presenta información y se dan instrucciones a los estudiantes.

Estrategias

Las estrategias para este lineamiento se fundamentan a partir de las siguientes preguntas:

¿Las relaciones entre estudiantes y docentes son cordiales?

¿Cómo se manifiesta la cordialidad?

¿Las relaciones entre estudiantes son cordiales?

¿Cómo se manifiestan la cordialidad o los conflictos?

¿Qué estrategias utilizan para fomentar la cordialidad y la resolución de conflictos?

¿Los docentes se constituyen en un modelo para fomentar el respeto a la diferencia y la valoración de la diversidad?

Si _____ No: _____ ¿Cómo lo hacen?

¿Los docentes tienen altas expectativas frente a todos los estudiantes y valoran diferencialmente las distintas fortalezas que puedan tener todos y todas?

¿La institución realiza seguimiento de las relaciones de aula y define acciones de mejoramiento para mejorar el clima del aula? SI _____ NO: _____ ¿Cómo lo hacen?

3.3.2.12 Lineamiento 12: Las relaciones en el aula de clase “el cooperativismo”

La institución hace seguimiento a las relaciones de aula, y diseña e implementa acciones de mejoramiento para contrarrestar las debilidades evidenciadas.

Las estrategias para este lineamiento se fundamentan a partir de las siguientes preguntas:

Estrategias

¿El desarrollo de las clases contribuye a una mayor comprensión de las diferencias?

¿Los estudiantes aprenden de forma cooperativa?

¿La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo?

¿La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje?

3.3.2.13 Lineamiento 13: la planeación como contribución al mejoramiento académico.

La institución revisa y evalúa periódicamente su estrategia de planeación de clases, y utiliza los resultados para implementar medidas de ajuste y mejoramiento que contribuyen a la consolidación de conjuntos articulados y ordenados de actividades para desarrollar las competencias de los estudiantes.

Una gestión académica en la planeación de aula tiene estas características:

Los planes de aula desarrollan el plan de estudios institucional, pero son ajustados particularmente a las peculiaridades de cada uno de los estudiantes.

Los planes de aula presentan un conjunto de actividades ordenadas y articuladas que permiten la consecución de todos los contenidos que se van a desarrollar con todos los estudiante, incluyendo aquellos que presentan situaciones de vulnerabilidad.

La planeación del aula define los recursos didácticos requeridos por todos los estudiantes para lograr un alto nivel de participación en todas las actividades diseñadas.

El plan de aula define unos procesos y estrategias de evaluación diversas coherentes con indicadores de logros esperados para cada estudiante y con las opciones evaluativos pertinentes de acuerdo con sus fortalezas y características de aprendizaje.

Atender a la diversidad implica identificar las necesidades comunes y específicas de los y las estudiantes, y transitar del concepto de etiqueta al de característica de aprendizaje. Esta situación tiene implicaciones importantes en la programación de logro sus objetivos.

A medida que se deja de etiquetar y separar a los estudiantes, los y las docentes se enfrentan a un reto importante y es cambiar el esquema de homogeneidad por el de heterogeneidad, lo cual en un principio es una situación compleja por resolver.

Inicialmente, es probable que entre los docentes se contemplen las necesidades curriculares de los diversos estudiantes de forma “paralela”, de manera que se desarrolle un plan de estudios paralelo; sin embargo esta no es la idea; la intención es aprender mejor cómo realizar una planificación incluyente.

En la definición de los contenidos y logros de la enseñanza el compromiso empieza por un proceso cuidadoso de toma de decisiones. Para los cuales el grupo docente necesita objetivos claros, ordenados y realistas; es decir, que partan de una indagación sobre los conocimientos previos de los estudiantes para identificar desde dónde va a construir el aprendizaje y, de ese modo optimizar el tiempo y los recursos disponibles.

Cualquier estudiante puede estar por encima o por debajo del desempeño esperado para el grado por razones que responden a variables personales y variables del entorno; a continuación se mencionan algunas:

- **Variables personales:**

Ritmos y estilos de aprendizaje.

Condición de discapacidad.

Falta de apoyos para el aprendizaje.

Promoción inadecuada.

Rotación frecuente de personal docente y/o administrativo.

Enfermedad, entendida como condición mental y/o física alterada.

Trastornos comportamentales.

- **Variables del entorno:**

Desplazamiento.

Estrategias didácticas inadecuadas para su estilo de aprendizaje.

Entornos educativos carentes de una adecuada planeación y seguimiento de sus procesos.

Es importante tener clara la situación de cada estudiante, para orientar el proceso de toma de decisiones pertinente.

Estrategias

Las estrategias para este lineamiento se fundamentan a partir de las siguientes preguntas:

¿Cuáles de las prácticas de planeación de aula que se realizan en la actualidad son inclusivas?

¿Cuáles de las prácticas de planeación de aula que se realizan en la actualidad son excluyentes?

¿Qué cambios se deben realizar para hacerlas inclusivas?

¿Con que recursos cuenta la institución para hacer prácticas inclusivas de planeación de aula?

Realizar con los docentes este ejercicio:

¿Qué aspectos puede modificar en la programación y el desarrollo de sus clases para hacerlas más inclusivas? (tener en cuenta: programación de objetivos, competencias, logros, diseño de ambientes de aprendizaje, diseño y desarrollo de las actividades de clase)

¿Qué aspectos de la planeación institucional se deben revisar para hacer posible el enriquecimiento de la programación y desarrollo de las clases?

¿Qué estrategias de trabajo en grupo se pueden generar en la institución educativa para enriquecer la programación y desarrollo de todas las clases?

¿La planeación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad de los estudiantes?

¿Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes?

¿Se implica activamente los estudiantes en su propio aprendizaje?

¿Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado?

¿Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos?

¿La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado?

3.3.3 Gestión comunitaria

La gestión comunitaria es un conjunto de estrategias y acciones desarrolladas por autoridades locales orientadas a la consecución de un objetivo o para resolver problemas específicos como campo de acción organizada propio de las autoridades locales, la gestión comunitaria se puede definir como un conjunto interdependiente de actores individuales o colectivos, naturales e institucionales, que compiten unos con otros tanto por la definición de los problemas a cuya solución hay que contribuir como por la elaboración de la soluciones que se darán a esos problemas (Friedberg, Erhard, 1933:301). De esta manera el Colegio Boston se destaca en algunos procesos de la gestión comunitaria que han permitido que la institución genere un buen ambiente comunitario en la

comunidad educativa destacándose la aceptación por el otro, las buenas relaciones entre pares y con los otros miembros de la comunidad educativa (docente – alumno – directivo – padres de familia), la generación de trabajos de grado s de vida, flexibilidad ante la población que experimenta barreras entre otros importantes aspectos de esta gestión.

