



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN CIENCIA Y
TECNOLOGÍA**

**Decreto ejecutivo 575 del 25 de julio de 2004 acreditada mediante
Resolución Nro. 15 del 31 de octubre de 2012**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS
DOCENTES EN CORRESPONDENCIA CON LOS
CONTENIDOS DEL PROYECTO EDUCATIVO
INSTITUCIONAL EN LA IEA PEDRO ANTONIO ELEJALDE**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al grado de
Doctor en Ciencias de la educación**

Panamá, junio 2020



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN CIENCIA Y
TECNOLOGÍA**

Decreto ejecutivo 575 del 25 de julio de 2004 acreditada mediante
Resolución Nro. 15 del 31 de octubre de 2012

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES
EN CORRESPONDENCIA CON LOS CONTENIDOS DEL
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL EN LA IEA
PEDRO ANTONIO ELEJALDE**

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al grado de Doctor en
Ciencias de la educación

**Autor(a): Luz Migdonia Gómez
Guzmán**

Tutor: Dra. Sunny Raquel Perozo Chirino

Panamá, junio de 2020

FRONTISPICIO

**LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES EN
CORRESPONDENCIA CON LOS CONTENIDOS DEL
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL EN LA IEA PEDRO
ANTONIO ELEJALDE**

AUTOR(A)

LUZ MIGDONIA GÓMEZ

**CÈDULA DE CIUDADANÍA No
CELULAR:
CORREO ELECTRÓNICO**

**TUTORA:
SUNNY PEROZO**

FIRMA _____

**LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES EN
CORRESPONDENCIA CON LOS CONTENIDOS DEL
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL EN LA IEA PEDRO
ANTONIO ELEJALDE**

AUTOR(A):

LUZ MIGDONIA GÓMEZ

C. C. No.

TUTORA: SUNNY PEROZO

CC Nº 7.868.068

CALIFICACIÓN _____

OBSERVACIONES: _____

EVALUADORES:

PANAMA, JUNIO 2020

PÁGINA DE VEREDICTO

NOMBRE DE LOS JURADOS:

DEDICATORIA

Primero que todo a Dios que desde un inicio he entregado en sus manos mis luchas más grandes, a mi familia por su apoyo y ánimo para sacar este sueño adelante, en especial a mi esposo Carlos Enrique por creer ciegamente en mí, por manifestar su admiración por lo que hago.

A mi madre, Herminta Guzmán, por ser el motor que hace mis retos cada vez más grandes.

A mis hijos José Pablo y Ana María Tobón, esos que han sido testigos de mi dedicación y esmero por cada estudio que he emprendido, esos que miran de lejos todos los momentos que sentada en el computador escribo, leo y que muchos de esos días los han valorado justificando el éxito que tengo en cada uno de ellos.

A Ana María, contarle que esta no es la última de mis producciones, pero que tal como fue prometido, las siguientes no serán otras más de las que le roban un poco de su tiempo conmigo y acaban por desesperarla.

AGRADECIMIENTO

A la Doctora Sunny Perozo, directora de mi tesis por acogerme entre sus pupilos, por confiar en mi compromiso, por sus enseñanzas y por llegar a mi vida a ponerme el reto de ser como ella, versada en el tema de investigación. A mi gran amigo Ferney Morales por acompañarme y asumir mis luchas como las suyas y por supuesto a Dios por concederme la capacidad de ser constante, de producir académicamente al nivel de este proceso Doctoral y por darme la voluntad de hacerlo en los tiempos en que le pedí lograrlo.

ÍNDICE GENERAL

FRONTISPICIO	iii
PÁGINA DE VEREDICTO	v
DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTO	vii
ÍNDICE GENERAL.....	viii
ÍNDICE DE TABLAS	xi
ÍNDICE DE GRÁFICAS	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiv
RESUMEN.....	xv
ABSTRACT.....	xvi
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I.....	5
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.....	5
1. Descripción de la problemática.....	5
2. Formulación de la pregunta de investigación	16
3. Objetivos de la investigación	16
3.1. Objetivo general	16
3.2. Objetivos específicos.....	16
4. Justificación e impacto	17
CAPITULO II.....	20
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	20
1. Fundamentación teórica	20
1.1. La educación	20
1.2. Elementos que conforman el proyecto educativo institucional	34

1.3. El Pei como elemento curricular	46
1.4. Sinergias de la calidad curricular.....	52
1.5. El proyecto educativo institucional en las prácticas pedagógicas	59
1.6. Sinergias de las prácticas pedagógicas	64
2. Sistema de eventos	71
2.1. Definición conceptual de prácticas pedagógicas.....	71
2.2. Definición operacional	71
2.3. Definición conceptual del criterio de análisis calidad curricular	72
CAPITULO III	75
ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	75
1. Enfoque y método de investigación.....	75
2. Tipo de Investigación.....	83
3. Diseño de investigación.....	83
4. Población de la investigación	84
5. Técnicas e instrumentos de recolección de los datos	87
5.1. Validez de los instrumentos.....	88
6. Técnicas de análisis de los datos.....	89
CAPÍTULO IV.....	96
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	96
1. Resultados de la investigación	96
1.1. Descripción de las prácticas pedagógicas.....	96
1.2. Análisis del Proyecto educativo institucional en función de la calidad curricular.....	120

1.3. Análisis de las prácticas pedagógicas en función de los contenidos del Pei.....	131
2. Discusión de los resultados.....	137
CONCLUSIONES.....	161
RECOMENDACIONES.....	166
BIBLIOGRAFÍA.....	170
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tabla de operacionalización del evento prácticas pedagógicas	71
Tabla 2 Operacionalización del criterio de análisis calidad curricular	73
Tabla 3 Tabla holopráctica.....	82
Tabla 4. Experiencia laboral de la población de estudio	86
Tabla 5 Título de pregrado de la población del estudio	86
Tabla 6. Sistema de las categorías predefinidas de Prácticas pedagógicas	89
Tabla 7 .Sistema de categorías y subcategorías de planificación	90
Fuente: Elaboración propia (2020).....	91
Tabla 8 Sistema de categorías y subcategorías de facilitación	92
Tabla 9 Sistema de categorías y subcategorías de evaluación	93
Tabla 10. Resultados de la sinergia exhaustividad	121
Tabla 11. Resultados de la sinergia Pertinencia	123
Tabla 12. Resultados de la sinergia Coherencia.....	125
Tabla 13. Resultados de la sinergia Coherencia.....	126
Tabla 14. Resultados de la sinergia Idoneidad	129
Tabla 15. Resultados de la sinergia Idoneidad	130
Tabla 16. Resultados de la sinergia Originalidad.....	131
Tabla 17. La planificación en función de los contenidos del Pei	133
Tabla 18. Cont. Proceso de planificación en función de los contenidos del Pei.....	134

Tabla 19 la facilitación en función de los contenidos del Pei 136

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1 Categorías y subcategorías de prácticas pedagógicas	98
Gráfica 2. Red de planificación	99
Gráfica 3 Red de preparar la clase	103
Gráfica 4 Red de diseñar actividades	105
Gráfica 5 Red de define logros de aprendizaje	107
Gráfica 6 Red de diseño de recursos.....	108
Gráfica 7 Red de selecciona contenidos.....	109
Gráfica 8 Red de la sinergia facilitación.....	110
Gráfica 9 Red de la categoría explica	112
Gráfica 10 Red de la categoría aplica actividades	114
Gráfica 11 Red de subcategoría aplica recursos	115
Gráfica 12 Red de la sinergia evaluación	116
Gráfica 13 Red de categoría chequea aprendizaje.....	118
Gráfica 14 Red de la categoría retroalimenta	119

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ruta de la investigación.....	79
---	----

Gómez, Migdonia. **LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES EN CORRESPONDENCIA CON LOS CONTENIDOS DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL EN LA IEA PEDRO ANTONIO ELEJALDE.** Trabajo de grado presentado para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación. Panamá (2020)

RESUMEN

La presente investigación tiene el propósito de analizar las prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa Agropecuaria Pedro Antonio Elejalde en función de los contenidos del proyecto educativo institucional. El tipo de investigación se considera analítica con un diseño mixto transeccional contemporáneo. La población estuvo conformada por 17 maestros de la institución educativa estudiada y el documento contentivo del Proyecto Institucional Educativo (Pei). Para la recolección de los datos de la descripción de las prácticas pedagógicas se utilizó la técnica de la entrevista mediante una guía de entrevista no estructurada. Para el análisis de la calidad curricular del Pei se construyó una matriz de análisis. Los datos de las entrevistas se analizaron con el Software Atlas Ti versión 8. Los análisis de la matriz (Maipei) se realizó mediante la estadística descriptiva específicamente frecuencia absoluta y porcentual a fin de evidenciar la presencia o ausencia de la calidad curricular en el documento. Además se utilizó el análisis de contenido para ver la correspondencia entre las prácticas pedagógicas y la calidad curricular del Pei. Los resultados indicaron que los docentes desarrollan sus prácticas pedagógicas de acuerdo a criterios personales y experiencias previas. Además se pudo evidenciar que aunque el documento del Pei contiene todos los elementos exigidos por la Ley, estos no tienen calidad curricular, porque no se presentan guías claras sobre cómo los docentes deben desarrollar sus prácticas educativas, lo cual hace que el Pei no tenga pertinencia, idoneidad ni exhaustividad.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, proyecto educativo institucional, docentes, políticas educativas.

Gómez, Migdonia. THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF THE TEACHERS IN CORRESPONDENCE WITH THE CONTENTS OF THE INSTITUTIONAL EDUCATIONAL PROJECT AT THE IEA PEDRO ANTONIO ELEJALDE. Degree work presented to apply for the title of Doctor of Educational Sciences. Panama (2020)

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the pedagogical practices of the teachers of the Pedro Antonio Elejalde Agricultural Educational Institution based on the contents of the institutional educational project. The type of research is considered analytical with a contemporary transectional mixed design. The population was made up of 17 teachers from the educational institution studied and the document containing the Educational Institutional Project (Pei). To collect the data from the description of the pedagogical practices, the interview technique was used using an unstructured interview guide. For the analysis of the Pei curricular quality, an analysis matrix was constructed. The data from the interviews were analyzed using the Atlas Ti version 8 software. Matrix analyzes (Maipei) were carried out using descriptive statistics specifically absolute and percentage frequency in order to demonstrate the presence or absence of curricular quality in the document. In addition, content analysis was used to see the correspondence between pedagogical practices and the Pei's curricular quality. The results indicated that teachers develop their pedagogical practices according to personal criteria and previous experiences. Furthermore, it can be seen that although the Pei document contains all the elements required by the Law, these do not have curricular quality, because there are no clear guidelines on how teachers should develop their educational practices, which makes Pei no relevant, suitability or completeness.

Key words: Pedagogical practices, institutional educational project, teachers, educational policies.

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas ministeriales vigentes (a partir de la Constitución Política de 1991 como ley de leyes, norma de normas) conciben a la institucionalidad colombiana como organismos con autonomía e identidad propia. Las instituciones educativas no son ajenas a esta propuesta una vez que deben atender efectivamente a las necesidades y características propias de cada contexto al cual sirven y se deben.

Los docentes en Colombia son conscientes que deben atender a las orientaciones del Ministerio de Educación y que, como directriz ministerial, deben dar cuenta de resultados en cuanto a calidad educativa. Esto quiere decir que saben que en la búsqueda de los objetivos educacionales del país deben desplegar una actitud receptiva y proactiva frente a propuestas educativas que inviten a cambios permanentes en sus prácticas pedagógicas.

Así, el presente trabajo de investigación pretende analizar las prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa Agropecuaria Pedro Antonio Elejalde en aras de conocer, de la mano de los docentes, la manera puntual y real cómo se llevan a cabo las prácticas pedagógicas en esa institución y de qué manera es asumido el Proyecto Educativo Institucional (Pei) en su propuesta educativa. También orienta este estudio conocer cómo está construido este proyecto y si atiende a las exigencias y oportunidades que ofrece, una vez que orienta todo el accionar institucional.

Desde hace varias décadas, Colombia está envuelta en una búsqueda constante de mejoras en la calidad educativa en cada una de las instituciones formadoras del país, propósito que persigue poder brindar a los niños y jóvenes colombianos mejores oportunidades laborales y de

desempeño social mediante una educación de calidad, que además sea garante de ofrecer posibilidades de autoformación donde los jóvenes sean personas capaces de desempeñar un rol en la sociedad y ayuden a la construcción de un mejor país.

Una educación donde los docentes sean profesionales llamados a empoderarse y contagiarse de esa intencionalidad referida a la calidad, una vez que son los actores directos en las aulas, los encargados del proceso de transformación de las personas a su cargo (los estudiantes). Sin embargo, de no ser así, de no asumir las políticas educativas y llevarlas a cabo, de no aplicar los instrumentos como están propuestos y de no cumplir con la rigurosidad y efectividad con que éstos son planteados, se debilita toda intencionalidad positiva y además, por buena que sea la propuesta sobre mejoramiento y calidad, se entorpecería la efectividad de los resultados que ofrece.

A nivel metodológico la investigación queda estructurada en cuatro capítulos, como sigue: el capítulo I referido a la contextualización de la problemática, formulación de la pregunta de investigación (enunciado holopráxico), los objetivos de la investigación, justificación e impacto. El capítulo II contiene la fundamentación noológica, donde se recoge la postura de los diversos autores que soportan la investigación, se describe el marco legal que sustenta la investigación en el contexto educativo colombiano ahondándose en las sinergias que conforman el evento objeto de estudio.

En el capítulo III se muestran los aspectos metodológicos de la investigación tales como: tipo de investigación, diseño, población, técnicas e instrumentos de recolección de datos, el proceso de validez y confiabilidad del instrumento aplicado, así como el procedimiento y las técnicas de análisis utilizadas en la investigación para la obtención de los resultados.

El capítulo IV donde se presentan mediante tablas y gráficos los resultados de la investigación, el análisis de los datos, así como la discusión de los mismos en función de las teorías estudiadas, y finalmente el capítulo V donde se presentan las conclusiones que permite inferir el estudio.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZACIÓN

DE LA PROBLEMÁTICA

CAPITULO I

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

1. Descripción de la problemática

La educación como derecho congénito de todo hombre y mujer en el mundo, deviene en un proceso importante y trascendental para las personas y para el desarrollo social de los países, lo que hace que la educación se convierta en un motor de transformación de los pueblos y de avance de las sociedades.

La situación antes mencionada conlleva a que los procesos educativos sean procesos constantes de revisión, análisis y evaluación de cada uno de sus componentes y actores: docentes, recursos, estrategias, modelos y propuestas, con el fin de lograr mediante empeño y compromiso cumplir con su cometido social, cultural y de formación humana.

Consecuentemente, los sistemas y las políticas públicas de educación de cada región se ven comprometidas en atender directrices locales, nacionales e internacionales desde organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), quienes direccionan y velan por el logro de su función social y por conseguir una educación de calidad.

De igual manera, el fenómeno de fluctuación y cambios acelerados de las sociedades actuales indistintamente del territorio y su ubicación, exigen de la educación la toma de decisiones efectivas y eficientes en la prestación del servicio educativo por cuanto son procesos que ayudan al

crecimiento social, económico y cultural de los pueblos y que además impactan el desarrollo y la calidad de vida de las personas.

Todo lo anterior, en atención al tipo de sociedad actual, donde los cambios se dan de manera vertiginosa, de allí que la educación es obligada a desarrollarse con procesos dinámicos y flexibles de formación, transformación e innovación, es decir, no puede quedarse estática, porque de ella dependen procesos importantes para el desarrollo de las naciones.

La condición descrita precisa a que los procesos de formación de un país se obliguen a cualificarse, de manera que puedan atender efectiva y competentemente las dinámicas sociales, culturales y de producción; y vincular al mismo tiempo las estrategias y herramientas necesarias para lograr que la participación de las personas objeto de la formación atiendan a las exigencias de las dinámicas que la sociedad propone.

Es así como organizaciones como la Unesco (2011), organización que atiende las necesidades en educación de los países aliados, entre ellos Colombia, en temas como la paz, la erradicación de la pobreza, desarrollo sostenible, oportunidad de empleo, y diálogo intercultural; encuentran en la educación el medio para lograr que las sociedades avancen y desarrollen, en beneficio de las personas, capacidades para interactuar armónicamente y proporcionar de esta manera a todas las personas habilidades para la vida.

Así mismo, la Unesco mantiene su compromiso con la educación en cuanto a una visión holística, humanista y de calidad. Procura, además, el hacer realidad el derecho de cada persona a recibir enseñanza, sostiene el principio de que la educación desempeña una función esencial en el desarrollo humano, social y económico.

De igual forma, el Banco Mundial, (organismo fuente fundamental de asistencia financiera y técnica para los países en desarrollo de todo el mundo), le apuesta en sus políticas a la reducción de la desigualdad y la pobreza, mediante la formación, y alude de esta manera a la educación como un sistema que, en lo sistemático y en lo personal, aporta un protagonismo en la oportunidad de empleo, mejora de los ingresos y el desarrollo de los pueblos.

En efecto, las organizaciones mencionadas se comprometen a brindar respaldo, mediante los procesos de educación, al aprendizaje para todos como un aporte clave para el crecimiento a largo plazo y la reducción de la pobreza de los países. El Banco Mundial concibe el aprendizaje como un medio para que las personas adquieran conocimientos y capacidades a lo largo de toda la vida. Sin embargo, da prioridad al período desde el nacimiento hasta aproximadamente los 25 años como un lapso fundamental para el aprendizaje debido a que en esta etapa se desarrollan las capacidades básicas para profundizar el aprendizaje a través de la vida. (Banco Mundial, 2002).

De esta manera, los países de las Naciones Unidas reconocen a la educación como motor de desarrollo, lo que les mueve a presentar propuestas amplias y ambiciosas de políticas públicas orientadas a hacer efectivo el derecho de todos a la educación, bajar los índices de desescolarización y deserción, aumentar las matrículas de los centros educativos, mejorar los procesos de formación y cobertura, entre otros; aspectos éstos que se han convertido en retos y esfuerzos de estas organizaciones mundiales.

Estos mismos propósitos han sido tema de agenda mundial por muchos años. Según los datos aportados por la Unesco (2011), los países

del mundo entero han logrado, mediante estas políticas, mitigar en los establecimientos educativos flagelos como la discriminación y las bajas matriculas. De allí que el número de personas que hoy reciben educación es el más alto de toda la historia. Más de 1.500 millones de niños y jóvenes están matriculados en centros de estudios preescolares, primarios, secundarios y universitarios gracias a los esfuerzos de esta organización, además de las políticas ministeriales que también se suman y generan estrategias e instrumentos para mejorar la educación en el país.

Los esfuerzos antes descritos arrojan resultados como que de 1999 a 2008, otros 52 millones de niños se incorporaron a la enseñanza primaria; el número de niños sin escolarizar se redujo a menos de la mitad en Asia del Sur y del Oeste, y en el África subsahariana los índices de escolarización aumentaron casi en un tercio.

Sin embargo, y pese a todo, aún existen fenómenos adversos como la pobreza, la desigualdad de género, la poca formación de los docentes, la falta de instaurar, al interior de las instituciones educativas, verdaderos procesos de calidad acordes a las políticas propuestas por el estado y los escasos presupuestos generan un impacto negativo hacia procesos de calidad y acceso a la educación, situación que obliga a poner la mira de la educación a nivel mundial en retos como buscar que se promulgue la equidad y que se cumpla el legado del derecho a la educación de todo ciudadano, y que sea educación de calidad.

Procura la Unesco mediante estos esfuerzos, que se atienda desde la educación necesidades como el logro de la paz, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural, para que, al no existir barreras ni brechas en los intercambios sociales, se alcance un avance conjunto de las diferentes

regiones, la armonía económica y social, se aumenten oportunidades y posibilidades en el logro de los sueños de las personas.

A favor de esta realidad existen movimientos como el de “Educación para Todos (EPT) de la Unesco que procuran a nivel mundial proporcionar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos” (Unesco 2001, s/n). Acciones como éstas gestan oportunidades a poblaciones enteras que tienen actualmente altos índices de personas en condición de analfabetismo, niños desescolarizados y por ende auguran futuros poco promisorios sin oportunidades de progreso y empleo en su vida adulta.

En América latina el tema de educación se trabaja mediante datos estadísticos que revelan la efectividad de los sistemas educativos con relación a los desempeños de los estudiantes. Para las Naciones Unidas la educación es tema de análisis, ubicar en cada país las dificultades y los fenómenos que no permiten que la educación sea ese motor de desarrollo, se ha vuelto una inquietud imperante y de toma de decisiones.

Sin embargo, pese a todos los esfuerzos hechos, aún el tema no se resuelve y existen cifras preocupantes a nivel general: para el año 2014 se presentaba un número de niños, adolescentes y jóvenes sin escolarizar (263 millones). En países con altos ingresos en 2008 a 2014, el 84% de los jóvenes terminaron el segundo ciclo de la enseñanza en comparación con un 43% en países de ingresos medios altos y un 38% en los países de ingresos medios bajos y más preocupante aún, solo un 14% en los de bajos ingresos. (Unesco 2017).