3.3.3.1 Lineamiento 1: Aceptación por la diversidad.

Lo diverso es lo habitual allí donde hay vida, lo uniforme es la excepción. La naturaleza es, en efecto, diversa, y esa diversidad es asimismo consustancial al género humano. Los seres humanos son diferentes unos de otros, y esas diferencias se expresan en las distintas formas de sentir e interpretar el mundo, cada cual es capaz de construir. Cada hombre o mujer se diferencia singularmente de otro hombre o mujer no tanto por razones biológicas sino porque son distintos los modos de creencias, de comportamientos y de puntos de vista. Todo conduce a pensar que es precisamente la diversidad la que pone en evidencia el hecho de que cada persona sea un ser original e irrepetible.

La discriminación no permite un buen ambiente escolar, perjudica considerablemente las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa trayendo como consecuencia la división de sus miembros y los individuos reducen su participación social, se aíslan o cumplen el mandato de lo impuesto, se auto-desvalorizan y esto resignifica negativamente su identidad, a propósito García Martínez (1998) define la discriminación social, como “la disposición orientada a la exclusión de los diferentes, disposición que reposa sobre la base de una representación de la alteridad en términos de negatividad y perniciosidad”.

Al convivir y formar las distintas sociedades las personas se relacionan entre sí y perciben su existencia en la medida en que son miembros de un grupo que, para ser tal, fija y ciertamente comparte los límites frente a aquello que se representa como su Otro. Saber si se trata del mismo individuo o del otro depende

de las circunstancias del encuentro y de la interacción. Ante todo, el foco es la relación para comprender las diferencias no como fronteras sino como posibilidades de encuentro de la diversidad entre semejantes.

Estrategia

La escuela sigue siendo el espacio propicio para la transformación social. Esa transformación se facilitará al construir un nuevo sistema que abra paso a una alteridad no concebida como obstáculo sino como la presencia inevitable de la diversidad. Donde la aceptación de la diversidad dará paso a la transformación pacífica de los problemas y posibilitará “vivir juntos”, anhelo por todos compartido.

Ayudar a los estudiantes a elaborar libremente su sistema de pensamientos y valores, a la construcción, en definitiva, de sus creencias, garantizará la armonía social, estimulará el diálogo y será factor de inclusión es decir de aceptación por el otro. El principio vertebrador de la educación como proceso social, que intenta construir relaciones dialógicas y equitativas entre los actores pertenecientes a universos culturales y sociales diferentes, se constituye sobre la base del reconocimiento de la diversidad.

Generar espacios de conocimiento mutuo especialmente entre pares, de aceptación por el otro, de comunicación y convivencia sana, traerán indudablemente aspectos positivos en la inclusión de la escuela del hoy.

3.3.3.2 Lineamiento 2: Flexibilidad ante la población que experimenta barreras.

La creación de clases que hagan sitio y respeten a todos los niños y niñas y todas sus diferencias constituye un reto que exige tiempo... Tenemos que seguir luchando con nuestras expresiones, nuestra labor docente y nuestro currículo para tratar de conseguir la inclusión, justicia y respeto” (Stainback-Stainback, 1999)

Desde la integración educativa hacia la inclusión, el uso del concepto de barreras para el aprendizaje y la participación es utilizada para identificar los obstáculos que las y los estudiantes encuentran para aprender y participar. De acuerdo con el modelo social, las barreras aparecen a través de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. Las barreras, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema no solo dentro de los centros educativos, sino también en la comunidad en las políticas locales y nacionales.

Las barreras para el aprendizaje y la participación, hacen referencia al entorno basado en los contextos: política educativa, organización del aula, estructura escolar, trabajo de grado curricular, metodología, contexto familiar, barrio o comunidad. El llenado de identificación de las barreras, es el resultado del análisis de la evaluación psicopedagógica y pueden reconocerse en cuatro campos específicos:

A) De actitud.- Se identifican las barreras manifiestas con respecto a la actitud de las y los actores que interactúan con el alumno (maestros, compañeros de grupo, colectivo, padres y madres de familia, entre otros). Son las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje como el rechazo, la segregación, la exclusión, etc.

B) De conocimiento.- Son las barreras que ponen de manifiesto el desconocimiento de la situación general del alumno o alumna, sobre la discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, por parte de todos los involucrados (familia, maestros, equipo de apoyo, escuelas, etc.).

C) De comunicación.- Son las barreras que interfieren en el proceso de comunicación y que obstaculizan los flujos de interacción en los diferentes

contextos con el alumno. Entre ellos se encuentra la calidad de la misma, los tiempos en que se da, etc.

D) Prácticas.- Barreras identificadas en el entorno que obstaculizan la participación y el aprendizaje. Entre ellas se encuentran las de acceso, de metodología y evaluación. La identificación de las barreras, debe ser congruente con los resultados de la evaluación psicopedagógica y el informe, ya que los apoyos que se determinen para la intervención, deberán tender a eliminar dichas barreras.

Estrategia

La población estudiantil cada vez deja entrever más sus limitaciones o barreras desde los campos ya mencionados es por esto que la presente investigación muestra algunas estrategias con el fin del acompañamiento y la mejora continua de dicha población:

Es importante destacar como la aceptación por el otro permite indudablemente el mejoramiento continuo en el aprendizaje y en la convivencia del estudiante con limitación o barreras tal como señala Echeita (2002) comprender la dependencia de cualquier alumno en situación de desventaja de los factores sociales que influyen inevitablemente en su vida y con los que interactúan desde sus condiciones personales nos permite apreciar que, cuando su entorno social respeta y acepta la diferencia como parte de su realidad, se hace accesible en todos los sentidos y se moviliza para prestar los diferentes apoyos que cada uno precisa, la discapacidades «diluye» y tan sólo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida auto-determinada y con calidad.

La comunicación constante entre el cuerpo docente y el alumnado es un factor fundamental para que el mismo maestro pueda entender íntegramente a sus estudiantes y a su vez haya flexibilidad con la población que experimenta barreras.

Según Freire, (1979) "La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados entonces, podemos decir que frente a este grupo de aprendizaje, se encuentra el docente dotado de valores, conocimientos, habilidades y destrezas que transferirá a los que adolecen de éstos, en el caso de la educación inclusiva a través de la flexibilidad que le concierne a cada estudiante según sus características y barreras o dificultades particulares. Con el objeto de lograr la transferencia aludida, el docente puede utilizar técnicas de grupo como la comunicación, las relaciones humanas, la organización interna del grupo, todas habilidades que permiten una mejor adaptación al medio social.

3.3.3.3 Lineamiento 3: Proyecto de vida de los estudiantes:

“Toda persona tiene una vocación o misión específica en la vida. Toda persona debe llevar a cabo un designio concreto que exige su cumplimiento, por ello es irremplazable, y su vida, irreplicable. De este modo, la tarea de cada persona es única así como la oportunidad específica de realizarla” El hombre en busca de sentido Viktor E. Frankl.

El proyecto de vida es una herramienta que busca orientar el crecimiento personal, por medio de la identificación de aquellas metas que se desean lograr y de las capacidades que se poseen; evita la dispersión y el desperdicio de tiempo y de las propias capacidades. La importancia de realizar un trabajo de grado de vida no solo radica en la identificación de aquello que se quiere lograr, sino que a través del establecimiento de metas permite identificar o generar los recursos o medios para su cumplimiento. Cuando se tiene claro el qué se quiere y el cómo se va a obtener, es más sencillo retomar el rumbo cuando se presentan dificultades u obstáculos en la vida, o bien cuando las actividades y responsabilidades diarias impidan ver y trabajar por aquello que se desea. Esto también posibilita que se alcance la realización y satisfacción personal.

Estrategias:

El ser humano necesita tener unos propósitos y objetivos por alcanzar y las instituciones educativas deben ser pilares para que sus estudiantes tengan instrucción y guianza hacia la elaboración de este trabajo de grado personal de vida, algunas estrategias que se destacan son:

Motivación hacia la creación de objetivos que generen una mayor expectativa por la vida y a su vez produzca un deseo constante por alcanzar los logros que a la postre darán pautas positivas para que los estudiantes tengan un mejor rendimiento convivencial y académico dentro de su contexto educativo y personal.

Supervisión por parte de los docentes a los estudiantes en cuanto al cumplimiento de las metas propuestas en un primer momento del trabajo de grado de vida, a través de la inclusión al currículo académico de la clase del trabajo de grado de vida, de convivencias donde se manejen los temas y el seguimiento al trabajo de grado de vida.

Testimonio de jóvenes estudiantes (pueden ser egresados o estudiantes que hayan tenido éxito en la consecución de sus logros) para que los estudiantes que apenas van a iniciar el proceso puedan tener credibilidad en el trabajo de grado al conocer testimonios reales de superación personal.

3.3.3.4 Lineamiento 4: Motivación hacia el aprendizaje.

El término motivación hace alusión al aspecto en virtud del cual el sujeto vivo es una realidad autodinámica que le diferencia de los seres inertes. El organismo vivo se distingue de los que no lo son porque puede moverse a sí mismo. La motivación trata por lo tanto de esos determinantes que hacen que el sujeto se comporte de una determinada manera teniendo en sí mismo el principio de su propio movimiento.

La motivación por el aprendizaje puede considerarse como el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él. El interés se puede adquirir, mantener o aumentar en función de elementos intrínsecos y extrínsecos.

Estrategias:

Alonso Tapia (1992) ha comprobado que las personas con motivación intrínseca tienden a atribuir los éxitos a causas internas como la competencia y el esfuerzo, mientras que los individuos con motivación extrínseca tienden a hacerlo a causas externas, como el azar o las características de la tarea, con lo que estos chicos no se consideran capaces de controlar la consecución de las metas que persiguen.

Los estudiantes con alta motivación persisten más en la tarea y por tanto es más probable que alcancen sus metas, hacen juicios independientes y se proponen retos sopesando cuidadosamente sus posibilidades de éxito, y el propio éxito alcanzado refuerza su forma adecuada de afrontar las tareas.

Para motivar a un estudiante es necesario poner en juego un conjunto de estrategias concretas. Un primer paso en el medio escolar es hacer las clases atractivas a través, por ejemplo, de actividades lúdicas, novedosas, sorprendentes, etc., pero dependiendo del nivel educativo en que se encuentre, se conocerá que las situaciones escolares son con frecuencia arduas y requieren disciplina y esfuerzo. Es sabido que el trabajo escolar requiere esfuerzo, y se debe quitar el paradigma de que el esfuerzo es sinónimo de aburrimiento; es necesario llegar a la conclusión que vale la pena esforzarse en actividades que realmente merezcan la pena.

3.3.3.5 Lineamiento 5: Manejo de conflictos

Un conflicto es el choque entre dos o más posturas diferentes dentro de una persona (contradicción interna de motivos, deseos, afanes y valores éticos) o entre varias personas o entre grupos, estados y otras comunidades.

El conflicto es un fenómeno inherente a toda organización, puesto que es una manifestación natural del comportamiento humano. Sin embargo, concebir el conflicto como parte funcional de los procesos personales y grupales – como expresión de insatisfacción, desacuerdo, divergencia de intereses latentes o manifiestos entre las personas o los grupos– es un fenómeno relativamente nuevo para las organizaciones.

Dentro de las instituciones educativas, la presencia de situaciones conflictivas específicas, es muy frecuente y los conflictos adquieren a veces tal magnitud que se hace necesario prestar especial atención a su manejo.

En general, las demandas y necesidades que a diario enfrentan la escuela y su plantel docente ante una población estudiantil heterogénea en saberes, competencias y apoyos confluyen en sentimientos generalizados de agobio y saturación que pueden provocar conflictos entre los miembros del colectivo, con los estudiantes y con sus padres (Pérez Gómez, 1998). Todas aquellas modificaciones, internas y externas al centro educativo, que afectan la potencia organizadora del escenario institucional producen lo que Lidia Fernández (1999) denomina “desorganización de comportamientos”. La exposición reiterada a la pérdida abrupta de vínculos reaseguradores, las modificaciones del ambiente (social, laboral, familiar) y el impacto de acciones violentas llevan a que la institución disminuya su capacidad y la de los actores que la habitan para regular y amortiguar el efecto nocivo que estos fenómenos generan.

Estrategias:

Promover la autoestima positiva consiste en el expresar adecuadamente los sentimientos y emociones, al igual que el ser autocrítico consigo mismo y el manejo de inseguridades y miedos lo que permitirá que el estudiante tenga una mejor relación consigo mismo, con los demás y con su entorno.

Comunicación horizontal: esta clase de comunicación es un factor positivo para el manejo de los conflictos debido a que genera aspectos tales como: un mayor clima de confianza, permite que el estudiante discrepe sin agredir a sus semejantes a través de la argumentación y basado en los valores del respeto, tolerancia y flexibilidad al solucionar un conflicto.

Aprender y enseñar a comunicar: una estrategia adecuada para el manejo de conflictos en la escuela es la comunicación, el dialogo constante entre toda la comunidad educativa, el elaborar metas colectivas permite el trabajo en equipo o trabajo en grupo que será fundamental para la superación del egocentrismo y creara prácticas de mejoramiento en las relaciones.