Ciertamente, Colombia ha mejorado ante estos retos, pero aún falta por satisfacer las metas de todos los ciudadanos educados, no analfabetismo ni ausentismo en los colegios colombianos, entre otros. De cara a la realidad

Colombia ha realizado un proceso de revisión de sus propuestas educativas en búsqueda de una educación de calidad, por cuanto los resultados académicos de los estudiantes de los grados tercero, quinto, noveno y once en pruebas externas como Saber y PISA no han sido satisfactorios, lo cual genera desconfianza, falta de credibilidad y una desmotivación para los jóvenes al no ver en las escuelas una oportunidad para sus vidas.

Es por esto y de acuerdo a los resultados arrojados por estas pruebas (Saber, PISA), que se evidencia en los estudiantes de Colombia debilidades académicas en las áreas evaluadas (Matemáticas, lenguaje, ciencias naturales), bajos niveles en sus aprendizajes, lo que revela, por ende, baja calidad en los procesos de enseñanza – aprendizaje de las instituciones educativas involucradas.

Todos estos resultados demuestran debilidad en los procesos educacionales en Colombia, y dejan en entredicho las acciones de docentes, directivos, comunidad educativa y de los procesos que al interior de las instituciones educativas se llevan a cabo, mostrándose en cambio como un sistema educativo vulnerable en su estructura que queda corto en la efectividad de su propuesta educacional y de las prácticas pedagógicas de los maestros.

En búsqueda del mejoramiento necesario, este panorama desencadena una serie de estrategias y análisis por parte de las directivas ministeriales, por lo que a partir del año 2015 el tema de calidad toma nuevos aires a partir de una nueva estrategia ministerial, Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), que llega a cada Institución educativa para motivar procesos de análisis y revisión de sus resultados académicos.

El ISCE compone cuatro aspectos (Progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar). Éstos son los parámetros que dictaminan a partir de las pruebas el estado en cuanto a la efectividad de los procesos en cada Establecimiento Educativo (EE), su calidad o no, reflejadas en las Pruebas Saber (PS): progreso (medido por el avance de los estudiantes en las Pruebas Saber con relación al año inmediatamente anterior), desempeño (el comparativo del desempeño de la institución educativa con relación a los otros colegios), eficiencia (nivel de repitencia de los estudiantes) y ambientes escolares (nivel de satisfacción de los estudiantes en la institución).

Otra iniciativa emblemática ha sido la ampliación de la jornada completa con el nombre de Jornada Única (JU), esta estrategia se remonta a la Ley 115 de Educación del año 1994. Uno de los fines de esta iniciativa es mantener cubiertos, por mayor tiempo, dentro de los establecimientos educativos a los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad (como la delincuencia, la drogadicción y el embarazo).

La propuesta Jornada única proporciona al establecimiento educativo la vinculación de profesores de las áreas evaluadas para el fortalecimiento curricular (Lenguaje, matemáticas y ciencias). La meta es a 2025 para todos los establecimientos que tengan esta modalidad y se enmarquen en las políticas de calidad del nuevo milenio para el logro de la transformación hacia una educación de calidad.

De igual manera y por largo tiempo el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia ha presentado (a partir de 1998 hasta 2016) una serie de textos y guías en procura del logro de la calidad en cada una de las instituciones educativas del estado colombiano: lineamientos curriculares, estándares básicos de calidad, matriz de referencia, derechos básicos de

aprendizaje DBA y las más recientes mallas para el aprendizaje; como documentos orientadores de la labor pedagógica bajo parámetros de eficiencia y eficacia escolar que se deben dar en todo el territorio y que deben dinamizar el Proyecto Educativo Institucional en cada establecimiento Educativo.

En este sentido, en términos muy esquemáticos, de acuerdo al índice estimado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, Bellei , Poblete, Sepúlveda, Orellana, Abarca (2013, pág. 32), mencionan que se podría afirmar que “las dos décadas pasadas la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, donde se tiene información comparable, pasaron de un nivel de desarrollo humano medio a uno alto”, lo que quiere decir que los esfuerzos que se realizan dan frutos (así no sea de un todo, los avances paulatinos son alentadores).

Además, hay que mencionar que en la búsqueda de mejorar la calidad educativa institucional en Colombia, nace con la nueva Constitución Política, año 1991, el Proyecto Educativo Institucional (Pei) que es un instrumento donde el estado propone a cada institución construir en comunidad un proyecto que atienda a las necesidades del contexto educativo en el que opera, de forma tal que se conciba a nivel institucional como el documento que direcciona las acciones y propósitos de toda la colectividad académica mediante la declaración de los ideales y metas de formación integral de las personas de su contexto cercano y a la vez que atienda las políticas nacionales de educación.

Al respecto algunos autores como García, González, Sierra, (2012) manifiestan contemplar el instrumento Pei como referente de la práctica pedagógica en aspectos de pertinencia, que atienda a la directiva Ministerial hacia la acreditación. (Acreditación, 2003). Estos autores proponen que el

proyecto institucional oriente el proceso educativo, la administración y gestión de los programas en cada establecimiento educativo (EE) de manera eficaz, siempre en atención a las personas a las que se atiende en especial en cada contexto, en cada institución.

Consecuentemente, el Pei contiene a cabalidad las directrices y orientaciones para que las metas institucionales y las acciones pedagógicas apunten a un norte pleno y previamente identificado desde la realidad institucional, sin embargo, en la práctica se presentan diferentes situaciones opuestas a lo planteado ya que a pesar de que las instituciones educativas tienen como guía de sus actuaciones académicas el proyecto de educación institucional, en muchos casos sus orientaciones no son aceptadas ni acatadas por los docentes, quienes desarrollan sus prácticas pedagógicas según sus conocimientos y manera de vivir la docencia, lo cual trae como consecuencia que las comunidades educativas no se vean identificadas con su quehacer educativo en cada institución.

El Pei como proyecto contiene en sí mismo todo lo contentivo del proyecto, y se espera del docente que ejecute su plan pedagógico. Todo su accionar debe tener identidad con las propuestas relacionadas en su Proyecto Educativo Institucional. De no ser así este instrumento pierde validez y deja de cumplir el cometido de identidad y distinción institucional para lo cual fue planteado, por lo que todo accionar o propósito pedagógico queda a la deriva.

En definitiva, la pedagogía de cada docente está comprometida y ligada al contexto, le corresponde a un entorno con identidad propia; delimitar, orientar y encausarla debe ser la vía que atienda esta realidad (todo esto lo contiene el Pei en su esencia e intencionalidad). Ser coherentes en el accionar facilita el logro en el prototipo de hombre que se desea conseguir,

es apenas lógico que se aprende de lo que se enseña y las prácticas hacen eso: enseñar y esta enseñanza es efectiva si apunta al ideal propuesto por el Pei en cada establecimiento educativo (EE).

En este sentido, no tener claro el contenido que delimita ese ideal, es caminar a ciegas, descuidar la formación del ser que se pretende formar, andar sin tener un referente de camino (ley, normas, directrices, políticas...) es no dejar establecer con claridad dónde se está fallando y si existen posibilidades de enmendar y de qué manera.

De esta manera, es importante que las practicas pedagógicas estén orientadas e inspiradas en los fundamentos expuestos en el Pei, por cuanto este ofrece la oportunidad en su construcción de apuntar al logro de las metas académicas, de formación y de los procesos de enseñanza aprendizaje de la institución, a fin de lograr una educación efectiva y de calidad.

Es así como las prácticas pedagógicas son el reflejo de los procesos de transformación en los estudiantes de cada establecimiento educativo, las cuales pueden ser efectivas o no en la medida que apunten al logro de las metas ya sea desde cada una de las disciplinas de conocimiento como desde la formación integral del ser.

Al respecto, Fierro (1992) c.p. Valencia (2008) expresa que las prácticas pedagógicas son una praxis social, que deben contener en sí misma objetividad e intencionalidad mediante una intervención significativa de los agentes educativos, quienes mediante sus percepciones y acciones en una relación formativa y académica entre maestros - alumnos, autoridades educativas y padres de familia reflejan los aspectos políticos

institucionales, administrativos y normativos, que de acuerdo al proyecto educativo de cada país delimitan las funciones y prácticas del maestro.

Por su parte, Schleicher (2016, pág. 16) expone que "Realizar más esfuerzos de manera proactiva para compartir y multiplicar las innovaciones y buenas prácticas locales permitiría agilizar las mejoras en todo el sistema", lo cual implica, enmarcar las prácticas pedagógicas en un reto y comprometer a los docentes en procesos autónomos de valoración didáctica.

Sin embargo, en la actualidad es común observar la existencia de instituciones educativas donde las prácticas pedagógicas del docente están desligadas de los lineamientos expuestos en el Pei. Existen proyectos guardados sin lectura, sin revisión y lo peor, docentes indiferentes frente a sus propuestas en las prácticas pedagógicas.

De hecho, en la institución educativa objeto de este estudio, IEA Pedro Antonio Elejalde, las múltiples maneras de desempeño de cada docente no permiten conocer cuál es su política educacional, cuáles son sus convicciones y cómo las articulan con la institución; no se conocen sus argumentos; al momento no se sabe si su proyecto se refleja o no en su actuación; lo que permite inferir que sus intereses no van de la mano con el interés que los convoca.

Es necesario señalar que, conocer la motivación o no hacia el Pei, permite identificar si el quehacer pedagógico está alineado con lo que son las metas institucionales, si se hace desde la propia convicción o si el Pei es referente de las prácticas, tal como está concebido desde la norma.

Consecuentemente, desempeñar las prácticas pedagógicas aisladas de directrices y políticas claras, no garantiza que estén dirigidas al logro de las metas educativas (llámese plano nacional, local, institucional), en cuyo caso,

el componente pedagógico “Pei” ´no tiene repercusión y efectividad en las aulas, está en desventaja y el ideal de persona al que se pretende formar se desvirtúa y deja en entredicho el quehacer del docente al no ratificar su identificación con las normas ni su cohesión con la institución, mediante la obediencia y cumplimiento de políticas que no son de su libre decisión, lo cual materializa la responsabilidad como parte de sus prácticas pedagógicas.

2. Formulación de la pregunta de investigación

¿Se corresponden las prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa Pedro Antonio Elejalde con los criterios expuestos desde el componente teleológico y pedagógico en el Proyecto educativo institucional?

3. Objetivos de la investigación

3.1. Objetivo general

Analizar la correspondencia entre las prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa Agropecuaria Pedro Antonio Elejalde en función del contenido del proyecto educativo institucional

3.2. Objetivos específicos

Describir las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución Educativa Agropecuaria Pedro Antonio Elejalde.

Analizar el contenido del Proyecto Institucional educativo de la institución educativa agropecuaria Pedro Antonio Elejalde en función de su calidad curricular.

Determinar las correspondencias entre las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución y los contenidos del proyecto institucional.

4. Justificación e impacto

Se justifica el estudio de las prácticas pedagógicas por cuanto mediante ellas se cumplen los fines, metas, propósitos, líneas de acción y proyectos institucionales expuestos en el Pei, según las disposiciones legales del Ministerio de Educación en Colombia.

De esta manera si el desempeño del rol de los docentes (prácticas pedagógicas) está desarticulado, desligado de las orientaciones propias de la institución contempladas en su Pei, no se puede hablar de identidad, ya que esa desarticulación aleja a la institución de las políticas nacionales de educación. Esta situación arriesga la efectividad y logro de los propósitos de formación de un ser íntegro (como lo contempla la ley desde la Constitución Política colombiana), con capacidades académicas óptimas y deja al establecimiento educativo (EE) en situación de vulnerabilidad en sus procesos y propósitos de calidad institucional, lo aleja de ser la oportunidad para las personas que pertenecen a ese contexto, de mejorar su calidad de vida.

Además, la falta de identidad y coherencia entre las políticas y las acciones educativas sitúan a la institución como una institución educativa con fragilidad en sus propuestas de formación, donde no se logra permear una dinámica plenamente identificada, no se conoce a ciencia cierta cómo hacer las cosas, al confluir dentro de una misma institución variedad de prácticas sin identidad ni coherencia frente a políticas claras como las propuestas por el Ministerio de Educación quién propone las formas y manera de proceder

desde cada EE del país (Carencia de cultura y política institucional identificable).

De igual manera, las prácticas pedagógicas materializan la educación in-situ en cada establecimiento educativo (EE). Las prácticas de los docentes son las que llevan a cabo el acto de educar, hacen efectivo el propósito formativo forjado desde las políticas nacionales, locales, regionales y finalmente en un contexto específico (establecimiento educativo), en cada aula, reflejando la efectividad o no de los procesos institucionales de cada entorno.

Son entonces las prácticas pedagógicas parte importante en el reflejo del desempeño de los estudiantes, hacen parte del grado de responsabilidad con los aprendizajes y la formación del ser y su impacto en los resultados de la educación en el país. La disponibilidad, la cualificación y el compromiso de los docentes develan la calidad en su instrucción, dan cuenta de su actitud frente a la labor que desempeñan, su relación y compromiso con las políticas educativas que los convoca.

Es claro y evidente que las prácticas de los docentes generan en una institución oportunidad de análisis de lo que pasa en ella, pone en declaración la realidad, y posibilita propuestas de mejoramiento a partir de esa situación. No conocer de sus condiciones permite que se arraigue cada día más la indiferencia y la brecha sea cada vez más grande entre el ideal, la realidad y el logro de la calidad educativa.

A todo lo anterior se le añade como complemento que una institución educativa que pertenece al Estado debe cumplir y llevar a cabo la políticas educativas propias, hacer caso omiso de ellas, resistirse a las normas y directrices ministeriales, no atender a las leyes nacionales, es estar al

margen de los procesos de mejoramiento de toda una sociedad, donde el Estado tiene presencia pero no es efectiva, se pone en juego tanto la efectividad del sistema como las oportunidades para las personas y los más afectados son los ciudadanos que requieren y necesitan de un Estado efectivo y acertado en la atención de sus necesidades.

CAPÍTULO II
FUNDAMENTACIÓN
TEÓRICA

CAPITULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÖRICA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Fundamentación teórica

En este capítulo se expondrá la fundamentación noológica, que recoge la postura de los diversos autores que soportan la investigación, se describe el marco legal que la sustenta en el contexto educativo colombiano y se profundiza en las sinergias que conforman el evento objeto de estudio.

1.1. La educación

La educación se reconoce como un elemento esencial en la vida de los seres humanos por cuanto es considerada como proceso básico para la convivencia de las personas, protagonista del avance de las sociedades en el mundo, promotora de relaciones armónicas entre las naciones y aportante en el desarrollo social, cultural y económico al interior de pueblos, ciudades y países.

En este sentido, Araya (2007), se refiere a la educación como la manera como la sociedad transmite a las generaciones las normas de conducta, los modos de ser y las formas de ver el mundo de generaciones anteriores.

Expresa de igual manera este autor, que el proceso educativo forma parte de la socialización de las personas, lo cual da a la educación un carácter activo, es decir, cada generación aporta su modo de entender el mundo, por lo cual es importante que desde la escuela se le dé, en cada región, un carácter dinámico y protagónico en procesos de transformación y de convivencia.

Es así como entidades como la Unesco y el Banco Mundial trabajan en temas de educación debido al impacto, la importancia y el deber de velar por que las sociedades accedan a ésta como un derecho a la vez que un deber de cada ciudadano de formarse para la vida. Dinámicas como análisis de los procesos educativos en cada país, los alcances de ésta en cada territorio y estudios comparativos entre ellos, dan pautas hacia el mejoramiento y la toma de decisiones importantes en pro del avance y el logro de que la educación sea el motor de desarrollo en cada territorio.

Estas dos organizaciones, Unesco y el Banco Mundial, se mantienen en la dinámica de proponer estrategias como la de “Educación Para Todos” (EPT) donde se atienden requerimientos como: igualdad de oportunidades, calidad de los procesos educacionales, oportunidades para todos, inclusión, entre otros, con el fin de participar del avance y la efectividad que la educación puede aportar a cada región, además de motivar para que desde la educación y las oportunidades para todos se restituyan panoramas alentadores y benéficos para toda la sociedad.

En efecto, en la actualidad se cuenta con planes y proyectos desde las secretarías departamentales y el ministerio nacional que dinamizan, movilizan y animan los procesos de evolución revisión y realimentación de la educación, con el fin de atender a las necesidades, cambios y requerimientos de la sociedad a la cual ésta sirve (desde cada establecimiento educativo donde se tenga presente procesos de transformación y socialización del ser), que finalmente son el aporte de una educación de calidad.

Al respecto vale la pena recordar que, a la fecha los resultados demuestran falencias en la calidad de la educación, sin embargo, en Colombia, la educación además de un derecho fundamental, es un proceso importante. En este sentido, Schleicher (2016, pág. 38) dice: "La educación

es uno de los tres pilares fundamentales del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2014-2018”, ratificando de esta manera su importancia y relevancia como componente de desarrollo nacional.

De igual manera, advierte el autor que desde la educación se centran propósitos claros de calidad y oportunidad para las personas: El PND está centrado hacia el mejoramiento del desempeño de los estudiantes y en la reducción de las brechas de inequidad persistentes pese a los resultados reales de la educación y su calidad actual.

De esta manera, para que la equidad no sea más una utopía y se convierta en realidad a corto plazo, estrategias del año 2013 como el impulso a la excelencia docente, la jornada única, el Programa Todos a Aprender (PTA) en las instituciones, son acciones que continúan en las metas hacia el mejoramiento, para brindarle a los colombianos oportunidades para todos. Toda esta intencionalidad y propuestas apuntan al logro de la calidad, lo que ha movilizado el tema de agenda ministerial debido a la urgencia de conseguir una educación de calidad en el sistema educativo colombiano.

Al respecto, Bellei, Poblete, Sepúlveda, Orellana, Abarca (2013) hacen referencia sobre la calidad educativa como una condición que no debe ser desconocida por ningún sistema educativo y que desde hace ya varios años viene tomando fuerza en Colombia.

Durante las últimas dos décadas el debate sobre la calidad ha transitado desde un enfoque centrado en los insumos necesarios para proveer educación (infraestructura, materiales educativos, tiempo de escolarización) hacia la pregunta por el aprovechamiento escolar y los resultados académicos de los estudiantes. (Pág. 99).

En este sentido, políticas hacia la inversión, la dotación de textos escolares, tecnología con tablet y portátiles, alimentación escolar, han sido estrategias que además de las que los gobiernos de los últimos años han sostenido, se han utilizado con el fin de mejorar las condiciones para educarse y mejorar los desempeños de los estudiantes en Colombia.

Dentro de los intentos y dinámicas de mejoramiento educacional en Colombia, el tema de la descentralización (delegación de autonomía institucional, énfasis acordes al contexto, administración educativa regional) ha sido para algunos una oportunidad para contextualizar y focalizar la formación a partir de las realidades más próximas a cada sociedad. Schleicher (2016, pág. 39) hace referencia al tema: "En algunas regiones de Colombia, la descentralización ha creado oportunidades para la innovación y el liderazgo, y ha permitido mayor capacidad de respuesta a las necesidades locales".

Es así como, en asuntos referidos a educación cada época marca su pauta, hace ajustes, contribuye y propone dinámicas favorables para que ésta cumpla a cabalidad con su objetivo socializador, formativo y de transformación. Mediante un poco de historia y con la intención de recrear lo que pasa alrededor del tema educativo en Colombia, Uribe Escobar (2006) hace alusión a una época donde se interrumpe la dinámica de evolución en la que debía estar la educación permanentemente y contrario a su propósito no permitió el correspondiente avance:

La incapacidad y rivalidad de los partidos políticos por organizar y regular la educación a lo largo del siglo XIX, las guerras civiles y los escasos recursos con que contaba el país, llevaron a que Colombia a comienzos del siglo XX fuera uno de los países más rezagados del mundo en materia educativa (Pág. 2).

Uribe Escobar (2006) recuerda, además de lo anterior, otro episodio que también ha sido motivo de preocupación en el sistema educativo colombiano desde años atrás y que aún prevalece.

La falta de maestros preparados, la forma como se descentralizó el sistema educativo, la poca prioridad que le dieron los diferentes gobiernos a la educación y la falta de recursos fueron los obstáculos más grandes que enfrentó el sector durante la primera mitad del siglo XX (Pág. 2).

Es también oportuno mencionar que la educación en Colombia viene desde esa época (primera mitad del siglo XX) de sistemas educacionales donde la iglesia, los monopolios y las élites decidían lo que pasaba en el tema educativo. Flagelos como la discriminación, la marginación de la mayor parte de la población que enmarca esa época se suman a la negación al acceso a la educación de los más pobres, una realidad de la época.

A medida que pasan los años las brechas más marcadas como la baja calidad en la formación docente y la poca inversión en educación persisten y vienen actualmente a ser temas de preocupación a la vez que aún afectan la calidad de la educación en general y con ello obstaculizan su cometido.

En este mismo orden de ideas Uribe Escobar (2006, pág. 3) recuerda, además, uno de los sucesos dolorosos de la educación en el país: “El siglo XX se inicia en Colombia con la guerra civil de los Mil Días (1899-1902), la cual destruyó muchas escuelas, enseres y libros de texto; además, un gran número de alumnos que asistía a ellas tuvo que abandonarlas”.

Pensar en episodios como los sucedidos a inicios del siglo XX, donde la escuela fue una de las más afectadas en ataques, destrucciones y ruinas, es poder decir que se ha ganado al menos en la tenencia de escuelas y

recursos para prestar el servicio educativo en Colombia y con ella las estrategias y propuestas de mejoramiento continuo (sin dejar de reconocer que hace falta inversión en infraestructura, recursos tecnológicos entre otros).