3.4 Conclusiones

- Hemos llegado a identificar la gerencia educativa como el proceso clave para promover una educación de calidad, puede observarse la calidad educativa, está estrechamente relacionada a los procesos de organización del colegio, es decir, a la gestión institucional. De esta idea central se infiere que un trabajo de grado escolar, dirigido a mejorar los procesos de gestión dentro de una institución educativa, es una herramienta clave para elevar la calidad, en la medida que sea el resultado de una evaluación de las necesidades reales del colegio y contenga las acciones y estrategias que darán satisfacción a las mismas. La actividad del directivo se desarrolla ante una compleja dinámica de elementos y formas de relación y de interrelaciones que a medida que se comunican, precisan de la acción a fin de poder conciliar, acordar y ordenar las funciones que conduzcan al cumplimiento del servicio escolar. Como se ha visto frente a los problemas que se presentan en la educación secundaria y que diversos investigadores educativos señalan la necesidad de vincular lo organizativo (administrativo) con lo pedagógico se plantea una nueva forma de gestión escolar. La Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES junio 2004) planteo inicialmente un perfil de una gestión escolar capaz de escuchar las distintas voces de los actores educativos y transformarlas en redes de trabajo que tiendan hacia el logro de las metas que cada escuela se plantea.
- Encontramos que el buen funcionamiento de la gestión académica del colegio es aquella en la que el estudiante tienen una mejor comprensión de esta, se evidencia su buen funcionamiento cuando tiene clara la definición de los responsables de los procesos y la identificación de los plazos, identificando que el profesor eficaz es aquel que demuestra poseer flexibilidad, adaptación, sensibilidad, con capacidad para dar respuestas a los problemas que se encuentra en el aula (profesionales y emocionales),

empático, objetivo, que sea capaz de observar lo que está ocurriendo en el contexto instruccional, auténtico y sincero, no dominante, ni directivo, ni autoritario, que no intente influir directamente en la vida de su estudiante, capaz de no intervenir cuando no sea necesario ni se lo pidan, que intervenga para que el alumno participe y aprenda, con una actitud positiva, abierto al cambio y a la innovación, capaz de comunicarse y transmitir de forma eficaz y positiva, y por supuesto, tan implicado en su trabajo que posea una fuerte y profunda motivación intrínseca (placer de enseñar) que le haga acudir cada día a su trabajo con una sonrisa en los labios. Que transmita, en definitiva, la alegría por aprender, y que sea capaz de conseguir en sus estudiantes una motivación de aprendizaje, de modo que ellos mismos se sientan seguros y cómodos en sus clases. Si se logran reunir todas o casi todas estas cualidades, la calidad de la enseñanza será mayor, y los aprendizajes que realicen nuestros estudiantes también serán de mayor calidad.

- Este trabajo nos reafirma lo propuesto Lockheed y Verspoor (1991) cuando describieron algunas condiciones favorables para mejorar la calidad de las instituciones educativas, estas condiciones son:

Participación y apoyo comunitarios, incluyendo las buenas relaciones entre escuela-comunidad y la participación de los padres en la escuela.

Flexibilidad pertinente para los programas de estudio, y ajustes en el nivel, el ritmo y la flexibilidad organizativos para incluir conglomerados de escuelas y enseñanza activa. Esta condición el Colegio Boston la ha implementado a través de los apoyos pedagógicos que no son otra cosa que simplemente una estrategia que le permite a sus estudiantes el nivelarse en temáticas o asignaturas donde se presentan falencias a través de planes de mejoramiento en jornada contraria, haciendo uso de lo que en la actualidad se llama jornada extendida o complementaria.

Flexibilidad pedagógica para permitir las innovaciones didácticas y curriculares. Esta condición el Colegio Boston la ha abordado con la implementación de asignaturas transversales que no están en la mayoría de currículos de las instituciones de educación básica secundaria y media como lo son metodología de estudio y saber, asignaturas que han potencializado notablemente el mejoramiento de la calidad académica y vocacional que ofrece el Colegio Boston.

Implementación de soluciones a los problemas, de forma descentralizada y basadas en la escuela.

Profesionalidad basada en la escuela. Aquí se incluye el liderazgo del director de la escuela, la colegialidad entre los docentes, el compromiso y la responsabilidad mediante la evaluación, la supervisión y el apoyo.

- La participación dentro de la gestión comunitaria la define González (1995) como una forma de intervención social que permite a los individuos identificarse como actores, que comparten una situación determinada con la oportunidad de reconocerse a partir de intereses, expectativas y demandas comunes, para accionar colectivamente con autonomía frente a otros. La participación es el elemento esencial, que permite que la gestión comunitaria se pueda llevar a cabo. Su relación es necesaria, pues la participación promueve la gestión y esto indudablemente es un objetivo que se ha concretado en el Colegio Boston al aprobar que toda la comunidad educativa tenga opciones de participación gracias a la “aceptación por la diversidad” proceso que ha permitido que el factor de la discriminación vaya pasando a un segundo plano y a su vez elementos negativos como el matoneo o el bullying, debido a que se implementan ejercicios pedagógicos como el comprender las diferencias no como fronteras, sino como posibilidades de encuentro de la diversidad entre semejantes,

además de construir relaciones dialógicas y equitativas entre los actores pertenecientes a la misma comunidad educativa y un último ejercicio como el generar espacios de conocimiento mutuo especialmente entre pares, de aceptación por el otro, de comunicación y convivencia sana han permitido que esta gestión logre objetivos mencionados anteriormente.

González (1996) también opina que la gestión comunitaria, es la más alta expresión de la participación, la capacidad para la planificación, toma de decisiones y manejo de una serie de recursos, entre ellos en el colegio Boston se destaca el recurso humano, es por esto que se ha llegado a concluir que el proyecto de vida es un ejercicio que indudablemente planifica y le da directrices a todos los miembros de la comunidad educativa consiguiendo de esta manera objetivos tales como una mayor motivación hacia la creación de objetivos que generen una mayor expectativa por la vida y a su vez produzca un deseo constante por alcanzar los logros que aumenten el rendimiento convivencial y académico dentro de su contexto educativo y personal, una supervisión más clara y definida por parte de los docentes a los estudiantes en cuanto al cumplimiento de las metas propuestas en el proyecto de vida, a través de la inclusión al currículo académico de la clase del proyecto de vida, de convivencias donde se manejen los temas y el seguimiento al proyecto de vida. Se puede decir que este objetivo se puede percibir con el mismo testimonio de jóvenes estudiantes que a través de la consecución de objetivos en su vida a partir del proyecto de vida dan pautas y motivación para que otros también lo puedan hacer, es así, como el colegio Boston ha logrado el objetivo de la aplicación del proyecto de vida como estrategia fundamental en el proceso de la gestión comunitaria.