Continúa Uribe Escobar (2006, pág. 4) con un poco más de historia: "La reforma constitucional de 1936 buscó una mayor democratización, una mayor intervención del Estado y la secularización de éste, lo cual se reflejó en el sistema educativo del país". Es a partir de esta fecha cuando la educación primaria comienza a ser gratuita y obligatoria, lo que ayuda a bajar los índices de desescolarización que, si bien actualmente son preocupantes, para ese entonces eran alarmantes.

En la dinámica de evolución y de políticas para las necesidades de urgencia desde los diferentes ministerios, Uribe Escobar (2006, pág. 1) hace alusión a épocas donde el estancamiento y la falta de propuestas afectaron el rumbo normal de avance que la educación debe vivir de manera permanente: "El desarrollo de la educación en Colombia a lo largo de la primera mitad del siglo XX fue lento: a finales de los años cuarenta el país tuvo un bajo nivel de escolaridad".

Otro aporte que da cuenta de las acciones gestadas al interior del Estado colombiano y que deja claro entre otras el empeño por mejorar la educación en el país desde tiempos atrás es el que Uribe Escobar (2006) menciona:

Durante la segunda mitad del siglo los avances educativos respondieron, entre otros, a la prioridad que se le dio en términos gubernamentales a la educación, a los esquemas de planeación educativa que se diseñaron y al fortalecimiento del gasto público dedicado a la misma (Pág. 2).

De esta manera, luego de la segunda mitad del siglo XX se empiezan a ver los cambios. El presupuesto, las propuestas y las políticas educativas comienzan a tener en cuenta a toda una población, el tema de educación toma relevancia y los gobiernos se tornan más generosos en la inversión dedicada a la educación.

A la vez, este autor, Uribe Escobar (2006), también habla de épocas no tan trágicas donde Colombia retoma el rumbo educativo como proceso fundamental gestado por uno de los presidentes de la época:

Los principales cambios educativos en Colombia llegaron con el gobierno de López Pumarejo (1934-1938), quien consideró a la educación como una de las preocupaciones centrales y tachando la descentralización educativa como una de las principales causas del atraso de la educación en el país. (Pág. 4).

Seguidamente, en el gobierno de Olaya Herrera, aún la educación no era tema de agenda central. El gobierno de López Pumarejo también aporta en el reconocimiento de los atrasos en educación y al mismo tiempo fortalece los esfuerzos que se vienen haciendo desde décadas atrás.

Como se puede notar, las necesidades más urgentes y las prioridades en educación se mantienen a lo largo de la historia, temas como: niveles de escolaridad, oportunidad para todos, igualdad, equidad y la educación como un derecho de toda persona, se mantienen y algunos de ellos aún son motivo de debate en pro del mejoramiento de la educación en Colombia (igualdad, oportunidad para todos), otros se han tocado, se han mejorado, pero el tema de la efectividad y calidad de la educación aún están en deuda.

En la actualidad el tema de los partidos políticos, las rivalidades y la polarización no han favorecido las dinámicas sociales, no dejan que temas

como la educación generen impacto en el desarrollo económico, industrial, cultural del que puede aportar. Los siglos XIX y principio de los XX las disputas por el poder, la inicial cultura de la corrupción en el mismo gobierno ha dejado legados de atraso y retroceso que en pleno siglo XXI no hemos podido superar en su totalidad.

Uribe Escobar (2006) recuerda fechas y episodios más recientes alrededor de la dinámica educativa en el país:

Sólo en 1927 se realizó un cambio importante en la legislación, cuando la Ley 56 decretó el carácter obligatorio de la educación primaria y permitió que los colegios de educación secundaria que eran oficiales se organizaran de forma privada y con libertad de enseñanza, es decir, se redujo la intervención del Gobierno en materia regulatoria. (Pág. 4).

Quiere decir, entonces, que en Colombia se han ocurrido a partir de los años 90 situaciones benéficas en temas de educación, se han promulgado leyes que dan fe de agendas dedicadas al tema. La promulgación de leyes, los proyectos ministeriales y las políticas de calidad, son un indicio de que los gobiernos ven a la educación como un elemento fundamental de avance de las sociedades acercándose a ideales como para que el derecho a la educación se convierta en una realidad.

Así mismo, el autor antes citado, trae a colación otro hecho en el tema educativo en Colombia. Expresa Uribe Escobar (2006) que "al inicio de la segunda mitad del siglo XX se produjo el despegue de la educación en Colombia: desde 1950 y hasta mediados de los años setenta los indicadores del sector sufrieron una mejora nunca vista" (Pág. 10). De esta época se recuerdan acciones como el aumento en la matrícula de estudiantes en primaria y secundaria que desbordan los pronósticos, al ser comparados con

el crecimiento en la población, a pesar de la violencia política de los años 1946 - 1957.

De igual manera, también se dice que para esta época con el mandato del presidente Barco se dan procesos de descentralización y se inicia con la propuesta de mayor inversión y aumento en la partida, hacia la autonomía política y administrativa a los entes territoriales, (Ley 12 de 1986), donde se aumentan las transferencias a los municipios, pero también las funciones de estos y la responsabilidad en el manejo y aprovechamiento de los recursos.

Continúa Uribe Escobar (2006) cuando cuenta que:

En el marco de la nueva Constitución la Ley 60 de 1993 definió las competencias y funciones de los tres niveles del Estado en los sectores de educación y salud y distribuyó el situado fiscal; complementariamente, se expidió la Ley 115 de 1994 o «Ley General de Educación», que establece los principios para la dirección, administración y financiación del sistema educativo. (Pág. 13).

A propósito de la ley 115 del 94 que a la fecha está vigente y con esta su propuesta fiscal en el manejo de recursos, se promueve la adecuada distribución y aprovechamiento de los capitales para educación y salud debido a que son destinados a beneficiar a las personas a la vez que a mantener la institucionalidad.

Sobre este aspecto, indica Uribe Escobar (2006) que:

A comienzos de la década de los años noventa la nueva constitución dio un nuevo impulso al proceso de descentralización de la administración pública y consagró a la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social. (Pág. 13).

En cuanto al tema de mejoramiento y transformación sobre datos puntuales que ratifican las dinámicas educativas hacia el mejoramiento de los últimos años, Uribe Escobar (2006 pág. 1) aporta: "las transformaciones educativas en Colombia sólo empezaron a ocurrir en la década de los cincuenta, cuando se presentó un rápido y sostenido crecimiento económico y un cambio significativo en la estructura económica y demográfica del país"

De lo antes expresado, puede inferirse que la educación atiende los niveles de exigencia que el mundo actual propone, pero igual persisten en el presente la falta de resultados eficientes y a la fecha no se superan: baja calidad de los aprendizajes de los estudiantes, resultados en pruebas externas deficientes, bajo nivel académico de formación docente, falta de cumplimiento por parte de docentes y directivos de las directrices ministeriales entre otros. Como se puede notar, hasta el momento, la educación en Colombia ha sido tema de debate a lo largo de toda su historia, lo que deja algo bien claro, el interés en la educación permanece y se mantiene pese a las dificultades y a los resultados no tan favorables.

En este sentido, Araya Cortez (2007, pág. 18) expone que "la educación es un proceso permanente de nuestras vidas, mediante el cual se transmite la cultura". De esta manera, el autor afina aún más las razones para encontrar que la educación en Colombia ha retomado el camino para que los hombres encuentren en ella su identidad y una mejor forma de vivir y de proyectarse dentro de la sociedad sin dejar de reconocerse y reconocer al otro en su diferencia, además, a partir de este postulado son entendibles las dinámicas de los gobiernos por encontrar la forma de que esta, la educación, cumpla con su cometido.

En función de lo expuesto, es por lo que los esfuerzos para la transformación y el mejoramiento de la educación en Colombia toman más

fuerza cada vez y la lucha para que sea agente impulsor de evolución para el Estado colombiano continúa. Es una tarea perenne el que la educación proporcione en cada rincón del país los elementos y recursos para el aprendizaje y la cualificación de las personas.

En concordancia, la lucha por el mejoramiento y el tan anhelado protagonismo educativo en Colombia, ha rendido sus frutos a medida que pasa el tiempo, por consiguiente, en la búsqueda de conseguir transformación para cada una de las personas, a la vez que, de toda una comunidad, sociedad y país, la escuela ha sido descentralizada e instalada a lo largo de todas las regiones, pueblos y en la ruralidad.

Es en el tema de **la descentralización** y desde la constitución del 1991 donde se origina y otorga protagonismo a los procesos institucionales de cada establecimiento educativo mediante el Proyecto Educativo Institucional (Pei). Este proyecto es el único instrumento identificador de las características propias de la institución que atiende y refuerza el tema de descentralización como oportunidad para cada contexto (en este caso para cada comunidad).

El Proyecto Educativo Institucional (Pei) lo contempla la Ley General de Educación 115 de 1994, como aquel instrumento que da fuerza y define en una institución su identidad, en él se contienen los elementos necesarios para que los actores educativos vean reflejados sus propósitos y procesos en el marco de una educación integral de calidad, que dará cuenta, desde su gestión en el accionar educativo, de la garantía y la eficacia que se proponen lograr.

En cuanto a la descentralización Valderrama Rengifo (2008) hace alusión e indica que:

La descentralización política y administrativa colombiana a partir de la nueva constitución política del 91 ha sido fundamental hacia el posicionamiento de los establecimientos educativos (EE) como espacios donde se materializa la educación pertinente y de calidad para todos, a través de proyectos concretos como el Pei, definidos y concertados por toda la comunidad educativa (Pág. 14).

La descentralización además propicia la integración de los establecimientos educativos a partir del Decreto 688 de 2002 donde se garantiza el ciclo completo de los niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas colombianas.

Es necesario precisar que la propuesta del Pei para las instituciones educativas ya fue instaurada inicialmente en otros contextos geográficos donde se ha popularizado, como es el caso de Chile, según alusión hecha por los los autores Denegri, Aguayo, Vargas (1996; 2000) quienes desde lo histórico comentan su popularización:

El concepto de Pei inicialmente fue desarrollado en los Colegios de Iglesia y a través del tiempo y por influencia de la educación católica se fue popularizando, de tal forma que en estos momentos pertenece a la cultura profesional de los educadores (Pág. 2).

En este mismo orden de ideas **y en cuanto al entorno colombiano**, Valderrama Rengifo (2008, pág. 15) alude a lo característico del Pei y resalta que en cada EE: "Instituida por la Ley General de Educación, la autonomía escolar brindó a cada establecimiento educativo la facultad para definir su identidad y plasmarla en su Proyecto Educativo Institucional". En concordancia cada EE debe reflejar en su proyecto qué tipo de institución formadora es, cuál es su propósito y la oferta educativa que ofrece, además debe identificar el contexto sociocultural donde se encuentra instalada.

Es así como el Pei como construcción institucional hecha desde la integralidad, debe contemplar las características que le son propias y que refuerzan su identidad y su distinción de las otras instituciones. En este sentido, Araya (2007 pág. 52) lo ratifica cuando escribe: "Como características del Pei podemos señalar: participación, integralidad, coherencia, proactividad, autogeneración, carácter público, y variabilidad".

De igual manera, Valderrama (2008 pág. 38) complementa: "La identidad es el conjunto de rasgos propios que caracterizan a un establecimiento educativo y que lo diferencian de los demás". Es reiterativo, pero necesario mencionar a la identidad como característica resaltante de la estrategia Pei la cual legalmente es conferida a través de la ley como valor diferencial a cada establecimiento educativo.

De esta manera, se considera la **Constitución del 91 como la ley** que propicia los procesos participativos y la autonomía en la institucionalidad colombiana, lo que no deja de ser un proceso de corresponsabilidad entre el Estado, la sociedad y la familia en el marco de los procesos de descentralización educativa.

Con anterioridad a la nueva constitución colombiana las decisiones eran tomadas por el Ministerio de Educación Nacional (Men), organismo que "diseñaba los currículos, adquiría y distribuía los libros de texto, construía, dotaba y administraba directamente a un número importante de establecimientos educativos en todo el país, y definía los temas y programas de capacitación de los docentes". (Men, 2008, pág. 13).

Al respecto, Araya Cortez (2007, pág. 48) se refiere al Pei en las instituciones educativas como "un instrumento político y técnico que orienta el quehacer del establecimiento escolar y de sus diferentes actores,

explicitando la propuesta educacional y especificando los medios que se pondrán en marcha para realizarla", lo político hace alusión a la **participación** que se desarrolla en él desde su construcción y lo técnico a la parte de contenido, en cuanto a políticas, metas, acciones que contiene el documento y que cada uno de los componentes guarda en su formulación.

En esta misma línea se plantea la **participación efectiva** de la **comunidad educativa**, al respecto, Araya Cortez (2007, pág. 44) complementa: "el Proyecto de Ley General de Educación, consolida como uno de sus principios fundamentales el reconocimiento, la valoración y **la participación** de todas y todos los miembros que componen una comunidad educativa". Se percibe en este planteamiento que desde la Ley, se plantea que todos los miembros de la comunidad educativa están enmarcados en derechos y deberes y son convocados a desenvolverse con autonomía, lo cual los hace responsables de los resultados de la formación en sus escuelas y por ende del sistema nacional de educación, a la vez que les confiere un compromiso personal de ser partícipes en el proceso educativo del país.

De esta manera, el Pei es el telón desde donde se proyecta todo un accionar que en sus inicios es creado por la necesidad, metas y aspiraciones de toda una comunidad que de manera crítica y prospectiva mira a futuro los logros de la institución educativa conjuntamente con la oportunidad de desarrollo comunitario.

Angarita Serrano, (1995 c. p. García, González y Sierra 2012), expresa que:

Desde la parte legal el Proyecto Educativo es considerado como un instrumento que prevé y organiza acciones administrativas, de planeación, técnico-pedagógicas y otras, para resolver

necesidades y expectativas de la comunidad educativa, enmarcadas en las políticas y disposiciones legales nacionales y regionales (Pág. 34).

Comentario que permite ratificar que, desde la legalidad que cobija el Pei se plantea que su construcción debe realizarse con y para la comunidad educativa con el fin de que éste refleje realmente las necesidades y requerimientos de su entorno. De construirse el Pei a partir de copias o plagios (como muchas veces sucede en aras de cumplir solamente la norma) éste se desvirtúa y queda sólo como instrumento, pero no como referente en la toma de decisiones ni como guía de las acciones pedagógicas de docentes en atención a sus directrices, lo que junto a otros factores se constituye en barrera que obstaculiza el fiel cumplimiento de las expectativas expuestas en su contenido.

1.2. Elementos que conforman el proyecto educativo institucional

Los elementos del proyecto educativo institucional ubican a la institución educativa sobre sus componentes pedagógicos (aspectos a nivel académicos de la institución) y teleológicos (los concernientes a los principios institucionales misión, visión y objetivos a desarrollar). Esto a la vez bajo el mandato del gobierno escolar ejercido por sus directivos y docentes, le proporciona a la institución, los referentes teóricos que regulan sus prácticas pedagógicas y administrativas y le ofrecen la oportunidad de descentralizar y contextualizar la educación que ofrece; así como de establecer los perfiles de actuación de sus participantes y programar las acciones, actividades y operaciones diarias para alcanzar su misión dentro de las condiciones establecidas como derecho constitucional de su comunidad.

De esta manera, según el decreto 1860, capítulo III, artículo 14 referido al contenido del proyecto educativo institucional, los elementos que componen el proyecto Pei se agrupan en guías de su proyección pedagógica y teleológica futura, mediante la definición exacta de sus objetivos, valores y principios institucionales que le conducen al alcance de los fines de la educación definidos por la ley en concordancia con las condiciones sociales, económicas y culturales que le rodean, para lo cual el instrumento Pei debe contener los siguientes aspectos::

1. Los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa en la institución.

2. El análisis de la situación institucional que permita la identificación de problemas y sus orígenes.

3. Los objetivos generales del proyecto.

4. La estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos.

5. La organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No obstante, según el decreto 1860, en el Pei se encuentran contenidos todos los elementos contemplados por ley para alcanzar los fines de la educación, como es la formación de un hombre integral. Al respecto, Valderrama (2008) alerta: "tener un Pei en el que se consignan la misión, la visión y el horizonte institucional no asegura que estos elementos estén presentes en la vida cotidiana del establecimiento educativo" (Pág. 39), se requiere de cada institución educativa, entre otros, la construcción participativa de su respectivo Pei alineado a la visión del modelo educativo generado por el estado, para lo cual es importante que sus actores,

conozcan a plenitud todo lo concerniente a éste, a fin de que se genere luego el fiel cumplimiento del mismo.

Desde esta orientación, no se puede negar el compromiso que se espera sea asumido por cada uno de sus actores y a la vez la importancia de sus aportes en cuanto al logro de aspectos como la misión, las metas y el mejoramiento de los aprendizajes. Pero, para el cumplimiento de esto se hace necesario que los actores responsables de la construcción del Pei posean competencias de liderazgo directivo en educación, así como de docentes que conozcan sobre los aspectos teóricos prácticos de sus prácticas pedagógicas tales como: formulación de logros, estrategias, recursos y otros. Sin embargo, en la construcción o formulación del proyecto educativo, así como en su desarrollo y cumplimiento numerosos factores dan cuenta de cierta problemática que limita la efectividad del instrumento y le deja sin protagonismo alguno.

Al respecto y entre estos factores limitantes se debe mencionar la consideración de Schleicher (2016) quien expresa que, aunque la **descentralización** es una oportunidad favorable para el sistema educativo, esta no ha logrado impactar a la institucionalidad colombiana. El autor incluye en el manejo del tema el hecho de que existen aún regiones e instituciones muy vulnerables y débiles organizacionalmente, ya que aún dependen mucho de las decisiones del estado y no tienen apoyo de otras entidades e instituciones que las fortalezcan, por lo que el tema de autonomía e identidad no logra permearlas. De allí que considera que el significado de la descentralización aún no logra impactar la formulación y construcción del instrumento en la totalidad de la población institucional del sistema educativo colombiano.

Al respecto Calvo (1996) expresa que la formación del docente necesaria para enfrentar los procesos derivados de la descentralización pedagógica implican conocimientos para la interpretación biográfica: mirarse como sujeto y reconocerse como educador, formación para la función pedagógica: interpretar el mundo escolar y problematizarla y formación para la gestación de los Pei, su seguimiento, sistematización y evaluación, que incluya manejo de técnicas para la sistematización de experiencias e innovaciones.

En este planteamiento el autor deja claro que es necesario que el docente así como los directivos de las instituciones educativas deben poseer formación organizacional que incluya conocimientos sobre liderazgo y gerencia de las instituciones educativas. Además deben poseer habilidades y destrezas en el manejo del proceso educativo y pedagógico a fin de poder diseñar todos los requerimientos que la práctica educativa y la administración de la escuela exige.

Igualmente, Schleicher (2016) expresa que: la Constitución de 1991 legalmente concede a las Instituciones Educativas Superiores (IES) un alto grado de **autonomía**, pero el Ministerio de Educación Nacional no ha establecido los mecanismos de control necesarios para asegurarse de que sus políticas sean implementadas de manera efectiva.

Es así como la **falta de seguimiento** antes descrita impacta en el cumplimiento de lo establecido en el proyecto educativo, situación que de igual manera sucede en la educación secundaria colombiana donde propuestas de ley como el Proyecto Educativo Municipal “Pei” para cada institución educativa no son seguidas y controladas por parte del MEN ni por las Secretarías de Educación (SE), lo que causa que en su intencionalidad y propósitos las propuestas sean desacatadas con la consabida consecuencia

de poca efectividad en el logro de las metas para lo cual fue promulgado y promovido.

Es evidente y así lo afirma Lucio (1995, c. p. Calvo 1996) que las **acciones remediales al rechazo y la falta de conocimiento** tuvo su momento de atención por parte del Estado, como respuesta a las actitudes de rechazo del Pei, rápidamente el ministerio ofreció apoyo y, junto con la asesoría ministerial, las ofertas de expertos, seminarios, textos y manuales, producidos por autores individuales, colegios privados y editoriales inundó el mercado, sin embargo esta resistencia aún se mantiene y muestra sus efectos en las diferentes establecimiento educativos.

Con relación a la obligatoriedad de **participación de la comunidad educativa** en la construcción y divulgación del proyecto, es necesario señalar que ésta está plasmada dentro del marco legal del decreto 1860, artículo 18 pág. (s/n), donde se define la comunidad educativa como aquella que “está constituida por las personas que tienen responsabilidades directas en la organización, desarrollo y evaluación del proyecto educativo institucional que se ejecuta en un determinado establecimiento o institución educativa”. La comunidad educativa de acuerdo con la Ley de educación y el decreto 1860 conforma el gobierno escolar y se compone de los siguientes estamentos:

1. Los estudiantes que se han matriculado.
2. Los padres y madres, acudientes o en su derecho, los responsables de la educación de los alumnos matriculados.
3. Los docentes vinculados que laboren en la institución

4. Los directivos docentes y administradores escolares que cumplen funciones directas en la prestación del servicio educativo.

En este sentido, Vélez White (2008, pág. 16), afina el concepto anterior cuando afirma: "se busca que el Pei sea concertado por directivos, docentes, padres de familia, estudiantes, egresados y representantes del sector productivo local". La concertación por parte de la comunidad educativa siempre será una de las fortalezas de un Pei, esto garantiza que en él se contengan todos los intereses, necesidades e ideales de las personas que conocen y saben de su institución y el contexto en la cual es válida

Dentro de este marco, Araya (2007, pág. 17) menciona que: "las comunidades educativas deben enfrentar, en mayor o menor medida, todos los problemas que afectan a la sociedad". Esto debido a que la sociedad que rodea la escuela está directa e indirectamente inmersa en la escuela. Es desde ésta donde se gestan las metas, los retos, es la comunidad educativa quien en participación activa y dinámica en la construcción del Pei delimita los alcances, el tipo de sociedad que espera que la escuela transforme en favor de la sociedad. Para esto Araya (2007) complementa:

Las y los asistentes de la educación, cualquiera sea su función en el sistema educacional, comparten el hecho de formar parte de la comunidad educativa de cada establecimiento educacional y en función de ello, contribuir al desarrollo del proyecto educativo institucional (Pág. 18).

Al respecto, expresa Valderrama Rengifo (2008, pág. 20): "la carta de navegación" como también se le llama al Pei de la institución, **debe ser conocida** por todos los **actores de la comunidad educativa** con el fin de garantizar el compromiso". Es pertinente entonces, comprometer a las cabezas visibles dentro del proceso de reconocimiento, liderazgo y

seguimiento del Pei como es el caso del Rector, quien es el encargado de llevar a cabo estos procesos de dinamización y promulgación del contenido del documento junto con su equipo de directivos.

De allí que sea necesario que desde el enfoque que da este proyecto educativo a la institucionalidad al considerarla como comunitaria y social, ésta reconozca a todos sus actores como piezas claves en las decisiones que se tomen, lo que convierte **así a la participación en otra posibilidad de éxito o fracaso institucional.**

En concordancia, Araya Cortez (2007, pág. 42) dice: "Cuando los miembros de la comunidad se piensan en conjunto y en relación, es cuando aparecen nuevos significados de sus dinámicas, tareas, sueños y también de sus conflictos". La comunidad educativa es en otros términos el consejo escolar de cada institución, es desde éste de donde surgen los acuerdos relacionados con toda una comunidad alrededor de temas que hacen parte del desarrollo de los períodos escolares relevantes, dentro del engranaje institucional y que le apuestan a lo comunitario.

De esta manera **la participación** se convierte en eje central en la formulación y promulgación del proyecto institucional Pei, y desde su componente motivacional ayuda a construir un ideal sobre lo que realmente se sueña y posteriormente se va a cuidar. Al respecto Araya (2007, pág. 48) refiere: "Considerando este principio, las y los asistentes de la educación tienen el deber de dar a conocer su parecer y propuestas para el Pei, ya que como miembros de la comunidad educativa son partícipes de sus sueños, proyecciones y evaluaciones".

En este sentido, Valderrama Rengifo (2008) enfatiza su conformidad con que la responsabilidad del Pei sea compartida con toda la comunidad

educativa y ratifica que el mayor peso de esa responsabilidad debe ser ejercido desde el liderazgo del rector conjuntamente con su equipo directivo. Advierte Valderrama Rengifo (2008) que:

El compromiso del rector incluye la movilización y canalización del trabajo hacia el alcance de los objetivos en los plazos establecidos, el seguimiento y la evaluación permanentes de los planes y acciones para saber si lo que se ha hecho permite alcanzar las metas y los resultados propuestos, y qué ajustes se deben introducir (Pág. 20).

De esta manera, el Rector como responsable de los procesos institucionales debe estar expectante de lo que pasa a diario en el establecimiento educativo con el fin de revisar las metas, los tiempos para lograrlas y tomar decisiones inmediatas según lo menciona este autor. Es evidente que una institución educativa con canales eficientes de comunicación mediante un liderazgo bien direccionado fortalece la identidad institucional y además la posiciona como institución con procesos de formación sólidos en ofertas educativas confiables.

Sin embargo, no todo el éxito depende de la comunidad en general, ni del rector, hay actores muy directos que conjuntamente con el rector son responsables y participantes activos dentro de la comunidad educativa. Estos son los docentes que desde sus prácticas pedagógicas son garantes de que el Pei se lleve a cabo. Para García, González, Sierra (2012, pág. 34): "Contemplar el Pei, como referente de la práctica pedagógica es pertinente, atendiendo a lo que establece el Ministerio de Educación Nacional a través de los lineamientos para la acreditación" (Acreditación, 2003)". De donde puede sustentarse el gran compromiso docente.

Es válido mencionar que entre las limitaciones del proyecto también se encuentra que, la actitud del docente al momento de la formulación y

construcción del Pei no ha sido de aceptación espontánea por cuanto existe un rechazo hacia lo que no se conoce y para lo cual no recibió formación para realizarlo; es decir, esta falta de conocimiento genera desorientación, e incertidumbre en los docentes en cuanto al impacto que ocasionará en sus prácticas además de afán por cumplir con los requerimientos del Pei, pero sin darse oportunidad de conocerlo sino visto éste como una imposición, una norma más a cumplir.

En efecto, Calvo (1996) coincide con la apreciación expuesta al expresar que el tema de la promulgación del Pei no ha sido lo único confuso, considera que este llega de manera abrupta y no logra permear la labor docente en su totalidad, igualmente, expresa la autora antes citada que los Pei sorprendieron a los docentes, quienes no fueron motivados ni capacitados para afrentarlos y crearlos, lo cual trajo confusión.

Además y según Vallejo (2017) es relativamente habitual hallar Pei con graves defectos en su construcción, así se convierten en elementos que en su inexactitud plantean un estado inadmisibles. Un Proyecto erróneo obstaculiza oportunidades de mejora. Situación que parece ser ha tomado fuerza una vez que es común encontrar docentes que no conocen el Pei y si en su defecto lo conocen estos no atienden a una realidad institucional. Es decir es tan grave que la estrategia misma haya llegado intempestivamente, que no logre comprometer al docente como que este no sea real, inaplicable, descontextualizado

Según Mosquera y Rodríguez (2018) los Pei con los años se han convertido en un escrito que en las instituciones es más para dar cumplimiento a un requisito de Ley, una exigencia del Ministerio. Quiere decir que es solo norma, nada de aplicabilidad e instrumentos hacia procesos de mejora institucional.

Además continúan estos mismos autores diciendo que esto ha generado un vaciamiento de ellos, al no ser consultados y actualizados para atender las problemáticas educativas. Todo lo anterior preocupa ya que la intención Ministerial es mejoramiento pero la realidad es obstáculo.

En atención a lo anterior Araya Cortez (2007, pág. 30) expresa: la Reforma Educacional se caracteriza por ser gradual, incremental y posibilitar el desarrollo de Proyectos Educativos Institucionales propios en cada escuela y liceo". De esta manera deja ver que, las reformas y propuestas no deben ser impuestas ni esperar que sean acogidas de manera inmediata. Lo cual ratifica cuando menciona que sí, pese a la regulación, importancia y trascendencia por parte de los miembros del sistema educacional; existe resistencia a la participación, el Pei pierde fuerza y protagonismo, queda como en la mayoría de las instituciones educativas: como solo norma, en el papel y ausente de los procesos de formación y mejoramiento institucional.

De igual manera menciona Araya (2007) que una institución escolar que actúe sólo bajo la presión del cumplimiento, de la norma, no ha superado el nivel heterónomo de la gestión, por lo que en función del sentir de los actores de la comunidad educativa no concibe el Pei como posibilidad de reivindicación de la autonomía de los procesos pedagógicos, tal y como lo contempla la ley.

En efecto, en el tema de autonomía, se ha caído en el facilismo y la falta de reflexión, al punto de hacer las cosas como a bien se crea sin tener en cuenta procesos de construcción y transformación. La autonomía pregonada no tiene la autenticidad que establece la ley, lo que afecta la propuesta Pei y con ella su intencionalidad, y como consecuencia este instrumento pierde su efecto práctico y deja sin valor el propósito de la estrategia, de hecho, cada institución educativa tiene un Pei, pero no como el

referente de calidad planteado desde su intencionalidad inicial, sino que es considerado como un requisito más del ejercicio docente.

La apreciación de Araya (2007) es el reflejo actual de los docentes frente al Pei ya que desde sus inicios y a la fecha, éste genera en los docentes y al interior de las instituciones educativas sentimientos contradictorios. Además, el gran compromiso de su elaboración donde tienen la posibilidad de construir un nuevo accionar a partir de lo que piensan que es lo ideal, impacta, confunde y genera gran tensión en los actores educativos, ya que muchos de ellos no saben cómo hacerlo, lo cual remite a la consideración de la formación docente como otro elemento que obstaculiza el desarrollo y cumplimiento de la estrategia educacional Pei.

Consecuencialmente y reforzado por las guías del Men (2008), Calvo (1996) contempla como vital la necesidad de empoderamiento de los miembros de la comunidad educativa, en especial de los docentes, en los procesos e intencionalidad de cada estrategia. En este sentido es necesaria la estrategia de formar docentes articulados a los procesos de la formulación del Pei, de su puesta en marcha, de su seguimiento, lo cual depende tal como lo exigen los nuevos lineamientos, de una muy buena formación y disposición del docente quien debe estar en actitud del logro de una gran solidez en lo pedagógico, lo disciplinario, lo axiológico y lo ciudadano.

Por todo lo anterior, el Proyecto Educativo Institucional convoca a todos los actores en el hecho de educar. Es desde el sentir, las miradas y las posiciones críticas de cada participante de la comunidad educativa que se enriquece éste y se idealiza la sociedad a la que se atiende. El participar, evaluar y seguir de cerca lo que allí se plasma es cuidar que la meta se cumpla, es la forma de darle validez a esa construcción.

Al estar en contacto con las realidades mencionadas y sus apreciaciones, se puede inferir que los Pei en Colombia pueden a futuro llegar a ser la herramienta que permita a cada institución educativa dejar de ser locales y permitir su participación en las decisiones regionales y nacionales, que les permita pasar a ser parte de las dinámicas sociales a nivel de otros espacios geográficos donde esta herramienta sea debidamente entendida, valorada y utilizada como aporte al desarrollo de las personas.

Por todo lo antes expuesto se puede aseverar, que la dinámica en cuanto a políticas educacionales, la intencionalidad desde la ley y las constantes propuestas de mejoramiento están bien delimitadas y se cumplen, pero la receptividad, acatamiento y empoderamiento por parte de los actores no han sido propicios; sino que, entre otras, por las diferentes razones mencionadas estos aspectos se han desvirtuado en la mayoría de los docentes y con ellos en las instituciones.

1.3. El Proyecto educativo institucional como elemento curricular

Según Philip (2016) cuando se alude a la efectividad y oportunidad de un instrumento como **el currículo**, es necesario alejarse de la concepción de que es un listado de “hechos” y lo que es más nocivo aún, considerarlo como ese listado de información que hay que memorizar para un examen. De esta manera se ratifica que el currículo es una **construcción que tiene vida propia**, que atiende a unos ideales y que hace parte de un instrumento llamado Pei donde confluye una misma intención, al respecto define el autor antes citado al currículo como: los conocimientos, capacidades y valores que influyen sobre el cómo se organizan los procesos de enseñanza, aprendizaje y ámbito a cuestiones como el qué, el por qué, el cuándo y cómo deberían aprender los estudiantes.

Sin embargo, la enumeración de elementos en el marco del ideal de un currículo, puede resultar dispendioso ya que son muchos los que en el confluyen, muchas metas e ideales, pero es sano mencionar a manera de listado lo que según Philip (2016) piensa que éste debe contener: **debe estar situado en el marco de las políticas nacionales**, establecer la visión, propósitos y objetivos del currículo en las diversas etapas de escolarización, explicar la filosofía educativa, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación asesoramiento a los docentes acerca de la pedagogía y las metodologías de evaluación adecuadas, lo cual es papel del estado como ente rector de políticas educacionales.

De esta manera, algo tan importante como lo es el diseño del modelo educativo, no puede ni debe dejarse en otras manos que no sean las de quienes tienen definida su filosofía, sus enfoques de la enseñanza, el aprendizaje y su evaluación, así como sus metas y objetivos, en base al modelo pedagógico mediante el cual se espera lograr el hombre que se quiere formar a través de la educación como ente liberador.

Es desde estos postulados que se entiende que un currículo que define y contiene en sí toda una institución, debe proporcionar al Pei en su construcción la oportunidad de serle espejo, a partir de la recreación en su contenido de cada uno de los componentes curriculares dados por el estado como líneas estratégicas del diseño curricular. En otras palabras, las realidades o contextos pueden ser diferentes, pero el objetivo es el mismo, por lo que lo táctico y lo estratégico deben coincidir para no dar paso a variedad de modelos de Pei alejados del ideal plasmado en la constitución, que dejan sin efecto el instrumento pedagógico.

Al respecto, Moreno (2004) expresa desde los fundamentos curriculares y en relación con la construcción del Pei y su relación estrecha

con el currículo y con el contexto, expresa que es necesario que el currículo que se elabore en una institución educativa responda a un contexto social y realidad concreta dentro de un marco nacional, regional y local. Estas memorias también llevan a concluir que el currículo es un concepto instrumental donde los elementos que lo componen como son los planes de estudio, el tiempo, los espacios, las relaciones, los diferentes ambientes, los procesos, las valoraciones y las metodologías, entre otros, se materializan en las intenciones y fundamentos del Pei.

De esta manera el Pei y el currículo conforman un dúo inseparable, compacto, correlacionado. Sobre este aspecto Suárez (2013) refiere que con la formulación del Pei, se formula igualmente un currículo con el cual se pretende colaborar con todos los ámbitos de la formación personal, como son: académica, social, física, investigativa, religiosa, política, lo cual indica que el currículo atiende al mismo tiempo a otros elementos del Pei que le complementan y apoyan.

La misma autora, Suárez (2013), resalta que el currículo y el Pei no son una construcción abstracta, que por el contrario los dos se ratifican día a día en cada ocasión donde se da el aprendizaje. El aula, la Institución misma, la relación entre ambos se convierte en una oportunidad para el estudiante crecer, potenciarse y ser; lo que sólo es posible, según expresa la autora, mediante la inmersión mutua del Pei y el currículo.

Las posturas de los diferentes autores, dejan ver con claridad que existe una íntima unión Pei- currículo y al mismo tiempo se evidencia que son los docentes conjuntamente con todos los agentes educativos quienes los transversalizan; de allí que en la construcción del Pei, que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa, será siempre responsabilidad de cada institución llevar previamente a cabo un buen

proceso de empoderamiento y formación, así como de aseguramiento de su cumplimiento y ejecución durante su desarrollo mediante un oportuno seguimiento y control.

En cuanto al docente, en su rol como agente dinamizador del currículo en la institución educativa donde presta el servicio Suárez (2013) menciona: que un docente es quien desde su formación, mirada pedagógica, ejercicio de su responsabilidad social e incluso su propio proyecto de vida; aporta en forma directa, conscientemente o no al desarrollo del currículo de sus estudiantes. Con esto, el autor aclara mucho más la idea o el concepto de como el docente, su actitud frente al currículo y la institución, desde la dinámica que proponga sobre el currículo, hacen que éste se direccionen en pro de la efectividad del mismo.

En este sentido, Bellei, Poblete, Sepúlveda, Orellana, Abarca (2013) coinciden en confirmar que uno de los actores educativos que puede movilizar de manera positiva las dinámicas educacionales son los docentes, plantean que: al considerar las características de las escuelas, se identifica a los profesores como el elemento fundamental para promover el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con esta afirmación, son los docentes quienes indistintamente de las condiciones sociales, culturales, ambientales con que cuenten, deben enfrentar, en el contexto donde interactúen, su responsabilidad más apremiante como es hacer su práctica diaria favorable y posicionarse mediante su desempeño, sus estrategias, los recursos que utilice, pedagogías que implemente y los aprendizajes significativos y de calidad que promuevan; lo que según estos autores convierte a los docentes en factor clave de la calidad educacional.

Por su parte, Stenhouse (1984) c.p. Suárez 2013) habla del currículo en términos de ser un medio que da direccionamiento a la institución educativa por lo que es un producto abierto, flexible y dinámico, al grado que lo considera como una intención de comunicar principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, lo que le permite permanecer abierto para la discusión crítica que le favorece para ser colocado de forma efectiva en la vida práctica del contexto donde se aplique.

Es así como esta flexibilidad en cuanto a sus metas e ideales introduce procesos de revisión y ajustes ya que el currículo se debe a una sociedad de personas, cambiantes en sí. Es en este ejercicio, de mantener el currículo expectante, en permanente construcción y reconstrucción, con un colectivo institucional involucrado; cuando se considera la ruta de la evaluación como una tarea estratégica que admite en su justa medida saber de los logros o no del Pei.

Finalmente, en el tema de la implementación del Pei, y en relación con el currículo, éste es considerado no solo como un consejero de las prácticas pedagógicas de la escuela, sino instrumento que obliga al logro de las metas que allí reposan para lo cual son los profesionales locales y de la comunidad misma quienes garantizan que esto se dé efectivamente.

De esta manera, de la calidad y responsabilidad con que los docentes encaran el proceso educativo, dependen los resultados académicos y de formación integral que obtengan los estudiantes. Serán, entonces, los docentes que están directamente en el aula con los estudiantes quienes, empoderados de recursos didácticos y estrategias, darán cuenta del logro de la calidad o no de los procesos, entre éstos el seguimiento a un Pei debidamente contextualizado, interpretado y seguido por los docentes.

En este mismo orden de ideas, Montes (2013, pág. 197) apoya a los autores antes mencionados, cuando expresa que "la calidad de los maestros es el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar, así como el impacto negativo de los docentes con bajo desempeño es severo, particularmente en los primeros años de escolaridad".

Igualmente, el autor citado reitera la afirmación al decir que el mejoramiento de los resultados de los estudiantes va ligado a la calidad de la instrucción, es decir cuando un docente tiene un desempeño alto sus estudiantes tienen más posibilidades de obtener resultados altos, de allí la necesidad de revisar, controlar y hacer seguimiento desde las instituciones formadoras de maestros de la calidad tanto en sus currículos como del nivel de sus egresados y su posterior actitud y empeño en hacer que su labor sea de calidad.

En este sentido Schleicher (2016) complementa:

Será fundamental apoyar a los estudiantes en todos los niveles, en particular durante la transición de primaria hasta terminar educación básica secundaria, para garantizar que los estudiantes adquieran el nivel mínimo de conocimientos y competencias necesarios para participar económica y socialmente (Pág. 30).

En este mismo orden, estudios revelados por la OCDE hablan de un alto porcentaje (36%) de jóvenes entre los 15 y los 19 años que ni estudian, ni trabajan debido a falta de oportunidades, pobreza y desmotivación; en algunos de los casos no logran conectarse con las propuestas educativas de los colegios, por lo que se origina discriminación, indiferencia, repitencia, entre otros. Esta situación deja a los jóvenes fuera del sistema y de las dinámicas sociales y económicas y aumenta los índices de criminalidad adolescente, embarazos precoces y la informalidad, a la vez que deja al sistema educativo, y en especial al colombiano en entredicho.

Considera la institución antes mencionada que las consecuencias de estos casos en manos de un docente que atienda a la intencionalidad de autonomía escolar, establecidas como políticas en el Pei y a todo lo que en él se contempla, pueden ser revertidas ya que en éste documento contiene el perfil e ideal de persona que se desea formar.

1.4. Sinergias de la calidad curricular

En cuanto a la calidad referida al currículo, cabe considerar que, el término calidad se conceptualiza en relación a los diferentes procesos que atiende, así se tiene: la calidad industrial, calidad en la producción, calidad del servicio, entre otros, donde cada proceso tiene su propia forma de concebirla. En el ámbito de la educación hablar de calidad curricular es hacer referencia a los criterios o cualidades que la conforman. En este campo, la calidad es una condición que otorga prestigio ya que define la efectividad y la eficiencia o no del hecho educativo, basado en la visión del éxito del modelo educativo que se lleve a cabo, mediante los respectivos componentes pedagógico y teleológico que generan como resultado una definida particularidad del modelo.

Dentro de los diversos conceptos de calidad está el de Harvey y Green, (1993, c. p. Pérez 2013), quien habla de esta como prestigio, perfección, ajuste al propósito, estos ligados a términos justificados desde la inversión o transformación y que apuntan al logro de un objetivo que no es otro que conseguir llenar las expectativas, llegar a una meta de la manera más eficiente posible.

Actualmente las instituciones educativas viven inmersas en el objetivo de conseguir la calidad educativa. El término calidad se ha convertido en el pan de cada día de las instituciones. A nivel ministerial es un encargo

permanente, al respecto, Pérez (2013) expresa que tradicionalmente el término “calidad” ha sido muchas veces considerado como de “originalidad” en función de que el producto o resultado sea verdaderamente auténtico, novedoso, actualizado, poco visto, fuera de lo preestablecido y no posea similitud con algún otro.

De este modo, el concepto anterior, aunque se presenta de una manera tradicional, encaja en lo que pretende la educación actual al buscar la calidad en sus procesos formativos. De esta manera, el aporte de Pérez es compatible con lo que un Pei contiene dentro de sí para alcanzar en cada establecimiento educativo la calidad y que el currículo que debe desarrollarse en este instrumento ayude a lograrlo. El criterio de auténtico, novedoso, actualizado, poco visto, es lo que finalmente representa para una institución educativa el proyecto Pei en particular, que no es otra cosa que el logro de la calidad para un contexto determinado, para una realidad y necesidad definida a ser atendida por la escuela.