3.5 Anexos

ENCUESTA A ESTUDIANTES COLEGIO BOSTON MANIZALES

ENCUESTA CALIDAD COLEGIO BOSTON

266

Estimado estudiante, a continuación encontrará unas preguntas sobre el colegio. Se le pide el favor de contestarla con sinceridad, la encuesta es anónima.

Objetivo: conocer los principales aspectos del colegio, qué se debe mejorar y por qué tiene buena calidad.

INSTRUCCIONES: Lea con atención cada una de las siguientes afirmaciones y seleccione la opción que marque su opinión Así:

0=MÍNIMO.

5=MÁXIMO.

La metodología empleada en las clases de colegio Boston *Califique de 0 a 5

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

El dominio que demuestran los docentes en sus asignaturas. *Califique de 0 a 5

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

El trato que se le da los estudiantes por parte de los docentes (relación docente-estudiante). *Califique de 0 a 5

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

El trato entre los docentes y directivos (relación docente-docente/directivo). *Califique de 0 a 5

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

La relación estudiante-estudiante. *Califique de 0 a 5

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

La libertad de expresión. *Califique de 0 a 5

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

El buen ambiente escolar. *Califique de 0 a 5

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Seleccione el aspecto que le ha sido de mayor aporte en el Colegio Boston. *Seleccione sólo 1

- Mejoramiento académico y disciplinario.
- Desarrollo personal
- Mayor responsabilidad
- Mejora en sus relaciones interpersonales
- Otro:

269

Seleccione el aspecto que le ha sido de mayor aporte de los apoyos pedagógicos: *Seleccione sólo 1

- Permiten reforzar y nivelar temas.
- Mejorar el nivel académico.
- Demostrarle interés al docente por su asignatura.
- Otro:

Seleccione cuales características diferencian al Colegio Boston con respecto a otras instituciones donde usted ha estudiado. *Seleccione sólo 1

- El nivel académico y disciplinario.
- La metodología empleada por los docentes en las clases.
- La pertinencia de los contenidos temáticos de las asignaturas.
- Otro:

Seleccione cuales de los siguientes propósitos tiene la asignatura de metodología: *Seleccione sólo 1

- Orientación vocacional.
- Implementación de un método o técnicas adecuadas de estudio.

- Facilitar el estudio y aprendizaje de las otras asignaturas.
- Ningún aporte.
- Otro:

Seleccione cuales de los siguientes propósitos tiene la asignatura de lectoescritura: *Seleccione sólo 1

- Mejorar la ortografía.
- Mejorar la comprensión y análisis de lectura.
- Facilita el aprendizaje de las otras asignaturas.
- Ningún aporte.
- Otro:

Seleccione cuales de los siguientes propósitos tiene la asignatura de Saber (Icfes): *Seleccione sólo 1

- Repasar y ver más contenidos de las diferentes asignaturas.
- Reforzar los aprendizajes obtenidos hasta el momento.
- Entrenar para presentar las pruebas saber 9 y 11.
- Ningún aporte.
- Otro:

Seleccione que aporte da la metodología utilizada por los docentes en sus clases: *Seleccione sólo 1

- Le permite mantener el orden y disciplina en las clases.
- Que las clases sean más amenas e interesantes
- Mostrar la aplicación de los contenidos de sus asignaturas en la vida diaria.
- Que se le valore la paciencia a los docentes cuando orienta sus clases.

Otro:

Seleccione cual es el espacio que brinda el Colegio Boston para mejorar el rendimiento académico: *Seleccione sólo 1

- Los apoyos pedagógicos.
- La disposición de los docentes – estudiantes para brindar apoyo.
- Las actividades de recuperación.
- La metodología que usan los docentes.
- Otro:

271

El rector provee una definición clara de la misión y la visión de la institución escolar. *Califique de 0 a 5

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

El rector comunica claramente las expectativas que tiene del personal que integra la institución. *Califique de 0 a 5

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

El rector promueve el uso de diferentes estrategias de enseñanza. *Califique de 0 a 5

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

El rector acepta los comentarios y sugerencias de los diferentes actores escolares (maestros, alumnos, padres de familia, comunidad, etc.) y los considera al momento de tomar decisiones. *Califique de 0 a 5

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Los docentes se reparten labores y se responsabilizan de ellas, manejan la visión del trabajo en equipo en armonía. *Califique de 0 a 5

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Los docentes promueven el desarrollo de valores en los alumnos y de la comunidad, por medio de actividades prácticas y llamativas para los estudiantes. *Califique de 0 a 5

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Los docentes comparten la misión y visión de la institución, trabajando día a día para lograrlas. *Califique de 0 a 5

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Existe un ambiente agradable y de comunicación eficaz en la institución. *Califique de 0 a 5

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Considera que lo que aprenden los alumnos les ayuda a desarrollar las competencias necesarias para la vida actual. *Califique de 0 a 5

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Califique el nivel de aceptación de la diversidad de estudiantes que tiene el colegio Boston: *Califique de 0 a 5

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Califique la flexibilidad del colegio Boston ante la población que experimenta barreras: *Califique de 0 a 5

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Califique el grado de atención que el colegio Boston tiene en cuanto al cubrimiento de las expectativas que poseen los estudiantes: *Califique de 0 a 5

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Califique como se interesa la institución en la proyección personal y el futuro de sus estudiantes: *Califique de 0 a 5

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Califique el grado de manejo de conflictos que tiene el colegio Boston *Califique de 0 a 5

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Califique el nivel de motivación hacia el aprendizaje que genera en los estudiantes el colegio Boston: *Califique de 0 a 5

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Cuantos años ha perdido usted antes de ingresar al colegio Boston: *Seleccione una sola opción

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Otro

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA APLICADA AL GRUPO FOCAL DE ESTUDIANTES

ENCUESTA GESTIÓN ACADÉMICA, COMUNITARIA Y DIRECTIVA (ESTUDIANTES)

1. Hable detalladamente de los mejores profesores que ha tenido en el colegio Boston. Explique las razones: trato, capacidad de hacerse entender, conocimientos y otras que considere importante.
2. Durante su estadía en el colegio que es lo que más le ha gustado.
3. Opine sobre los apoyos pedagógicos, cree que han sido importantes. ¿Por qué?
4. Diga académicamente que diferencias ha encontrado entre la educación del colegio Boston y otros colegio donde usted haya estudiado.
5. ¿Qué cambios ha visto a nivel académico, social y personal en usted, durante el tiempo que lleva en el colegio Boston?
6. ¿Respecto a las asignaturas de metodología, ICFES, lectoescritura; que aportes o cambios le han dado a su rendimiento académico y a su vida? Explique
7. Seleccione dos profesores y explique su método de enseñanza.
8. Qué oportunidades le ha brindado el colegio para su mejoramiento académico (plan de mejoramiento, apoyo pedagógico, recuperaciones y otras).