En la construcción de los currículos, la calidad es concebida en función de criterios de validación como la **exhaustividad, pertinencia, idoneidad, presentación, originalidad y coherencia, los cuales al mismo tiempo son** términos vinculados al quehacer educativo.

De esta manera, por cuanto el Pei tiene legalmente según la Ley de educación en Colombia un criterio definido como instrumento curricular, lo que implica que en él se desarrollen los aspectos básicos de un diseño curricular referido a la teleología educativa y los elementos que guíen la práctica educativa se hace importante resaltar estas dimensiones o sinergias.

Con relación a la **Exhaustividad** esta se refiere según Pérez (2013, pág. 34) como un criterio de calidad definido como: “nivel de inclusión en el

contenido de aquellos elementos o componentes que establece la metodología al respecto, así como el tratamiento más detallado de esos componentes”.

En educación este término alude a la presencia de elementos contenidos en instrumentos diseñados para orientar la parte formativa de las personas (docentes, directivos, padres de familia) así como del trato que se dio a estos elementos al momento de la elaboración del referido instrumento.

Es de esta manera que, instrumentos como los proyectos, planes, guías pueden ser medidos en su **exhaustividad**, para determinar que en estos están contenidos todos los elementos requeridos, además, el hecho de construirse mediante una metodología armónica que atiende a unas directrices ministeriales permite otorgar sello de confianza, da seguridad de ser apropiado para su uso y puesta en marcha de un determinado proceso al interior de la institución educativa para la cual fue construido, y garantiza al mismo tiempo, el poder actuar de acuerdo a unos parámetros plenamente identificados.

En el caso de los proyectos educativos institucionales Pei, en Colombia, la **exhaustividad** atiende a que en sus componentes (pedagógico, teleológico) estén explícitos todos los aspectos que orienten a la comunidad educativa y que además éstos estén de manera oportuna atendiendo a la realidad institucional, es decir que la construcción de este dé cuenta de una metodología apropiada. Estas características son las que finalmente otorgan al proyecto el sello de seguridad y confianza y por ende posiciona a la institución en un rango de oportunidad alto para prestar el servicio educativo en el contexto para el cual sirve

En cuanto a **la coherencia**, otro de los criterios evaluativos que conforman la calidad curricular, Pérez (2013) menciona que, **coherencia** “significa el grado de relación lógica existente entre las distintas partes estructurales contenidas preestablecidas en la metodología”. Otra definición de Pérez (2013, pág.35): “no es otra cosa que la armonía entre un aspecto o fase y otro, sin que se de paso a la improvisación o contradicción”.

La coherencia entonces es oportuna en los procesos de la educación ya que define la armonía entre los procesos y las fases, esas relaciones lógicas que deben existir al interior de las producciones que direccionan los procesos educativos en un determinado entorno.

En el Pei está coherencia se ve reflejada en la armonía que debe existir entre cada uno de sus elementos, con énfasis en lo referido al estudio del contexto que se refleja en los principios filosóficos institucionales que dan cuenta de un diagnóstico institucional que dibuje la realidad del contexto educativo a fin de que los otros elementos del componente teleológico y pedagógico puedan concatenarse a fin de evitar la contradicción o improvisación.

Con relación a la **idoneidad**, cualidad que apunta a determinar la existencia o no de la calidad curricular, Pérez (2013, pág. 35) la define como: “nivel de rigor metodológico ejecutado en todos los momentos del proceso investigativo contenido”. El término puede encajar muy bien en los procesos educativos en especial en la preparación, planeación y construcción de instrumentos que apunten a llevar unas técnicas de procedimiento.

Este rigor de la idoneidad, es lo que pretende ser el Pei de una institución, al consolidarse mediante una metodología rigurosa donde sus componentes han sido construidos por los actores del proceso educativo con

los elementos que sugiere la realidad tal cual lo exige la ley, y además en base a las necesidades de la comunidad.

Ser idóneo es atender a los procesos, acudir a las directrices ministeriales en este caso lo que permite rastrear los efectos y el impacto que surja de una línea de trabajo bien direccionado y con el rigor metodológico que asegura la idoneidad.

Cabe considerar la **pertinencia** como otro criterio que debe estar presente en la calidad curricular. En este sentido apunta Pérez (2013) que pertinencia se da en el punto en que lo elaborado tiene correspondencia con las necesidades del contexto, en lo disciplinar o profesional. Se es pertinente si se encuentra en el producto correspondencia. El proyecto en una institución educativa llama a la **pertinencia** cuando al ser elaborado para un contexto se atienden sus necesidades, se tienen en cuenta las características, las realidades de las personas y lo urgente que resulta la aplicabilidad de lo que allí se propone.

Así mismo, al elaborar el constructo que contiene un proyecto educativo institucional es oportuno que los actores de esta construcción atiendan a la realidad, se analice para quién aplica cada uno de los planteamientos que allí se proponen, solo así será un producto pertinente. Alejarse de la realidad, no tener en cuenta las personas en sus rasgos, características y necesidades, tal como ya ha sido considerado en los aspectos legales que lo sustentan, no lo califica de pertinente y por tanto su aplicabilidad no soluciona en nada las necesidades del contexto por lo que se convierte en un activismo sin norte que para nada impacta en la comunidad.

Para Pérez (2013) otra de las connotaciones que se da al término calidad es **la pertinencia**, tomada esta como la propiedad que, adjudicada a un método, proceso, técnica o acción, satisface las necesidades sociales, teóricas, metodológicas, de producción o servicios. Pérez considera que así es la escuela y la pertinencia de su servicio se plasma desde un currículo que al encontrar el método, los procesos, las técnicas y las acciones satisfacen las necesidades y presta un mejor servicio.

En este sentido, Pérez (2013) expresa que, al atender el contexto desde su realidad y necesidades, es necesario considerar la calidad en relación a aspectos como, edad, sexo, nivel educativo o social. La institucionalidad en Colombia, orientada a los criterios de identidad y autonomía, como lo propone la constitución política del 91 apunta en esa dirección y el currículo contenido en el Pei es una de esas herramientas que permite su oportunidad de calidad. **La pertinencia** de éste, la inclusión de aspectos como la población, las necesidades y la realidad de los estudiantes es una posibilidad de llevar a cabo la calidad en los procesos educativos, mediante un diseño apropiado y ajustado a la realidad.

El anterior postulado no es otra cosa que apostar a un currículo de calidad, Maya (1997 c. p. Pérez 2013) recuerda que necesidades no son solamente carencias evidenciadas en la comunidad, sino también, las potencialidades motivos de contextualización hacia la calidad de los procesos, en este caso de un proceso formativo fundamentado en un currículo de calidad.

En este mismo orden de ideas, Figueras (2007 c. p. Pérez 2013) se refiere a la calidad como: una medida en la cual se percibe un resultado o producto como satisfactor de necesidades. Un currículo de calidad entonces, será aquel que atiende a esta llamada necesidad justamente de la manera

como sea presentada desde el contexto. Al respecto, Vilorio (2005 c. p. Pérez 2013) concluye en relación a la calidad en el mundo educativo: “la calidad mejora si se elevan los estándares, por lo que una educación que satisface elevados estándares es considerada como de alta calidad”.

Concluye Pérez (2013): en cuanto a calidad, al direccionarse bajo la necesidad del contexto, hace hincapié en responder a la necesidad colectiva lo que apunta a pensar que la institucionalidad colombiana al atender los parámetros de calidad curricular impacta colectivamente a toda una comunidad. Comunidad como contexto al que se debe y para la cual existe

De igual manera, entre los criterios que otorgan calidad a los instrumentos educativos, Pérez (2013, pág. 6) hace también referencia a la **originalidad** y menciona que ésta “se asocia con el tratamiento actualizado, innovador o generador de nuevos temas que se hace del evento estudiado”. Para Ortiz Ocaña (s/f c. p. Pérez 2013, pág. 13) la originalidad se refiere a: “novedad (apartarse de lo habitual), manifestación inédita (descubrir algo no conocido), singularidad (lo único apropiado y genuino) e imaginación (creación mental de nuevas realidades)”.

Estas dos posturas, frente al análisis del proyecto educativo Pei en la institucionalidad colombiana, tendrán validez una vez que el proyecto educativo institucional sea acorde al contexto, que se construya precisamente para una comunidad en específico, atienda a las necesidades y formule una propuesta acorde a lo que es efectivo para esa colectividad.

La originalidad como criterio de evaluación de la calidad es muy atinada una vez que ésta lo que pretende es acudir a una necesidad, atender a un requerimiento, ser efectiva a la solicitud que impera. Al participar de la construcción del Pei, La comunidad educativa debe tener muy claro el criterio

de la originalidad por lo que deberá conocer muy bien la micro sociedad que se beneficiará de esta, saber de la oportunidad que representa para las personas a quien va dirigido el proyecto, solo así se garantiza éxito en su operatividad.

En la actualidad los plagios, las copias entre proyectos de una institución a otra son la amenaza más grande que atenta contra este elemento. Operar bajo un proyecto construido por otra comunidad, por personas que no conocen la realidad propia del entorno, o por sólo una parte de la comunidad es correr el riesgo de perder originalidad, creatividad y eficiencia en la prestación del servicio educativo.

Desde la constitución política del 91, la intencionalidad de la norma en Colombia propone que cada institución educativa en la construcción de su propio proyecto, sea original. Esta estrategia de contar con un proyecto educativo propio, creado en específico para una sociedad determinada acude a la identidad y la autonomía para brindar la posibilidad de ser atinados y originales. El término calidad conversa de manera estrecha con “identidad y autonomía” ya que se innova para una comunidad en específico y se elabora con el fin de ser oportuno para éste.

1.5. El proyecto educativo institucional en las prácticas pedagógicas

En los procesos educativos, los docentes son protagonistas con sus prácticas pedagógicas, incluso son estas, más que los estamentos y organizaciones, las que tienen que ver con la escuela, las que identifican y permean lo propuesto en el Pei como reflejo de lo estipulado por el Estado. Expresa Calvo (1996) que el proyecto educativo institucional en sí mismo implica un proceso continuo de formación para toda la comunidad educativa y del maestro en exclusiva, con el fin de que éste se torne dinámico y flexible

frente a una realidad plasmada en las necesidades y verdades que se dan producto del normal desarrollo y accionar institucional.

Es así como el llamado a la integralidad del docente, en la actualidad, no admite actitudes como la indiferencia y/o resistencia a la transformación. Las instituciones formadoras de maestros son llamadas a generar en sus egresados actitudes y aptitudes que los haga ser un profesional con dominio y habilidades desde lo disciplinar y mejor aún desde lo ético, lo humano y lo pedagógico; capaz de ser autocrítico, reflexivo y de continuar por propia voluntad, procesos de autoformación docente.

En este mismo orden de ideas, Bienvenido (2011, pág. 57) incluye a las instituciones y sus procesos internos en los métodos de cualificación docente que se pueden vivir al interior de éstas, indica: "El análisis reflexivo de la propia práctica educativa y la revisión de la experiencia de los docentes en la escuela permite posicionarse de un modo más crítico respecto a la cultura empírica en las instituciones escolares".

Es así como el análisis de las prácticas referido con tanta trascendencia en los colegios, puede surgir a partir de proyectos como el Pei. Las experiencias docentes de cara a las propuestas del Proyecto Educativo pueden hacerse efectivas mediante la postura crítica, la cultura dialógica que puede ser más productiva como cultura institucional que la imposición sin justificación ni razón evidente.

Dentro de estos procesos de formación y empoderamiento de los docentes en sus prácticas, Calvo (1996) enfatiza y da a entender que el Pei exige un proceso de progresivos logros y acuerdos ya que sólo mediante el conocimiento, además del reconocimiento de su proceso, será posible tomar medidas que incidan en el mejoramiento de la calidad de la educación.

En el comentario antes hecho por el autor se reitera la importancia de no dejar al Pei como mera norma o como instrumento de consulta esporádico, se considera que éste está concebido como instrumento de orientación permanente de cada una de las acciones de los miembros de la comunidad educativa para alcanzar procesos de eficiencia escolar y calidad educativa, en especial a los docentes como los actores en el aula y los encargados de reflejar las políticas institucionales en todo su accionar.

Al respecto, Denegri Coria, Aguayo González, Vargas Ojeda (1996; 2000) apoyan lo propuesto por Calvo y mencionan que: "para alcanzar un alumno con las particularidades definidas, se requieren docentes que cumplan un perfil coherente con los objetivos planteados por el establecimiento en el Pei" (Pág. 8). Al llevar a cabo o no lo estipulado en el documento, el tema del perfil del docente es determinante, un docente indiferente al igual que un docente sin formación o participación en la construcción del Pei, no logrará en los estudiantes lo idealizado en este.

Con respecto a lo que se genera a partir del compromiso docente de llevar a cabo en todos los procesos institucionales las políticas establecidas en primer lugar por el estado y luego vaciadas en el Pei, Flores, García, Montero, Ocampo, Anaya, Suárez y Pérez, Sepúlveda, Anaya y Suárez y Ontiveros c.p. Montes miranda (2013) opinan que el rol del docente, desde la teoría, propone un diálogo permanente con el ejercicio práctico de su enseñanza, de su práctica pedagógica; de este modo, el Pei viene a ser, en función de sus resultados, el escenario para discernir sobre la categoría de la calidad de la educación.

En efecto, como ya fue ratificado por los diferentes autores, la calidad de la educación pende en gran medida de factores como la calidad del docente, la reflexión y diálogo interno sobre las prácticas pedagógicas, la

calidad en la instrucción y el impacto positivo o negativo en los procesos de los estudiantes; será entonces justo mirarla desde el rol del docente en cada establecimiento educativo, además, también es importante y responsable lo que se plantea en el Pei, así como conocer si esto se refleja o no en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Por todo lo anterior, autores como Hernández Pérez, Ramírez, Martínez, Souto (2001) apoyan los diálogos entre docentes y aclaran que las observaciones que pueden hacerse, representan una casuística, un común que específica y posiblemente identifique un número significativo de docentes y estudiantes inquietos, presentes en los entornos cercanos, que se enfrentan críticamente para encontrar sentido a lo que hacen habitualmente en sus aulas. Estos se encuentran con quien apoya o está en oposición de otros compañeros con los que, inevitablemente, les toca vivir y compartir su labor.

Las posturas de los diferentes autores conllevan a reflexiones que permiten inferir que las aulas también son escenarios donde se presentan eventualidades no siempre favorables, o al menos no para todos. La posición crítica de docentes y de estudiantes frente a la realidad da pie a encontrar tanto las razones de los resultados como la manera de mejorar y revertir las situaciones adversas en favorables. El docente es quien valora, incentiva y hace de estos espacios una oportunidad o por el contrario es también quien mediante una posición radical deja de mejorar su práctica y el desempeño de sus estudiantes una vez se torna indiferente frente a las políticas institucionales plasmadas en el proyecto educativo de la institución.

Para Fierro (1992) c.p. Valencia (2008) se reconoce la práctica pedagógica como una práctica social subjetividad e intencionada de los agentes educativos en la relación formativa y académica entre maestros -

alumnos, autoridades educativas y padres de familias. Las prácticas pedagógicas como lo refiere este autor son un diálogo permanente entre docentes y actores educativos con una intencionalidad que enmarca el quehacer con el fin de construir de manera permanente las acciones, los productos y los propósitos que lleven al acto de educar a una significación con sentido

Igualmente Huberman, (1999 c. p. R. de Moreno, 2002) reconoce las prácticas pedagógicas como un proceso consciente, deliberado, participativo implementando por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados. Para este autor la línea es muy similar, también habla de conciencia, participación solo que las enmarca en un sistema. Ese sistema es la escuela y todo lo que allí se gesta que no deberá ser otra cosa que el ánimo por mejorar de manera permanente

Igualmente, Gimeno, citado por Diker y Terigi, 1997 Práctica educativa como experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprende de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en que se regula la educación”. Este autor se refiere a las prácticas pedagógicas como esa acción enmarcada en las personas, aquellas que reconocen la diversidad, una intención pedagógica que no conoce fronteras, culturas, un accionar docente con inclusión sin discriminación.

Valencia Sánchez (2008), compromete a los sujetos, los que direccionan el proceso de enseñanza aprendizaje, un espacio (escuela), un saber (pedagogía)

De esta manera para esta investigación se concibe la práctica pedagógica como todas aquellas acciones docentes direccionadas

intencionalmente hacia el proceso de enseñanza aprendizaje materializado en los alumnos, acordes a las políticas, la normatividad y a una filosofía institucional

1.6. Sinergias de las prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas concretan la educación in-situ en cada establecimiento educativo (EE). A través de las prácticas de los docentes se lleva a cabo el acto de educar, son ellas las que hacen posible la cristalización del propósito formativo forjado desde las políticas nacionales, locales, regionales y finalmente en cada aula en un contexto específico, lo que permite evaluar así la efectividad o no de los procesos institucionales de cada entorno. De esta manera el estudio de las prácticas pedagógicas en estudio se hará a través del análisis de sus componentes o sinergias como son los procesos de planificación, facilitación y evaluación mediante los cuales se concreta el hecho educativo para alcanzar los fines, metas, propósitos, líneas de acción y proyectos institucionales expuestos en el Pei en concordancia con las disposiciones legales del Ministerio de Educación en Colombia.

De esta manera, dentro de lo planteado sobre las competencias del docente, referidas al dominio disciplinar, además de las habilidades sobre variadas estrategias pedagógicas y su capacidad de convertirse en aprendiz autónomo, tiene de igual forma la responsabilidad de ejecutar ciertas prácticas como la de la planificación; actividad que permea todo su desempeño en el aula.

En este sentido, para Rueda (2011, pág. 4) “**la planeación** es un elemento indispensable para la orientación de todas las acciones vinculadas con la organización escolar” Esta afirmación confirma lo necesario e

importante de esta acción previa al aula del docente ya que sin ella no se concibe un momento de interacción en el aprendizaje.

De igual forma, para Carr (1997 c. p. Meza (2002), las acciones de los docentes no se pueden tomar como acciones robóticas. Afirmación donde se alude a la acción consciente que el docente mantiene dentro de sus prácticas pedagógicas. La planificación es una de estas conciencias que el docente lleva en movimiento y actualización permanente, debido a la dinámica social en la que se ven inmersas las escuelas.

En cuanto a la intencionalidad del maestro como algo adverso a las afirmaciones antes hechas, alude Rueda (2011, pág. 5) que: “se han detectado modelos en los que la planeación se concentra en orden de importancia decreciente, en las necesidades, capacidades e intereses de los alumnos, la asignatura, las metas y los métodos de enseñanza” situación que atenta contra la afirmación de Carr (1997), en cuanto a la importancia de una práctica intencional y consiente del maestro alejada del mecanicismo dañino que afecta la motivación en los estudiantes.

En este mismo orden, Yábar (2013) menciona la necesidad de que el profesor asuma el hecho de saber interactuar al transmitir conocimientos y aprendizajes significativos, de igual manera debe cuidar el uso adecuado de métodos y estrategias apropiadas. Todo esto lo lleva a facilitar la comprensión, el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes en los estudiantes. Lo que no es más que un llamado que hace la autora a la planificación la cual considera debe estar provista de situaciones diversas que lleven a los alumnos a reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Los postulados precedentes permiten ver la acción de la práctica pedagógica como algo intencional que se elabora, se piensa, y se direcciona.

Actividad toda en manos de un docente que inmerso en una dinámica institucional se prepara y planea el momento de aula. Alezones (2004) c. p. Yábar (2013) como un eje central entre los educandos y los diferentes contextos, expresa que el docente es en realidad un líder que hace llegar los contenidos a los alumnos facilitándoles nuevos aprendizajes.

La planificación contiene la dimensión didáctica que según Yábar (2013, pág. 70) refiere que es: “el papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento”.

Es notorio como todo el accionar del docente dentro de la planificación recae en el conocimiento del estudiante lo que hace de esta actividad un acto de responsabilidad directa. Planificar, anticiparse es una acción inherente a la labor docente lo que la hace visible, importante, y trascendental.

Para esta misma autora la planificación contiene en si varios aspectos todos en igual de importancia ya que esta es una sola construcción integradora de procesos todos llevado al mismo fin “el aprendizaje”: es necesario analizar: los métodos de enseñanza que se utilizan, la forma de organizar el trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que poseen, las normas del trabajo en aula, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos y, finalmente, los aprendizajes que van logrando los alumnos.

El paso que trasciende de la planificación al plano de la **facilitación** o la ejecución se da cuando el docente luego de una comprensión sobre lo que es el proceso de enseñanza, habiéndose anticipado en el paso anterior del

cómo va a llevar a cabo el acto, pasa a actuar en base a esa construcción que lo invita a la acción. Es aquí donde el profesor pretende alcanzar el máximo de eficacia. Una búsqueda de la perfección que según menciona Yábar (2013, pág. 80) el docente tiene dentro de su juicio acciones como: “organizar su enseñanza, motivar a los que aprenden y seleccionar e implementar sus estrategias pedagógicas”

Este mismo autor Yábar (2013, pág. 81) dice: “el buen profesor sabe que los estudiantes aprenden más cuando se ven expuestos a diferentes métodos de enseñanza”, esto atiende a la necesidad de que en el aula el docente deberá (incluso desde la planeación) prever la necesidad de varias actividades, recursos, momentos para lograr el cometido de alcanzar un logro y que éste se dé a plenitud. A esta decisión adelantada es a lo que se refiere al autor cuando llama a un determinado docente como un buen profesor.

Así mismo, Yábar (2013) atiende a los procesos de identidad y unidad institucional cuando expresa que debe estar en la conciencia del docente, tal y como lo propone la política de institucionalidad en Colombia, la convergencia de la práctica dialógica de los docentes que en comunidad y unidad identifican una forma de enseñar acorde a las necesidades y la realidad del contexto. Este tipo de interacción la conceptualiza la autora cuando dice:

“Necesitan la discusión e intercambio con los colegas para poner al día el programa de estudios, para mantenerse al día en los cambios ocurridos en el nivel de la clase y en las materias y para evitar la repetición de datos. De otra manera, la organización y el planeamiento se darán en un vacío” (pág. 82).

La postura de la autora habla de la efectividad y del logro de la excelencia en el momento de la facilitación. Con relación a la calidad de la facilitación expresa Yabar (2013 Pág. 82) que “el buen profesor sabe que la

instrucción que no se presenta bien estructurada se olvida rápidamente” (Pág. 82). Lo que quiere decir que, sin unidad, sin diálogo entre docentes y sin una buena instrucción se corre el riesgo de que esa excelencia académica no se dé.

Desde la perspectiva de los autores Gaitán, Martínez, Gaetán, Romero, Estupiñán, Alvarado (2005, pág. 10), el momento de la facilitación es una oportunidad de interacción entre el docente y el estudiante, expresan que: “La relación entre maestro y alumno es una relación activa de relaciones recíprocas y por tanto todo maestro es siempre alumno y todo alumno es maestro”. Esta relación recíproca de estos autores habla del profundo intercambio que se da en el momento de encuentro en el aula donde las acciones, los recursos, las intenciones del docente van y vienen en una permuta de conocimientos, saberes, enriquecimiento que si bien es cierto provienen del docente provistos de su pericia al actuar y de la intención pedagógica de ese contexto escolar en el que se ve inmerso y en el que el alumno es parte importante.

En atención a lo expuesto, Briones (1999 c. p. Gaitán, Martínez, Gaetán, Romero, Estupiñán, Alvarado (2005, pág. 11) hablan enfáticamente sobre la calidad en la facilitación del docente en el aula, exponen que, el docente debe ser un experto en su disciplina pero que sobre todo en las metodologías de enseñanza de su disciplina, así como también es indispensable la experticia en el diseño y manejo del currículo, diseño y uso de los recursos y materiales para la instrucción, la evaluación sus métodos y las técnicas para valorar el aprendizaje.

Las acciones, responsabilidades y habilidades del docente también le llevan a que lo que sabe: diseñar (planificación), hacer: (facilitar) se finiquite en la valoración y verificación de los avances académicos de los estudiantes,

lo que no es otra cosa que la evaluación. Este asunto, en la actualidad es un proceso más de la enseñanza – aprendizaje, llamada la evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje. Allal, (1979 c. p. Díaz, Barriga 2002), pág. 406) hacen referencia a esta como:

“En una evaluación formativa se intenta ante todo comprender el funcionamiento cognitivo del alumno frente a la tarea propuesta. Los datos de interés prioritarios son los que se refieren a las representaciones que se hace el alumno de la tarea y las estrategias o procedimientos que utiliza para llegar a un determinado resultado. Los “errores” son objeto de un estudio particular en la medida en que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el alumno (las cursivas las hemos añadido nosotros).” (Pág 406)

Lo anterior alude a que se debe inspeccionar el proceso de aprendizaje, el autor considera que evaluar debe ser una actividad permanente de cualificación de varios aspectos que están involucrados en los aprendizajes de los estudiantes. Procesos como la triangulación (mirar los resultados como el reflejo de elementos que lo permean), el no llevar a actos sancionatorios sino más bien a la estimulación y motivación del estudiante será la actitud de la evaluación en el momento. Díaz Barriga. (2002, pág. 406) dice: “También importan los “errores” cometidos por los alumnos, que lejos de ser meramente sancionados son valorados”

En atención a lo expuesto, Díaz, Barriga 2002, (pág. 406), reitera lo que se debe ver en un proceso de la evaluación formativa en todo su rigor cuando expresa: “Por tanto, no importa tanto valorar los resultados, sino comprender el proceso, supervisarlo e identificar los posibles obstáculos o fallas que pudiera haber en el mismo, y en qué medida es posible remediarlos con nuevas adaptaciones didácticas in situ.”

Añade el mismo autor: “los “errores” son objeto de un estudio particular en la medida en que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el alumno” Todo esto no es más que la invitación a la renovación de la evaluación en Colombia. Un proceso de valores y motivaciones que no interrumpen el proceso de aprendizaje y avance, por el contrario, impulsan a la superación y la consecución de logros.

Díaz y Barriga (2002 Pág 410) c.p. Nunziati (1990, citado por Coll y Martín, 1996) aporta “la evaluación formadora consiste en ayudar a que el alumno aprenda, desde la heterorregulación evaluadora del docente, a apropiarse de los criterios para aprender a autorregularse en su evaluación y en su aprendizaje” (Pág 410). Este postulado ratifica y se une a lo que han mencionado otros autores cuando expresan que ésta ya no es una actividad sancionatoria, esquemática, acartonada y represiva, sino que ha sido reemplazada por una actividad donde los actores aprendan, se modifiquen las estrategias, se mire al ser desde sus características, necesidades, particularidades y que a través de esta, se ayude a potenciar y no a tachar ni recriminar.

La evaluación, entonces, como acto inherente a la labor docente, además de ser un proceso de motivación, incentivo y promotora de avances, tiene consigo la parte axiológica que en función de su ética docente no permite ser sancionatoria; además tiene unas acciones que le son propias. Esos valores individuales y sociales la componen en medio de los procesos educativos y median en las concepciones sobre las tareas de evaluación. En aras de seguir el hilo conductor de la ética y los valores en esta, Glazman (1999) se refiere los momentos evaluativos: punto de partida, al plantear, en su desarrollo, al escoger las formas de evaluar, al concluir de los procesos, al

enunciar prejuicios y revelar las recomendaciones. Estos procesos serán los que deba cuidar el docente cuando desde un inicio en su planeación cuide de plantear un acto limpio e intencionado desde la pedagogía del saber hasta una culminación donde reinen los aciertos no así las dificultades.

2. Sistema de eventos

2.1. Definición conceptual de prácticas pedagógicas

Son todas aquellas acciones docentes direccionadas intencionalmente hacia el proceso de enseñanza aprendizaje materializado en los alumnos, acordes a las políticas, la normatividad y a una filosofía institucional

2.2. Definición operacional

En esta investigación se conciben las prácticas pedagógicas como todas aquellas acciones que el docente realiza durante su proceso de enseñanza y que implica la planificación, facilitación y evaluación.

Tabla 1. Tabla de operacionalización del evento prácticas pedagógicas

Evento	Sinergias	Indicios	Instrumento
Prácticas pedagógicas	Planificación: acciones realizadas por el docente para definir su práctica docente	Prepara la clase	Técnica de la entrevista. Entrevista inestructurada
		Define logros	
		Selecciona los contenidos	
		Diseña actividades	
		Diseña recursos	
	Facilitación o mediación: Acciones que realiza el docente en el aula de clase a fin de promoción el aprendizaje	Explica	
		Aplica actividades	
		Aplica recursos	
	Evaluación: acción valorativa que realiza el docente a fin de medir el aprendizaje	Genera inquietudes	
		Chequea el aprendizaje	
		Retroalimenta	

Fuente: Elaboración propia (2020)

2.3. Definición conceptual del criterio de análisis calidad curricular

La calidad curricular se define como un proceso idóneo, con un desarrollo coherente, exhaustivo y pertinente a las necesidades contextuales de los elementos del proyecto institucional educativo distinguido por la originalidad y acorde con las normativas legales.

Tabla 2 Operacionalización del criterio de análisis calidad curricular

Evento	Sinergia	Indicios	Items	Instrumento	Fuente
Calidad curricular	Exhaustividad Requisito que indica la presencia de todos los elementos del esquema del proyecto a implícita o	Estan todos los aspectos	1,2,8,13,29,46,47,53,54,63,64,66, 73,77,78,96,101,102,104	Matriz de análisis de contenido (Maipei)	Documento del Proyecto Educativo Institucional
		El aspecto esta completo			
		Se aborda con profundidad			
	Pertinencia: Propiedad del contenido del documento que le confiere relevancia e importancia, porque responde a las necesidades del contexto, está en conexión con los requerimientos, da	Se corresponde con el contexto	3,4,5,6,7,9,10,12,24,30,36,61,71, 106,118		
		Se corresponde con los visión			
		Se corresponde con los objetivos			
		Se corresponde con las necesidades			
	Idoneidad: Aspecto que permite caracterizar como fidedigno, correcto, veraz, y adecuado, el desarrollo del documento, según ciertos criterios para determinar su calidad	Se corresponde con loa logros			
		Contiene lo que debe	14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,2		
		Los conceptos son explicitos	8,31,32,33,35,37,38,39,44,45,48,		
		Es claro y preciso	52,55,56,65,67,68,69,74,80,81,8		
		Es apropiado a ese proceso	2,83,84,85,86,87,90,103,111,112		
	Coherencia: Grado en que existen conexión, concordancia interna e interrelación entre las diversas áreas (contextual, metodológica y de cierre) y en sus componentes entre sí	Esta fundamentado	,113,114,115,116,117		
		Corresponde a la teoría	25,26,40,41,42,49,50,51,57,58,5 9,60,62,75,76,70,79,88,91,92,94, 95,97,98,99,100,105,107,108,10 9,110,119,120,121,122,123,124, 127,128		
		Corresponde al currículo			
		Corresponde al plan de estudio			
		Corresponde al logro			
		Corresponde a la misión			
		Corresponde a la visión			
	Corresponde a los valores				
Originalidad aspectos referidos a la autenticidad del documento al presentar aspectos o tópicos novedosos y actualizados no resueltos del contexto.	Corresponde a los aspectos legales				
	Aborda asuntos no resueltos	11,27,34,43,72,89,125,126			
	Aborda tópicos de actualidad				
Incorpora material actualizado					

Fuente: Elaboración propia (2020)

CAPÍTULO III
ASPECTOS
METODOLÓGICOS DE
LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Enfoque y método de investigación

Esta investigación se enfoca desde la comprensión holística de la ciencia, la cual se concibe como un proceso evolutivo enmarcado en criterios amplios con metodologías más completas que facilitan a las personas el acercarse al proceso del conocimiento desde un todo y que posibilita la investigación en las distintas áreas del conocimiento.

En este sentido, Hurtado (2010) propone estudiar los eventos de manera amplia, con mayor complejidad y de manera global, pero a la vez natural y rigurosa dentro de las posibilidades humanas con metodologías integradoras y sólidas. De esta manera, “la investigación holística surge como una necesidad de propiciar criterios de apertura y una metodología más completa y efectiva para las personas que realizan investigación en las diversas áreas del conocimiento” (Hurtado 2010, pág. 59).

Este proceso atiende a una nueva concepción de la investigación donde se propone esta como un proceso alejado de fragmentaciones y posturas cerradas, más bien la sugieren “como un proceso global, evolutivo, integrador, concatenado y organizado” (Hurtado 2010, pág. 59).

Además, la comprensión holística de la investigación plantea la globalidad y rigurosidad, con la que el investigador debe manejar el conocimiento de manera amplia enmarcado en modelos epistémicos que se integran para constituir el sintagma. Según Hurtado el sintagma (2010, pág. 70), “es una pauta de relaciones que integra un conjunto de eventos en un todo con sentido unitario, abstraído de una globalidad mayor”.

Para la construcción del sintagma la autora revisa las definiciones de investigación planteada por los diferentes modelos epistémicos y los integra en la construcción sintagmática, de esta forma los paradigmas quedan integrados dando lugar al ciclo holístico y a una nueva definición de investigación.

Hurtado (2010), define la investigación desde los aspectos que comparten los diferentes modelos epistémicos los cuales conforman el núcleo sintagmático y las diferencias las plantea con relaciones paradigmáticas que conllevan en el despliegue de la metáfora de la espiral a constituir los tipos de investigación.

Para Hurtado (2010) la investigación se concibe como un proceso evolutivo, continuo y organizado que busca generar conocimiento nuevo a partir de lo que se es y de lo que se sabe, involucra niveles de participación desde variadas perspectivas de interpretación y con diferentes grados de estructuración, encaminado a encontrar leyes generales y obtener respuestas particulares relacionadas con necesidades cuyos resultados se expresan como exploración, descripción, análisis, comparación, explicación, predicción, invención, transformación, verificación y evaluación según el nivel de profundidad al que desee llegar del investigador.

Esto hace que “lo que para el científico es conclusión, para otros es punto de partida” (Pafer, 1976 c. p. Hurtado 2010, pág. 79). Además de la propuesta de la comprensión holística planteada por Hurtado, surge un componente interesante y es el toque personal como actitud holística que el investigador debe tener en la plenitud del siglo veintiuno, cuando se percibe a la persona como una sola realidad integrada en la práctica, el cuerpo y los fenómenos como manifestaciones antropológicas, por lo tanto no puede verse de manera desintegrada o considerarse partes una expresión de totalidad, sino como evidencia de una realidad más compleja (Hurtado 2010).

De esta manera, el investigador desde la comprensión holística de la ciencia puede abordar un estudio desde el área del conocimiento que le inquieta sin límites más que su necesidad de conocimiento. Al respecto, Capra y Steindl- Rast, (1994 c. p. Hurtado, 2010) advierte:

“en terrenos de la ciencia, cada campo científico con relevancia social es requerido en estos momentos de la historia para la solución de graves problemas de la sociedad y solo una ciencia orientada hacia la holística será capaz de resolverlo, pues no cabe entender aisladamente los problemas principales de la época” (Pág. 79)

Este modelo de la comprensión holística de la investigación ha ampliado el campo de la consecución del conocimiento extendiendo el foco y la manera de ver la ciencia como un todo “holos”. La espiral holística es una muestra de cómo el investigador puede afrontar un determinado estudio (bien sea de su rama del saber, desde su inquietud, necesidad) y lo puede hacer desde diferentes áreas de conocimiento sin desconocer desde esta propuesta la rigurosidad y precisión (todos los holotipos son importantes, ninguno supera o los otros, todos aportan, son rigurosos y dan fe de precisión).

Este método permite al investigador determinar los pasos a la vez que conocer que su propia investigación se fundamenta en otras que también se han realizado y que está inmersa en un proceso dinámico que puede evolucionar por medio de otros investigadores, a la vez que da lugar a la diversidad metodológica.

Al seguir, desde el todo, las bondades y características de la comprensión holística de la ciencia como congruencia hacia el conocer, se cuenta con la simultaneidad de los procesos, una oportunidad que ofrece este modelo. Con relación a esta afirmación Hurtado (2010, pág. 79) expone

“Un aporte más es la simultaneidad de los procesos en el ciclo holístico para trascender la visión de la investigación como mera receta y descubrir que se trata de un procesos creativo, original y siempre cambiante”

Por otra parte, se resalta la evolución que esta propuesta presenta, ya que anteriormente se retomaban los conocimientos que provenía de otros lugares dejando las necesidades y realidades propias en un segundo plano. La creatividad la oportunidad y la motivación por el conocimiento por parte propia es desde la holística una posibilidad ya que lleva al investigador a obtener el conocimiento vivenciado este desde diferentes fases y estadios, además que genera en el investigador invención al permitir que todas sus dimensiones humanas actúen y lo hagan desde diferentes ramas y afinidades: científicas, culturales, filosóficas

Hurtado (2010) es enfática en aclarar que: La investigación bajo la comprensión holística de la ciencia concibe el proceso de la investigación como un acontecer que atraviesa por diferentes niveles, donde cada resultado alcanza grados de complejidad cada vez más avanzados.

Todo este engranaje lleva a posicionar al investigador en el tipo de investigación, a formular de manera puntual el objetivo investigativo, llegar al tipo de investigación e identificar el diseño que le corresponde. Además de lo anterior muy importante la actitud abierta y la disponibilidad para superar pensamientos cerrados, excluyentes y de reduccionismos.

Igualmente, plantea la propuesta la integración de los métodos de los diferentes paradigmas, lo que da lugar a la dimensión operativa de la investigación que viene a constituir el núcleo sintagmático del método holopráxico y representa las fases o etapas comunes que presentan los métodos de los diferentes modelos epistémicos. Este método comprende las

actividades que realiza el investigador para desarrollar la investigación, actividades comunes para todos los tipos de investigación.

Para esta investigación las actividades o fases se presentan en el siguiente esquema o flujograma:

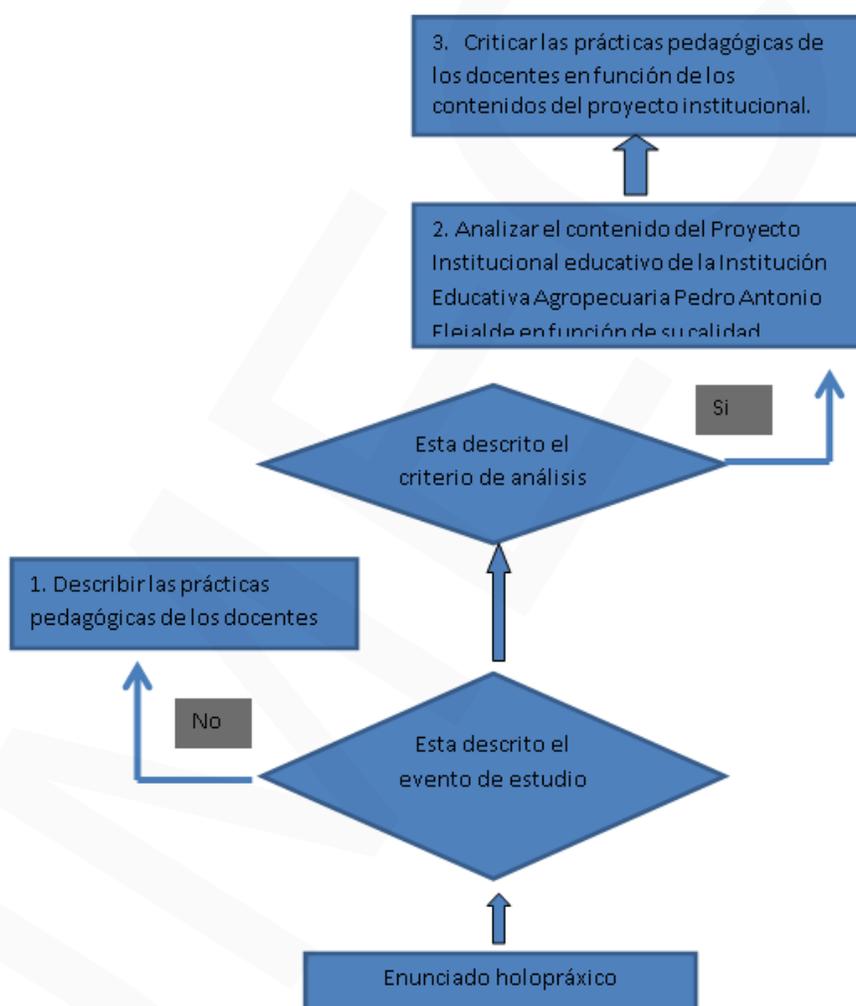


Figura 1. Ruta de la investigación

Fuente: Elaboración propia

Los estadios de la espiral representan el despliegue del ciclo holístico y corresponden a los tipos de investigación. En la comprensión holística, los tipos de investigación constituyen los criterios en los cuales se diferencia la definición de investigación de los diferentes modelos epistémicos (relaciones paradigmáticas) y representan un continuum, es decir la espiral es infinita.

Pafer, (1976 c.p. Hurtado 2010). Aporta a la investigación bajo la comprensión holística cuando dicen que le permite al científico orientar su trabajo dentro de una visión amplia, pero al mismo tiempo precisa, y le da apertura hacia la transdisciplinariedad. Así, lo que para él es conclusión, para otros es punto de partida

Para esta investigación el método será el holopráxico el cual orienta los estadios por donde la investigación va a pasar de acuerdo a su tipo, de esta manera, por ser esta una investigación analítica sus objetivos específicos se centran en el estadio descriptivo donde se describen las prácticas pedagógicas de los docentes estudiados y en el estadio analítico referido a los criterios de análisis que corresponden a los aspectos del Proyecto Educativo Institucional, tal y como se presenta en la tabla 3

En el recorrido del estadio descriptivo se plantea conocer las prácticas pedagógicas de los docentes mediante un diseño de campo, transeccional contemporáneo. La unidad de estudio serán los docentes de la primaria, básica primaria y media, se recolectan los datos desde una entrevista mediante una guía de entrevista y se categoriza esta información mediante Atlas-ti.

Con respecto al estadio analítico este se aborda con el análisis del contenido del documento del Proyecto Educativo Institucional en función de su calidad curricular, con un diseño documental contemporáneo mediante la

técnica de revisión documental mediante un instrumento matriz de análisis. Los datos se analizan con la estadística descriptiva específicamente las frecuencias absolutas y porcentuales. Para el objetivo referido a la crítica de las prácticas pedagógicas en función de los contenidos del Pei se plantea un diseño documental con análisis de contenido.