9. Usted o alguno de sus compañeros ha perdido grados en otras instituciones, explique claramente el porqué.
10. Ha recibido alguna vez ayuda especial por ejemplo: “psicológica, psiquiátrica, nivelaciones particulares, tratamientos por drogas, entre otros”. explique detalladamente (se reserva la información)
11. ¿Qué aspectos del colegio han hecho que usted y sus compañeros adquieran cariño por la institución?
12. ¿Considera usted que el colegio le ha brindado herramientas para formular su proyecto de vida?, cuales explique.
13. Ha mejorado sus relaciones con sus amigos, familia, profesores y demás comunidad desde su estadía en la institución.
14. Cómo considera la convivencia del Colegio Boston.
15. Qué opina usted del rector del colegio (analice detalladamente)
16. Compare al rector del colegio con rectores de otros colegios en los que usted haya estudiado.
17. Cómo es el trato del rector con sus estudiantes.
18. Cómo considera usted que es el ambiente que se vive en el colegio (relaciones entre docentes, estudiantes, directivos, secretarios, padres de familia).
19. Qué expectativas tienen los directivos docentes de los estudiantes.

3.6 Bibliografía:

Affairs. (1997): Learner-centered psychological principles: Guidelines for schoolreform and redesign. Washington, DC: American Psychological association. Traducción libre. Recuperado en <http://www.apa.org/journals/releases/dev223429.htm> el 22 de febrero 2013.

Ainscow, M. y Booth, T. (2002): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Indexfor inclusión. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (Trabajo original publicado en 2000).

Alberti. (1977): *Principals for ethnical practice of assertive behaviors training*. California: Impact.

Albornoz, O. (1996): *La educación superior venezolana: problemas y soluciones*.

Alonso, J. (1992): *Motivar en la adolescencia. Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Aguirre, S. y Aguirre, A. (1997): *Entrevistas y cuestionarios*. En *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. (171-180), Colombia: Alfaomega.

Álzate, F. (2012): *Otros trazos pedagógicos en la educación de frontera*. La conformación como propuesta. Editorial Impacto. Manizales Colombia.

Antúñez, S. (1996): «*Pautas para la evaluación del sistema relacional en los centros escolares*». En Ice Universidad De Deusto (ed.). Dirección participativa y evaluación de centros. Deusto, p. 349-360.

APA Work Group of the Board of Educational Affairs (1997): *Learner-centered psychological principles: Guidelines for school reform and redesign*. Washington, DC: American Psychological Association.

Arón, A.M. & Milicic, N. (1999 b): *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Revista Psykhé, 2 (9), 117-123.

Assmann, H. (2002): *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, Narcea.

Ascorra, P, Arias, H., & Graff, C. (2003): *La escuela como contexto de contención social y afectiva*. Revista Enfoques Educativos, 5(1), 117-135.

Ball, S. J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós-MEC.

Barnechea, M.M. y otras (1994): “*La sistematización como producción de conocimiento*”. En La Piragua, núm. 9, segundo semestre. Recuperado en <http://www.www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html>.el 10 de enero de 2013.

Barnechea, M.M. y otras (1998): “*La producción de conocimientos en sistematización*”, ponencia presentada al Seminario Latinoamericano de Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina realizado en Medellín, Colombia. Recuperado en <http://www.www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html>.el 10 de enero de 2013.

- Bates, R. (1986): *The Management of Culture and Knowledge*. Deakin University, Victoria.
- Bateson, G. (1985): *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires. Carlos Lohlé.
- Bell, L. (1992): *Managing Teams in Secondary Schools*. Londres: Routledge.
- Blythe, T. y Cols (2002): *La enseñanza para la comprensión*. Guía para el docente. Paidós. Buenos Aires.
- Bolívar, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Promesa y realidades. Madrid, La Muralla.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000): Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. España, Madrid, Universidad de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Bransford, J. D., Vye, N., Kinzer, C., y ella se echó a reír, V. (1990): *Enseñar a pensar y contenido conocimiento: hacia un enfoque integrado*. En B. F. Jones & L. Ídolos (Eds.), *Dimensiones de pensar y cognitivo instrucción: implicaciones para la reforma educativa*. Vol. 1 (PP. 381-413). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brandstadter, A. (2007): *La gestión: Cartografía semántica para orientarse en un territorio enmarañado*. Revista Novedades Educativas, 18, 12-14.
- Beck, U. (1999): *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.

- Bonals, J. (1996): *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó
- Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F. (1998): *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. España: McGraw Hill.
- Camargo, M. (2004): *Las necesidades de formación permanente del docente*.
- Cano, E. (1998): *Evaluación de la calidad educativa*. Bs As, La Muralla S.A. 1998. Cap. 1,2 y 4.
- Casagrande, J. (2003): *Valores organizacionales: Un análisis en el contexto educativo*. Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE-UNESCO.
- Castelán, A. (2003a): *¿Es importante medir la calidad de la educación?* Educación 2001.Revista de educación moderna para una sociedad democrática, 98, 11-14.
- Castelán, A. (2003b): *¿Una nueva gestión educativa para nuestras escuelas?* Educación 2001.Revista de educación moderna para una sociedad democrática, 97, 39-42.
- CECADIS (Centro Ecuatoriano de Capacitación, Asesoría, Documentación e Investigación social) (1997): *Borrando fronteras*. Quito, Fundación General Ecuatoriana.
- Cendales, L. (2002): *Bases Teóricas de la Sistematización, Memoria del Taller: Sistematización de Trabajo de grados Económicos*. Recuperado en <http://www.alboan.org/archivos/MemoriaTaller1.pdf>. el 10 de febrero de 2013.