Tabla 3 Tabla holopróxica

Objetivos específicos	Evento	Estadio	Diseño	Población	Técnica e instrumentos	Análisis de los datos
1. Describir las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución Educativa Pedro Antonio Elejalde	Prácticas pedagógicas	Descriptivo	Campo, transeccional, contemporáneo Unieventual	Docentes de la básica primaria y básica secundaria	Técnica: Entrevista. Instrumento: guía de entrevista	Técnicas cualitativas, Categorización, Atlas ti. Análisis por descomposición
2. Analizar el contenido del Proyecto Institucional educativo de la institución educativa Agropecuaria Pedro Antonio Elejalde en función de su calidad curricular.	Contenidos del Proyecto Institucional educativo. Calidad curricular	Analítico	Documental, transeccional contemporáneo unieventual	Docentes de la básica primaria y básica secundaria	Técnica: revisión documental. Instrumento: matriz de análisis	Técnicas cuantitativas. Estadística descriptiva. Frecuencias absolutas y porcentuales.
Criticar las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución educativa Agropecuaria Pedro Antonio Elejalde en función de los contenidos del Pei.	Prácticas pedagógicas. Contenidos del Pei	Analítico	Documental, transeccional	Docentes de la básica primaria y básica secundaria	Técnica: revisión documental	Análisis por descomposición

Fuente: Elaboración propia (2020)

2. Tipo de Investigación

La investigación se considera según su nivel de conocimiento de tipo analítica porque en ella se buscan las relaciones de correspondencia entre las prácticas pedagógicas de los docentes y los contenidos expuestos en el Proyecto Educativo Institucional (Pei).

Al respecto Hurtado expone que “la investigación analítica tiene como objetivo analizar un evento y comprenderlo en término de sus aspectos menos evidentes” (Hurtado 2010, pág. 443), de esta manera se busca en esta investigación analizar las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución educativa Pedro Antonio Elejalde en función de los componentes del proyecto Educativo Institucional.

3. Diseño de investigación

El diseño de una investigación alude al procedimiento que utiliza el investigador en la recolección de los datos y se fundamenta en los criterios de la fuente u origen de los datos, la perspectiva temporal y la amplitud de foco.

En esta investigación para el logro del objetivo destinado a describir las prácticas pedagógicas la fuente será representada por los docentes de la institución estudiada, ante lo cual el diseño se reconoce como de campo. Al respecto Hurtado (2010, pág. 694) expresa que en este tipo de diseño “el investigador obtiene la información relacionada con su estudio a partir de fuentes vivas o materiales en su contexto natural o habitual”.

Con relación al objetivo referido a analizar el contenido del Pei en función de su calidad curricular y el de criticar las prácticas pedagógicas en

función de los contenidos del referido documento la fuente será el documento contentivo del Pei, ante lo cual la fuente es documental

Con respecto al criterio de la perspectiva temporal por cuanto los datos se recolectaron en un solo momento el diseño es transeccional (puntualidad en el tiempo: presente) contemporáneo que parafraseando a Hurtado se da cuando el evento se suministra en el momento presente, se provee a la par con el investigador donde éste puede ser fiel testigo de lo que ocurre, los datos son recolectados en el presente.

De acuerdo a la amplitud de foco se considera univariable porque los datos son recolectados en un único evento (prácticas pedagógicas), en este caso para analizarlas. Hurtado (2010) define la amplitud del foco univariable como: “estos diseños se caracterizan por que la recolección de los datos está focalizada en un único evento ya sea para describirlo, compáralo, analizarlo, explicarlo”. Hurtado (2010, pág. 695).

De esta manera el diseño de esta investigación es mixto (campo, documental), transeccional (en tiempo presente) contemporáneo (se tomarán datos en el momento presente mediante la conversación directa del investigador sobre las prácticas de aula en la institución) (el evento es uno solo).

4. Población de la investigación

Según Arnau (1980 c. p. Hurtado 2010, pág. 268) se define población como: “conjunto de elementos o seres concordantes entre sí en cuanto a una serie de características de los cuales se desea obtener alguna información”. De esta manera, la población de esta investigación la conforman 16 docentes de la primaria, básica primaria y media de la Institución Educativa Agropecuaria Pedro Antonio Elejalde.

Las características o criterios de inclusión de esta población se refieren a: docentes de la primaria, básica primaria y media de la Institución Educativa Agropecuaria Pedro Antonio Elejalde. Estos docentes se encuentran distribuidos en los grados de primero a once, de primero a segundo el docente atiende un grado en todas sus áreas (un docente para cada grado), de tercero a quinto se modela el profesorado: a un docente se le asignan áreas disciplinares en cada grado (para tercero, cuarto, quinto de primaria).

En secundaria la asignación es por áreas de acuerdo al tipo de nombramiento y/o necesidad del servicio (hay docentes con más de un área como los tres últimos grados de la primaria). Estos laboran en la institución en su mayoría con una permanencia de más de 10 años (a excepción de un docente que llega en los años 2018 - 2020). Estos docentes son todos vinculados por el estado a excepción de una de ellas que se encuentra reemplazando un docente en comisión de servicio.

La dinámica de asignación de grados por año se hace mediante elección conciliada con la Rectora de la institución, quiere decir que los docentes fácilmente han orientado durante estos años de permanencia en el colegio diferentes grados. La política institucional actual delega la responsabilidad a cada docente de que se encargue de orientar el área del saber entregado al inicio de cada año, mediante la aplicación de los planes de área de acuerdo con el grado asignado. (Los docentes de primaria son rotados año a año por los diferentes grados.

En la institución se maneja aula por grado, se delegan responsabilidades de cuidado y mantenimiento de los enseres a la vez que la orientación de toda la parte social del aula, manejo de padres de familia y la participación de éstos en las dinámicas instituciones generales: encuentro de

redes por áreas (los docentes de primaria conforman una red). Estas redes como política institucional programan encuentros periódicos quincenales donde el grupo de docentes se reúnen a tratar temas académicos, disciplinares, de manejo de proyectos, convivencia de acuerdo con la programación institucional liderada por los directivos docentes.

Además, son partícipes del gobierno escolar conformado al interior de la institución: Representantes al consejo Directivo, Consejo académico, consejo de convivencia, equipo de calidad. Todos estos grupos cuentan con la presencia de docentes que son miembros activos y con los docentes directivos de la institución. Ambos grupos de profesionales cuentan con un grado de escolaridad con posgrados (licenciatura) y especialización.

Tabla 4. Experiencia laboral de la población de estudio

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1 a 5 años	7	43,75	43,75	43,75
6 a 10 años	3	18,75	18,75	62,5
7 a 15 años	4	25,0	25,0	87,5
16 a 20 años	2	12,5	12,5	100,0
20 años mas	0	0,0	0,0	
Total	16	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia (2020)

Tabla 5 Título de pregrado de la población del estudio

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Licenciatura. En Ciencias Sociales	1	6,25	6,25	6,25
Ingeniero agropecuario	1	6,25	6,25	12,5
Licenciatura en pedagogía y didáctica.	1	6,25	6,25	18,75
Licenciatura. En Educación Básica con énfasis en Matemática	3	18,75	18,75	37,5
Especialista. En Educación. Física y Recreación.	3	18,75	18,75	56,25

Magister	1	6,25	6,25	62,5
Licenciatura en lengua Castellana y Comunicación	1	6,25	6,25	68,75
Licenciatura en. Básica primaria	1	6,25	6,25	75
Zootecnia	1	6,25	6,25	51.25
Licenciatura en lengua Castellana y Comunicación	1	6,25	6,25	87,5
Ingeniería en sistemas	1	6,25	6,25	93,75
Licenciatura. En Idiomas	1	6,25	6,25	100,0
total	16	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia (2020)

5. Técnicas e instrumentos de recolección de los datos

Las técnicas aluden según Hurtado (2010, pág. 771) a: “procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar respuesta a su pregunta de investigación”.

En esta investigación para el objetivo que describe las prácticas pedagógicas se utilizó la técnica de la entrevista, mediante una entrevista inestructuradas. Al respecto Hurtado (2010), expresa que la entrevista es el medio de recolección cuando el investigador necesita tener acceso directo al evento de estudio y sea contemporáneo con éste.

Es decir que la entrevista es el instrumento testigo de las manifestaciones del evento expresado por los docentes directamente. En este caso la conversación sobre las prácticas pedagógicas en el aula como el evento en estudio se hizo mediante preguntas directas a los docentes de primaria, básica primaria y media descritas por ellos de manera directa y presencial.

Para el objetivo destinado al análisis del contenido del Pei en función de la calidad curricular se utilizó la técnica de la revisión documental mediante

un instrumento matriz de análisis. Según Hurtado (2010) la técnica de la revisión documental se orienta a recolectar información acerca de las actividades, objetivos o procedimientos de una institución y la matriz de análisis corresponde a un instrumento diseñado para extraer información por lo regular no tan evidente ya sea de un documento o de una situación real

Para la construcción de la matriz se operacionalizó la calidad curricular a fin de identificar las sinergias e indicios del criterio de análisis. Luego se construyó la tabla de especificaciones (anexo 5) para luego redactar los ítems que conformaron la matriz identificada como MaiPei.

La matriz de análisis la conformaron 128 ítems de alternativas de respuesta dicotómicas con el parámetro de presencia ausencia, que luego se codificaron de la siguiente manera: si (1) no (0).

5.1. Validez de los instrumentos

Por cuanto el instrumento utilizado en la medición de las prácticas pedagógicas fue una entrevista inestructurada no se realizó la validez. Al respecto Hurtado (2010) expresa que las preguntas se hacen de manera libre, no existe estandarización en cuanto a formularios y las preguntas pueden variar de un interrogado a otro.

Para la validación de la matriz de análisis de contenido diseñada para medir la calidad curricular del contenido del Pei, se aplicó la validez de constructo bajo el criterio de correspondencia teórica entre sinergias y concepto. El procedimiento que se aplicó fue la validación por tres (03) expertos de reconocida trayectoria académica en Currículo (Anexo 3). La técnica de cálculo para la validación de las matrices fue la de proporción de acuerdos.

Las respuestas de los expertos se vaciaron en una tabla de acuerdos y desacuerdos (anexo 4) donde se identificó la respuesta de cada experto y la de la investigadora. Posteriormente, se calculó el índice de validez para la matriz donde se obtuvo un valor de 0,93, Según Hurtado (2010), para el caso de las ciencias sociales cuando el índice de validez arroja un valor mayor a 70% se considera que el instrumento de recolección de datos es válido.

6. Técnicas de análisis de los datos

Para el análisis de los datos de esta investigación se utilizaron dos técnicas de acuerdo a los objetivos de estudio. De esta forma para el objetivo destinado a medir las prácticas pedagógicas de los docentes se realizó el análisis mediante el software Atlas Ti para lo cual se categorizaron las entrevistas inestructuradas en las siguientes categorías:

Tabla 6. Sistema de las categorías predefinidas de Prácticas pedagógicas

Evento de estudio	Sinergias o Metacategorías	Categorías
Prácticas pedagógicas: son todas aquellas acciones docentes direccionadas intencionalmente hacia el proceso de enseñanza aprendizaje materializado en los alumnos, acordes a las políticas, la normatividad y a una filosofía institucional	Planificación: Instrumento pedagógico donde el docente delimita sus prácticas de aula, articulando contenidos disciplinares, metodologías, estrategias, materiales para llevarlos a la clase	Prepara la clase
		Define logros
		Selecciona contenidos
		Diseña actividades
		Diseña recursos
	Facilitación: Tratamiento socializador enfocado a promover los aprendizajes significativos en los estudiantes mediante estrategias y recursos previamente pensados	Explica
		Aplica actividades
		Aplica recursos
	Evaluación: Acción valorativa docente intencional para medir los aprendizajes y avances de los estudiantes	Chequea aprendizaje
		Retroalimenta

	en un campo disciplinar o procesos específicos. formativo	
--	---	--

Fuente: Elaborado por la autora (2020)

En esta fase se describieron las prácticas pedagógicas de los docentes mediante las categorías predefinidas según los aspectos conceptuales del evento a analizar.

Luego, mediante la categorización de las entrevistas con el software Atlas Ti 8 se fueron identificando las subcategorías que describían cada una de las sinergias o metacategorías. (Tabla 7, 8 y 9)

Tabla 7 .Sistema de categorías y subcategorías de planificación

Categoría	Subcategoría	
Prepara la clase	Modalidad Se refiere a las áreas específicas relacionadas con las especialidades formativas que ofrece la institución	Académica
		Agropecuaria
		Media técnica
		Necesidades especiales
	Fines: Se refiere a las metas u objetivos que el docente pretende alcanzar	Alcanzar logros de aprendizaje
		Aprendizajes de contenidos
		Promoción de valores
	Presentación: Formato donde se desarrolla la planificación	Formato institucional
		Diario de campo
		Formato personal
	Organización: Forma o manera como se organizan los docentes	Grupal
		Individual
	Fuente: Recursos de los cuales se extraen herramientas para la planificación	Consulta bibliográfica
		Estilo libre
		Derechos básicos de aprendizaje
Proyecto macro de lectura		
Proyecto de valores		
Internet		
Diseño curricular		
Dirección institucional		
Contexto		
Define logros	Tipos	Académicos
		Convivencia

		Valores
		Investigación
Selecciona contenidos	Tipos	Diversidad cultural
		Lectura
		Académicos
		Participación ciudadana
		Valores
	Fuente	Convivencia
		Necesidades del contexto
		Necesidades de los estudiantes
		Plan de estudio
		Elección libre
Diseña actividades	tipo	Complementarias
		Videos
		Debates
		Ejercicios
		Cooperativas
		lúdicas
		Representaciones dramáticas
		Talleres
		Interactivas
		Exposiciones
		Lectura
		Fuente
	Asesoría de otros docentes	
	Libre	
	Criterios institucionales	
	Fines	Bibliográficas
		Fomentar el respeto
		Explorar conocimientos previos
	Diseña recursos	Tipos
Bibliográficos		
Medio		Videos
		Televisor
		Internet
		Disponibilidad en la escuela

Fuente: Elaboración propia (2020)

Tabla 8 Sistema de categorías y subcategorías de facilitación

Categoría	Subcategoría	
Explica	medio	Oral
		Tecnológico
	Fines	Aclarar duda
		Explorar saberes previos
		Relacionar con otras asignaturas
	Repaso de clases anteriores	
Aplica actividades	Fines	Explorar conocimientos previos
		Académicos
	Tipo	Ejercicio
		Exposiciones
		Cooperativas
		Debates orales
		Escritura
		Lectura
		Preguntas y respuestas
		Presentación de ejemplos
		Sopa de letras
		Interactivas
		Lúdicas
		Observación
		Resúmenes
		Mapas conceptuales
Organización	Grupal	
	Individual	
Fuente	Tecnológico	
Aplica recursos	Tipos	Carteles
		Tablero
		Bibliográficos
		Cartulina
		Marcadores
		Papel
		Videos

Fuente: Elaboración propia (2020)

Tabla 9 Sistema de categorías y subcategorías de evaluación

Categoría	Subcategoría	
Chequea el aprendizaje	Técnicas	Pruebas orales y escritas
		Producciones orales
		Producciones prácticas
		Producción escrita
	Fuente	Bibliografía
		Pruebas de otros años
	Fines	Valores, solidaridad
		Valores, respeto
		Valores, responsabilidad
		Valores, honestidad
		Competencias ciudadanas
		Competencias de relaciones personales
		Académicos
	Tipo	Diagnóstica
		Formativa
Sumativa		
Coevaluación		
Autoevaluación		
Retroalimenta		

Fuente. Elaboración propia (2020)

Luego se presentan las redes que conforman cada uno de los aspectos de las categorías estudiadas en el evento de estudio y se analiza la información a partir de la técnica de análisis de contenido reconocida según Barrera (2009, pág. 13), como una actividad utilizada en la investigación con la finalidad de “precisar las condiciones de un evento y determinar acerca de qué trata, en cuáles términos se manifiesta, de qué manera ocurre y con qué alcance”

De esta manera, en este objetivo por estar en el estadio descriptivo se plantearon relaciones de identidad, inclusión y contingencia tal y como lo señala Hurtado (2010), quien expresa que algunos tipos de relación que se utilizan para describir eventos, son las relaciones de identidad, inclusión, unión y contingencia.

Por lo tanto, se utilizó la técnica de análisis de contenido por composición, reconocida por Barrera (2009), quien la plantea como una técnica descriptiva reservada para conocer con mayor pertinencia un evento cualquiera a partir de la identificación de los aspectos que lo conforman.

Para realizar este tipo de análisis por composición, luego de precisar los elementos que componen el evento de estudio (prácticas pedagógicas), se procedió a la descripción de sus elementos mediante el establecimiento de las relaciones entre los componentes categorizados. Consecuentemente, se establecieron relaciones de identidad, tal y como lo expresa Hurtado (2010), se buscaron relaciones en cada cita de las entrevistas de aspectos que compartieran el mismo concepto al cual alude la categoría.

Luego se identificaron las relaciones de inclusión, reconocidas por Hurtado (2010), como aquellas que expresan cómo una categoría (categoría A) está contenida dentro de la otra (categoría B). En este sentido, se identificaron las subcategorías que se habían desarrollado o estaban contenidas en el evento de estudio.

Con respecto a la técnica de la revisión documental, utilizada para el análisis del contenido del Pei en función de la calidad curricular, la técnica de análisis fue cuantitativa, para lo cual se aplicó la estadística descriptiva específicamente las frecuencias absolutas y porcentuales. Los datos recabados se organizaron en cuadros, los cuales permitieron resumir la información obtenida y facilitaron el establecimiento de las relaciones propias para fundamentar el análisis. Es de destacar que en la presentación de los cuadros de análisis se denota con T0, la ausencia del ítem y con T1, su presencia.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA

INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Resultados de la investigación

Luego del análisis de los datos obtenidos tras la realización de las 17 entrevistas realizadas a los docentes, las cuales fueron procesadas mediante el software Atlas Ti8 a partir de las categorías predefinidas antes de la categorización y tal y como lo sugiere Hurtado de Barrera (2010) se esbozaron unos cuadros con la sinopsis de cada categoría. Esto conllevó a la delimitación del evento, la meta categoría, la categoría a la cual concierne, el código que previamente se asignó, una definición breve y el parámetro empleado.

Para la presente investigación, se estipuló inicialmente, la formulación de unas categorías predefinidas que identificaron la manera en que los docentes llevan a cabo sus prácticas pedagógicas. Estas categorías predefinidas incumben a las sinergias e indicios expuestos en la tabla de operacionalización del evento de estudio, mostrados en la tabla 1 y en las tablas 7, 8 y 9 que reflejan el evento de estudio, su código, sus categorías generales y sus categorías específicas.

1.1. Descripción de las prácticas pedagógicas

Con relación al objetivo destinado a describir las prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa Agropecuaria Pedro Antonio Elejalde los resultados son los siguientes:

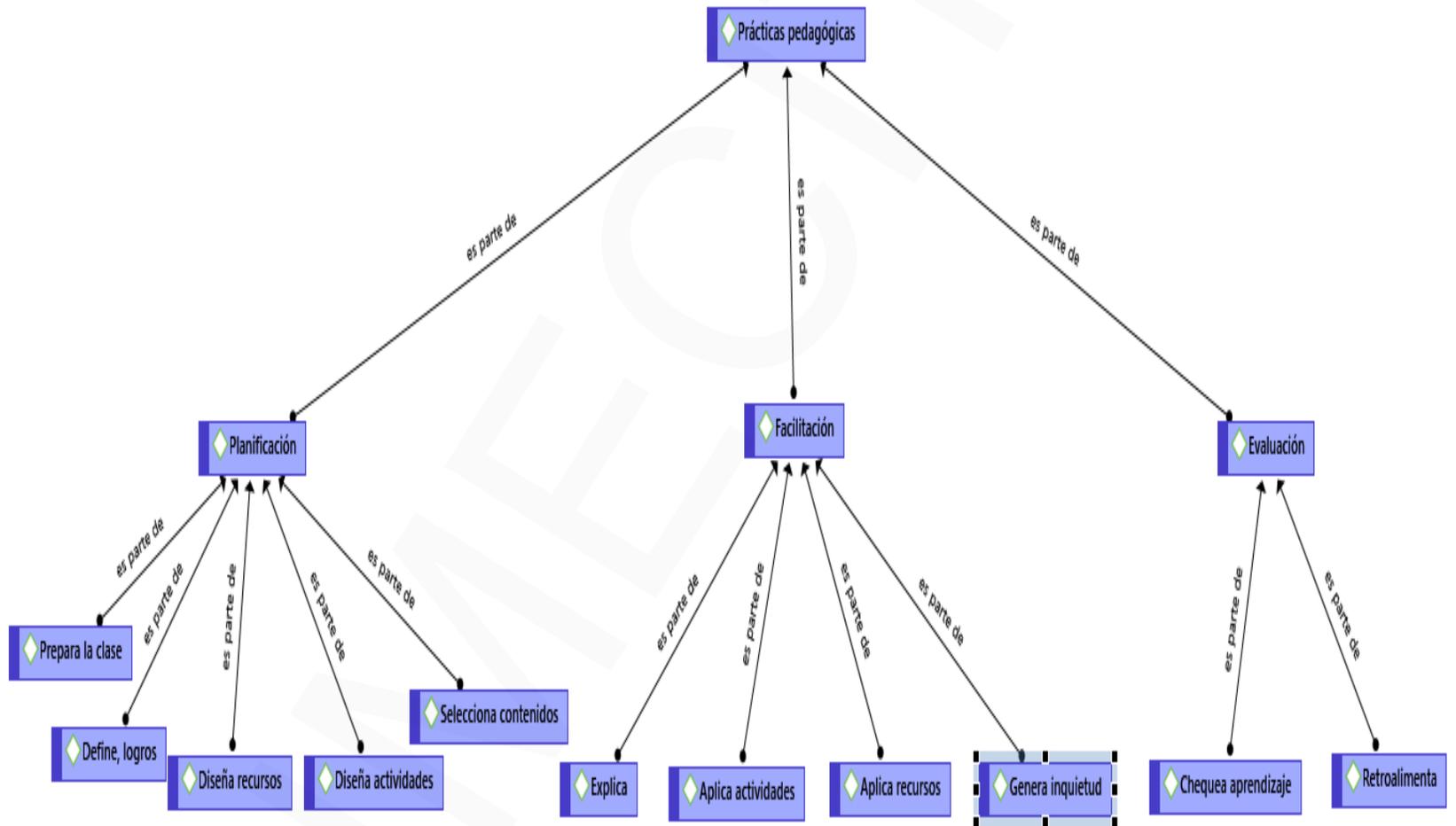
Se observa en el gráfico 1 que las practicas pedagógicas de los docentes, reconocidas éstas como las actividades que el docente realiza en

su quehacer diario educativo, se centraron en el proceso de planificación, facilitación y evaluación, tales prácticas son cumplidas por el docente de manera consecutiva y completa, por cuanto se puede decir que existe una relación de identidad, ya que las acciones de los docentes identifican las categorías pertenecientes al concepto de prácticas pedagógicas.