- Cifuentes, R.M. (1999): *La sistematización de la práctica del trabajo social*. Buenos Aires, Lumen/Humanistas.
- Cobo, J (1985): *El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistemático*. Revista de educación. Nº 308, p.358.
- Collicott, J. (2000): *“Posar en pràctica l’ensenyament multinivell: estratègies per als mestres”*. Dins Suports. Revista Catalana d’Educació Especial i Atenció a la Diversitat, vol. 4, núm. 1, pág. 87-100.
- Cornella, A. (2003): *Hacia la empresa en red*. Barcelona, Gestión 2000.
- Cox, T. (1993): *Cultural diversity in organizations*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Cuttance, E (1999): *Evaluación de la Calidad Educativa*. 1999, página 71.
- David, M. (2002): *Construyendo tu grandeza. Valores y virtudes*. 2ª Edición. México: Ediciones Z S.R.L.
- De las Heras, R. (Ed). (1990): *Jornadas de análisis del perfeccionamiento docente en la búsqueda de una mayor calidad de la educación*. Informe final. Santiago. CPEIP.
- Delors, J. (1998): *La educación encierra un tesoro*. Informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO. Compendio.
- Delors (1996 p.62): *aporta que “la participación de las familias, los miembros de la comunidad y las organizaciones comunitarias, constituyen el factor importante para la calidad de la enseñanza.”*

- Deninson, D. (1991): *Cultura corporativa y productividad organizacional*. Bogotá. LEGIS fondo editorial.
- De Souza, J. (1997): “*Sistematización: un instrumento pedagógico en los procesos de desarrollo sustentable*” Ideas trabajadas en un curso desarrollado en Angola.
- Dewey, J. (1951): *La ciencia de la educación*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga Editor Hill. Buenos Aires.
- Dyson, A. (2001): *Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión*. En M. Verdugo y F. Jordan de Urríes (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160).Salamanca: Amarú.
- Duarte, J. (2005): *Violencia en la escuela. Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín*. OEI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37
- Echeita, G. (2002): *Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención*. *Revista Studia Académica UNED*, 13, 135-152
- Echeverría, R. (2000): *La empresa emergente, la confianza y los desafíos de la transformación*. Buenos Aires, Granica.
- Escámez, J. (1998): “*la teoría pedagógica y el proyecto educativo*”. En VV.AA. *La calidad de los centros educativos*. Alicante: SEP.
- Fantova, F. (2001): *La gestión de organizaciones no lucrativas. Herramientas para la intervención social*. Madrid, CCS.

- Fernández, L. (1999): *“Abordajes institucionales en la investigación del fenómeno educativo”*. En Revista Escuela y Educación, buenos aires, VIII (14).
- Francke, M. y Morgan, M.L. (1995): *“La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de experiencias de promoción”*. Lima, Escuela para el Desarrollo. Recuperado en <http://www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html>. 10 de febrero de 2013.
- Freire, P. (1979): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI (primera edición: 1970).
- Friedberg, E. (S.F): *“Las cuatro dimensiones de la acción organizada”* en Gestión y política pública, CIDE, México, Vol.
- Garbanzo, G. (2007): *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública*. Revista Educación 31. Pág. 45
- García, J. (2004): *“Los cuestionarios de evaluación de la docencia, las dimensiones de la efectividad docente y los resultados de la investigación ¿Qué tan aplicables son a diferentes culturas de educación superior?”*, en RUEDA BELTRÁN, Mario (coord.). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias de México, Canadá, Francia, España y Brasil*, ANUIES, Col. Biblioteca de la Educación Superior, Serie Memorias, México 2004, pp. 37-46.
- García, J. M. (2004): *Educational administration and management. Some lessons in the US and México*. Revista Interamericana de Educación para Adultos, 26, 11-52

García, A y Sáez, J. (1998): *Del racismo a la interculturalidad*, Madrid: Narcea.

Gaviria, A. (2001): "*Intergenerational Mobility, Siblings Inequality and Borrowing Constraints*", *Economics of Education Review*, por aparecer.

Ghiso, A. (1998): "*De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*". Recuperado en <http://www.www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html>. el 12 de febrero de 2013.

González, J. (2005): *De la gestión pedagógica a la gestión educativa. Una tarea inconclusa*. Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres. Volumen V, número 185

González, E. (1995): *El capital social en Cali: Participación y tejido organizativo*. Foro nacional por Colombia. Capítulo regional del Valle del Cauca.

González, E. (1996): *Manual sobre participación y organización para la gestión local*. Ediciones foro nacional por Colombia.

Gutiérrez, G. (1980): *Teología de la liberación. Perspectivas*. Salamanca, Sígueme (primera edición: 1972).

Haas, E. (2007): *Enseñanzas de Peter Drucker*. Editorial McGraw-Hill Interamericana. México.

Haydon, G. (2003): *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*, Madrid, Morata, pág. 222.

Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2006): *Metodología de la investigación*. (4ª ed.) México: McGrawHill.

Hernández, P. (1987): *Cómo estudiar con eficacia*. Ed. Espanola. Madrid.

Hicks, D. y Iles, P. (2000): *Climate for diversity and its effects on career and organizational attitudes and perceptions*. Personnel Review, 29(3), 324-345

Ibáñez, J. (1998): *Nuevos avances en la investigación social*. Proyecto A ediciones, pág13.

Inciarte, A. y Marcano, N. y Reyes, M. (2006): *Gestión académico-administrativa en la educación básica*. Revista Venezolana de Gerencia (RVG) Año 11. Nº 34, 2006, 221 – 243. Universidad del Zulia (LUZ), ISSN 1315-9984.

Jara, O (S.F.): *“Tres posibilidades de sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización”* en Aportes, núm. 44 (Sistematización de experiencias. Búsquedas recientes. Dimensión Educativa, Colombia).

Jara, O. (2001): *“Dilemas y desafíos de la sistematización”* (presentación realizada en el Seminario ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña, organizado por Intercooperation en Cochabamba, Bolivia). Recuperado en <http://www.www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html>. el 15 de febrero de 2013.

Jaramillo, M. (2007): *Economía y Sociedad* 63, CIES.

Jares, J. (1999): *Estrategias didácticas y organizativas*. En Cuadernos de Pedagogía, núm. 277, febrero. Ciss-Praxis, Barcelona.

- Jares, J. (1999): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Popular, Madrid.
- Jorba, J. Y Casellas, E. (Eds.) (1996): *Estratègies i tècniques per a la gestió social a l'aula*. Volum 1: la regulació i l'autoregulació dels aprenentatges. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- Lockheed, M. y A. Verspoor. (1991): *Improving primary education in developing countries*. Oxford University Press. New York.
- López, H. / Galindo, J. (comp) (1998): *La metodología de la encuesta*. En Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación (33-73). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Addison Wesley Longman.
- Martinic, S. (1998): *“El objeto de la sistematización y sus relaciones con la investigación y la evaluación”*. ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano de Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina realizado en Medellín, Colombia. Fundación Universitaria Luis Amigó-CEAAL (www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html).
- Mendoza, M. (1998): *El perfil de valores motivacionales y la motivación al trabajo del personal administrativo de la UNEXPO*. Trabajo de Maestría publicado. Universidad centroccidental Lisandro Alvarado. Barquisimeto.
- Milicic, N. (2001): *Creo en ti. La construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago: LOM Ediciones.

Milicic, N y Arón, A. (2000): *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Santiago de Chile: Edit. Revista Psykhe. Vol. 9.

Ministerio de Educación Nacional (2011). *Guía Inclusión Gestión Académica*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2011). *Guía Inclusión Gestión Directiva y Administrativa*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2011). *Guía Inclusión Gestión Comunitaria*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2008). Guía No. 31. *Guía Metodológica, evaluación anual de desempeño laboral*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2008). Guía No. 34. *Guía para el mejoramiento Institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación. (2010). *Revolución Educativa 2002 – 2010. Acciones y Lecciones*. Primera Edición. Bogotá, Colombia

Mintzberg, H. (1991): *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona, Ariel.

Monereo, C. (S.F): *La autenticidad de la evaluación*. En Castelló, M. (ed.). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación*. Barcelona: edebéen prensa.

Montero, M. (1996): *Teoría y práctica de la Psicología comunitaria, la tensión entre comunidad y sociedad*. Chile 1996

Moriña, A. (2004): *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Morgan, M.L. (1996): “*Búsquedas teóricas y epistemológicas desde la práctica de la sistematización*” en SANTIBÁÑEZ, E. y ÁLVAREZ, C. *Sistematización y producción de conocimientos para la acción*. Santiago, CIDE Recuperado en <http://www.www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html>. el 10 de enero de 2013.

Muñoz, M. y otros (1995): *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.

Murphy, J.; Hallinguer, Ph; MESA, R.P. (1985): «*School Effectiveness: checking progress and assumptions and developing a role for state federal government*». Teachers College Record, núm. 86 (4), p. 620.

Namo, G. (1993): *Cidadania e competitividade: Desafios educacionais do terceiro milenio*. (São Paulo: Cortez Editora, pág. 39.)

Narodowski, M. (2008): *La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6 (2), 19-26. Recuperado en <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art2.pdf>. el 28 de noviembre de 2012.

Nieto, J. (2001): “*Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas*”. En Domingo, J (coord.) *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona, Octaedro.

Norwich, B. (2008): *Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. European Journal of Special Needs Education, 23 (4), 287-304.*

Ocde, (1989): *Les écoles et la qualité. Un rapport international.* Paris.

Pérez, Á. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid, Morata

Pérez, E. M., Pozo, J. I., Pecharromán, A., Cervi, J., y Martínez, P. (2006): *Las concepciones de los docentes de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza.* En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de docentes y estudiantes.* (pp. 289-304). Barcelona: Graó.

Porcel, a. Y Vázquez, C. (1995): *La supervisión. Espacio de aprendizaje significativo. Instrumento para la gestión.* Zaragoza, Libros Certeza.

Pozner, P. (1997): *El directivo como gestor de aprendizajes escolares.* Buenos Aires, Argentina: AIQUE.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de docentes y estudiantes.* Barcelona: Grao. Quinn y Otros (1998): *Maestría en Gestión de Organizaciones.* Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos S.A.

Rajadell, N. (1993): *Estrategias de intervención educativa: estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje.* Barcelona: PPU.

- Ramió, C. Y Ballart, X. (1993): *Teoría de la organización*. Madrid, Ministerio para las Administraciones Públicas.
- Ramírez, C. (2012): *La gestión educativa (GE) en la educación básica y media oficial de Manizales: un análisis desde las teorías administrativas y organizacionales*. Universidad nacional de Colombia sede Manizales. Tesis no publicada para optar al título en maestría en administración. Manizales, Colombia 2012.
- Ramos, J. (2008): *Reformas, investigación, innovación y calidad educativa*. Revista Iberoamericana de Educación. Pág. 12.
- Real Academia Española, (2001): *s/p*
- Rivas, S. (2006): *La gestión directiva en la escuela*. Educar. Revista de Educación, 39, 13-20.
- Rodríguez, H, H. (2009): *La inclusión educativa y la formación de docentes de educación especial*. En M. Casanova y H. Rodríguez (Coords.) *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades*. (pp. 99-128). Madrid: La Muralla.
- Salazar, I. (2001): *Lo que todo Supervisor debe saber México*. Editorial Mc Graw Hill.
- Sander, B. (1996): *Gestión educativa en América Latina*. Cap. V *Gestión democrática y calidad de educación: identidad cultural y equidad*. (Pág. 111-144) Buenos aires, Troquel.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998): *Características clave de las escuelas efectivas*. Cuadernos. Biblioteca para la Actualización del

Maestro. México: SEP. (Traducción autorizada). pp. Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México, SEP-Amorrortu, pp.25-98.

Santos, M.A (1990): *Hacer visible lo cotidiano*. Akal, Madrid.

Santos, M.A (1990): *El sistema de relaciones en la escuela*. En: Actas del I congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona.

Sañudo, L. (2001): *La transformación de la gestión educativa. Entre el conflicto y el poder*. Revista de Educación/Nueva Época, 16

Scheerens, J. y Creemers, B.P.M. (1989): Conceptualizing School Effectiveness, *International Journal of Educational Research*. 13 (7), 691-706.

Schlemenson, S. (2000): "*Subjetividad y escuela*" En: Frigerio, Poggi y Giannoni *Políticas instituciones y actores en educación*. Ediciones Novedades Educativas Pág. 85- 90. Buenos Aires. Argentina.

Senge, P. (Otoño 1990): "*Obra Nueva del Líder: Organizaciones Incorporando aprendizaje*." Sloan Management Review, pp. 7-21.

Schmelkes, S. (1996): *La calidad de la educación primaria. Un estudio de caso*, sep. /fce, México.

Simón, J. (1999): *La formación de recursos humanos para la gestión en América latina*. Informe del foro realizado en el IIPE-Buenos Aires. Argentina. 1998. IIPE- Buenos Aires - UNESCO 1999.

- Solé, I. (1997): *“Reforma y trabajo en grupo”* En Cuadernos de Pedagogía, núm. 255, pág. 50-53.
- Stainback, S. Y Stainback, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Valdés, H. (2006): *Desempeño del maestro y su evaluación*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
- Támara, M. (2004): *La gerencia educativa Al tablero MEN*. [Boletín]. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Tedesco, J. Braslavsky, C y Carciofi, R. (1987): *El proyecto educativo autoritario*. (Argentina 1976-1982), Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Tierno, B. (1991): *Valores humanos (Vol. I)*. Madrid: Taller de Editores
- Uculmana, ch. (1995): *psicología del aprendizaje escolar*, Lima. UNMSM.
- Varela C. (2005): *El agua desde la teoría de las inteligencias múltiples*. Universidad de la Laguna. Tenerife: Unidad Didáctica.
- Vygotsky, L. S. (1993): *“Pensamiento y lenguaje”*, en: *Obras escogidas II*. España: Aprendizaje Visor.
- Wilson, J. (1992): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Yelow, K y Weinstein, M. (1997): *La psicología del aula*. México. Trillas.
- Zajonc, R. (1998): *Emotions*. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske y G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*, (1, pp. 591-630) (4ª edición). Nueva York: Oxford University Press.