Con relación a la planificación se observa que las actividades que mayormente realizan los docentes son preparar la clase, definir los logros, diseñar los recursos, diseñar las actividades y seleccionar los contenidos. Estas acciones también plantean una relación de identidad por cuanto son parte del procedimiento de la planificación.

Con respecto a la facilitación la gráfica 1, expresa con claridad que el docente en esta sinergia o metacategoría cumple con la explicación de los contenidos planificados para lo cual aplica actividades y utiliza recursos didácticos que le ayuden a lograr el aprendizaje, por lo tanto, se plantea una relación de identidad, porque los procedimientos utilizados por el docente en esta sinergia son evidencias de lo que un docente realiza en la facilitación de su clase.

Por último, se encuentran detallados los aspectos que caracterizan la evaluación donde se puede observar una relación de identidad porque los docentes realizan acciones propias de este proceso tales como chequear el aprendizaje y retroalimentar a sus estudiantes.

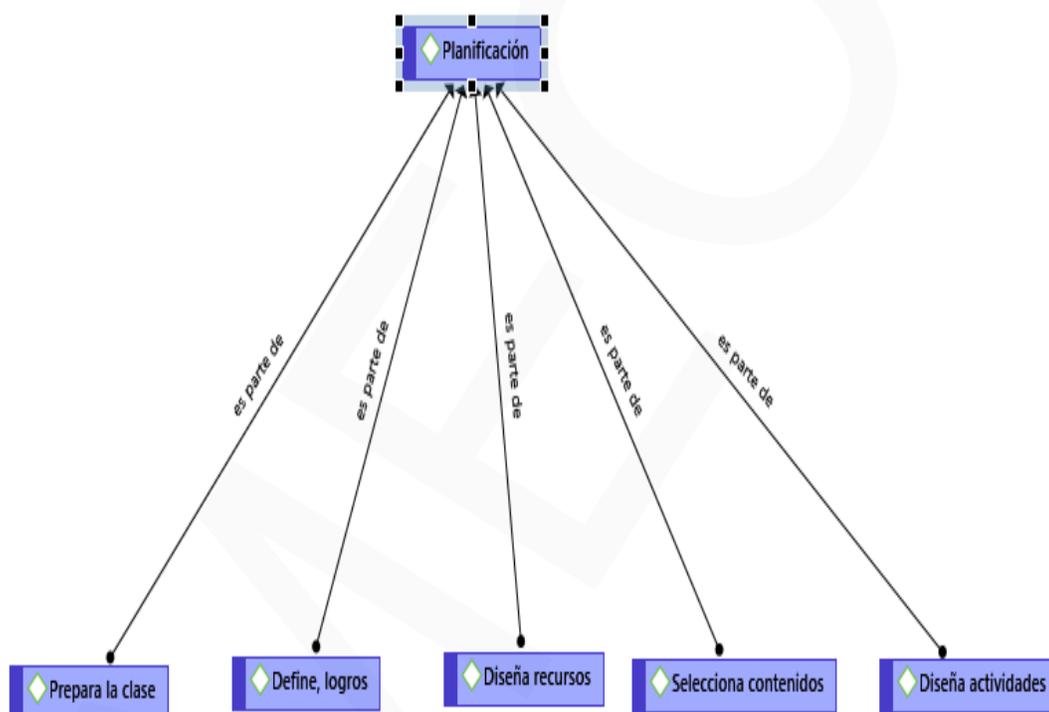


Gráfica 1 Categorías y subcategorías de prácticas pedagógicas

Fuente: Elaboración propia (2020)

1.1.1. Análisis de las sinergias de prácticas pedagógicas

Con respecto a la sinergia planificación referida a las acciones que el docente realiza para la preparación de su trabajo durante la clase, se pudo observar en las entrevistas que los docentes desarrollan varias actividades como son: definir los logros de enseñanza, preparar la clase, diseñar recursos, seleccionar contenidos y diseñar actividades (gráfica 2).



Gráfica 2. Red de planificación

Fuente: Elaboración propia (2020)

En cuanto a la preparación de la clase (gráfica, 3) en esa categoría el docente desarrolla las siguientes subcategorías:

Fines de la preparación de la clase: aquí el docente se plantea las metas u objetivos que pretende alcanzar en su clase, se observa que los

docentes expresaron que centran estas metas en preparar la clase con el fin de lograr aprendizajes contextualizados, es decir toman en cuenta los aspectos del contexto para su planificación. Además, expusieron como otra meta el logro de los aprendizajes definidos, así como el enseñar valores a los estudiantes.

Fuentes de la preparación de la clase: en esta subcategoría los docentes expusieron que se inspiran en la preparación de la clase en las consultas bibliográficas, derechos básicos de aprendizaje (DBA), los proyectos macro de la institución, recursos de internet, el diseño curricular, el contexto, los lineamientos institucionales y lo que ellos libremente seleccionen.

Es importante resaltar según lo expuesto que los docentes utilizan diversos recursos para tomar información para la preparación de la clase, lo cual indica con claridad que en algunas ocasiones existe una desviación de los contenidos y procesos definidos en el diseño curricular.

Igualmente, se puede observar que cada docente prepara la clase de manera improvisada, lo cual implica que no hay una definición clara sobre qué aprende el estudiante, por cuanto esto se maneja a discreción del docente.

La propuesta de planeación nació del mejoramiento de la educación entonces por eso hay una red formada para eso

Modalidades de la preparación de la clase: en esta subcategoría el docente define la preparación de la clase en cuanto a las modalidades de estudio que tiene la institución. Los resultados planteados indican que se toman en cuenta en la preparación de la clase las modalidades de agropecuarias, académicas y la media técnica que ofrece la institución.

Los docentes plantearon que también toman en cuenta para la planificación de la clase lo referido a preparar acciones para los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad. Es importante resaltar que muchos docentes expresaron su preocupación por tener en sus clases estudiantes con discapacidad ya que ellos no tenían formación para atenderlos.

En el grado octavo un niño que tiene síndrome de down entonces la institución siempre nos recomienda que para él hay que planear unas actividades diferentes, a veces es difícil porque a veces los maestros no tenemos como esa capacitación, pero uno empieza a buscar como las estrategias para incluirlo.

Con las modalidades que maneja el colegio se está tratando que desde la primaria se motive mucho a los niños en éstas, para que ellos le vayan cogiendo como más aprecio a esas modalidades que es agropecuaria técnica agropecuaria, hablándole mucho de su proyecto de vida, así se van enfocando como a qué dirección quieren llegar.

Organización para la preparación: Con respecto a la forma como se organizan los docentes para realizar la preparación de la clase se percibió que lo hacen algunas veces de manera grupal, es decir se reúnen por área o grados y en algunos momentos lo realizan de forma individual.

la trabajamos en equipos de pares

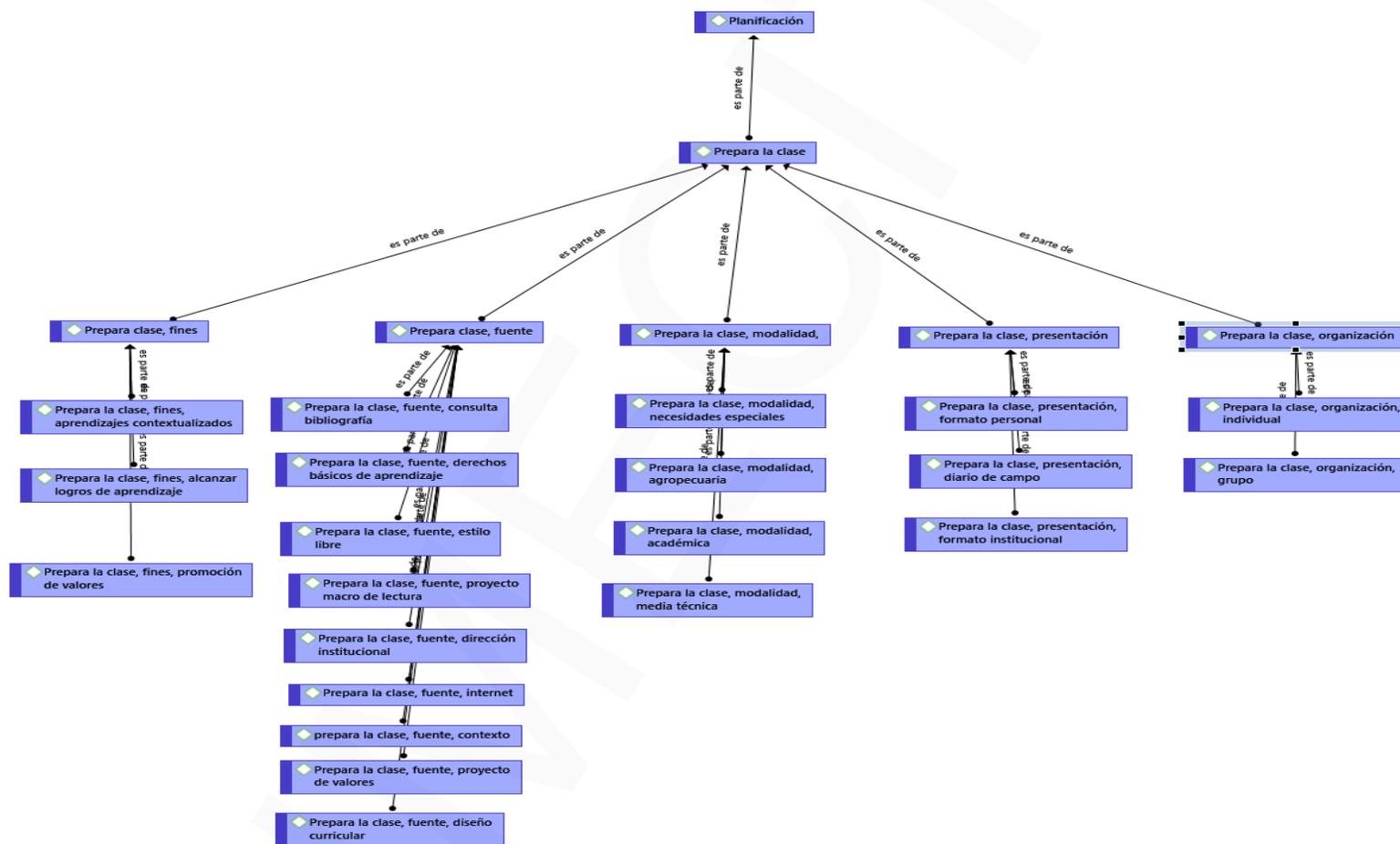
tenemos redes en las redes nos dan la oportunidad de que nos reunamos por cada una de las redes para que busquemos estrategias entre todos

Presentación de la preparación de la clase. Los docentes expusieron que la institución no tenía establecido un formato, sino que cada quien utilizaba el que conseguía con otros docentes o el construía, luego en una reunión de planificación un grupo de profesores propuso un formato y todos lo asumieron como institucional, pero que en ocasiones ellos deciden

realizar esta actividad en un formato que cada uno de ellos adecúa a sus necesidades.

Antiguamente había mucha informalidad con respecto al formato para las clases porque muchos traían formatos de instituciones a las cuales habían pertenecido otro se basaban de ejemplos basados en internet pero en una reunión implementamos un formato específico para la institución

En una discusión frente al formato en la reunión de planificación que tuvimos con los directivos se acordó el uso de un formato el cual se identifica con la institución con las políticas educativas en la institución en el modelo pedagógico social humanista porque la institución está enmarcada en esa circunstancia por eso se debe llevar los lineamientos del ministerio



Gráfica 3 Red de preparar la clase

Fuente: Elaboración propia (2020)

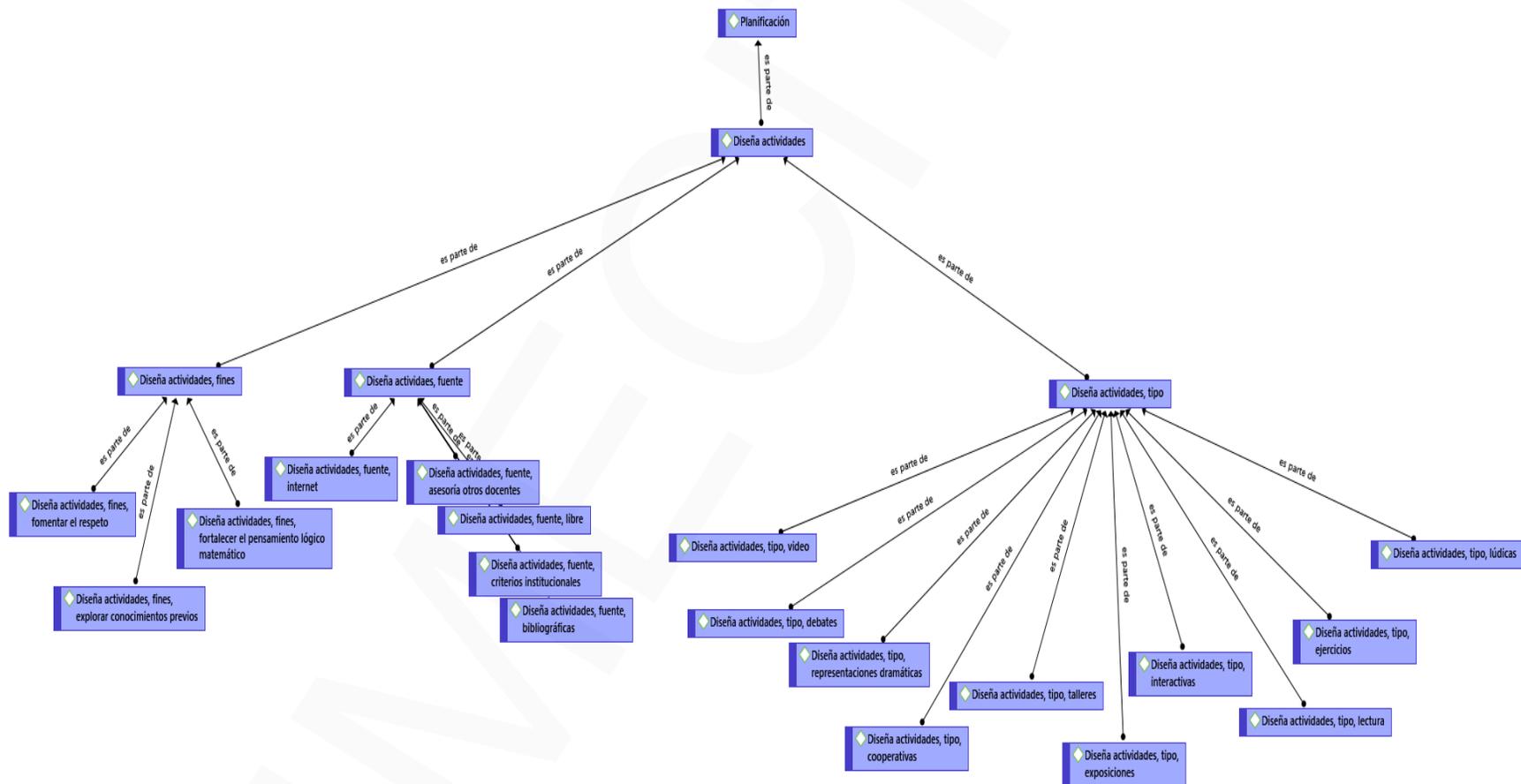
Con relación a la categoría referida al **diseño de las actividades** que realiza el docente en la planificación del proceso de enseñanza se tiene tres grandes subcategorías referidas a:

Fines del diseño de las actividades: en esta subcategoría se percibió que el docente diseña las actividades con el objetivo de fomentar el respeto, fortalecer el pensamiento lógico y explorar los conocimientos previos.

Fuentes del diseño de las actividades: para el diseño de las actividades el docente toma como fuente el Internet, asesorías de otros docentes, de manera libre por parte el docente, según criterios institucionales y por último fuentes bibliográficas.

Tipo de actividades diseñadas: videos, debates, representaciones dramáticas, talleres, actividades interactivas, exposiciones, actividades cooperativas, ejercicios, lecturas y actividades lúdicas.

Por lo general introduzco el tema de la clase pidiendo que me cuenten qué saben del tema, cómo creen que se puede resolver un problema que les planteo o si alguien sabe cómo se resuelven algunas operaciones, según sea el caso, es decir los involucro en los saberes previos, ya por medio de este sondeo de preguntas y ejercicios previos ya les pido que escriban desde el tablero o mediante dictado el procedimiento de la resolución de los ejercicios



Gráfica 4 Red de diseñar actividades
Fuente: Elaboración propia (2020)

Dentro de la meta categoría de la planificación también se plantea la subcategoría referida a la definición de logro (gráfica 5), en la cual el docente expresó que los tipos de logros que incluye en su planificación son los **académicos**, los cuales se refieren a los planteados en el plan de área

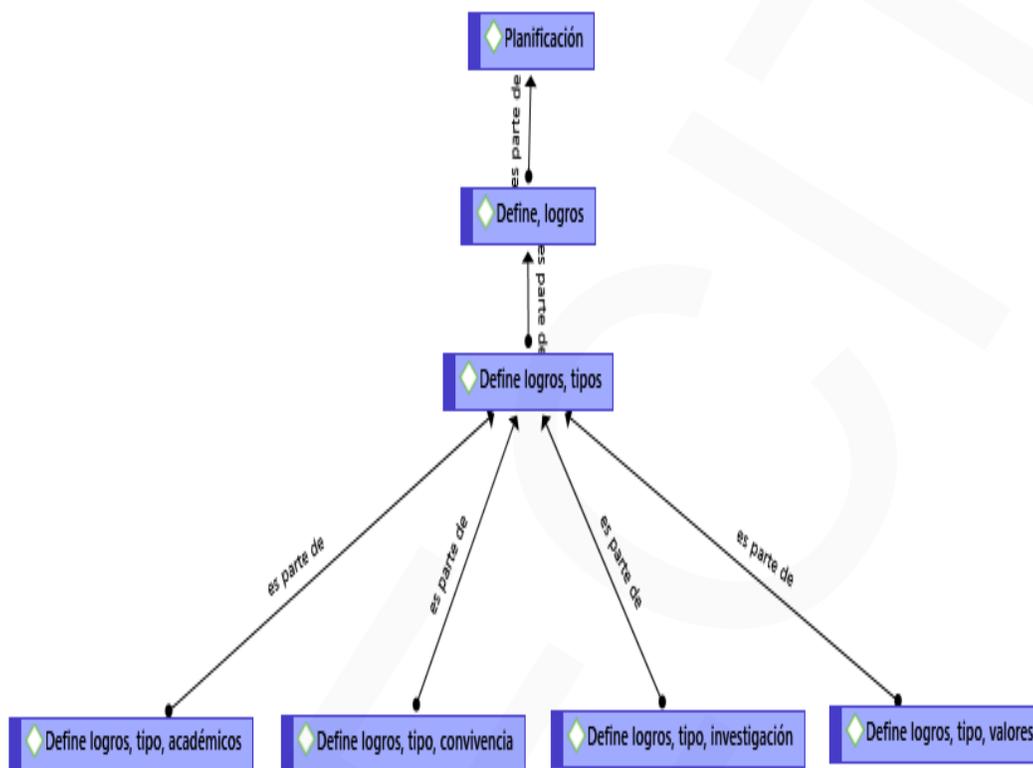
Se planea de acuerdo a la malla curricular con los estándar

trabajo desde el estándar que son las competencias que el estudiante debe lograr sacados del plan de área, les cuento como lo vamos a aprender, algunos compromisos para ello y las actividades que vamos a realizar

Además, incluye **logros de convivencia y valores**, esto indica que el docente incorpora procesos de formación integral:

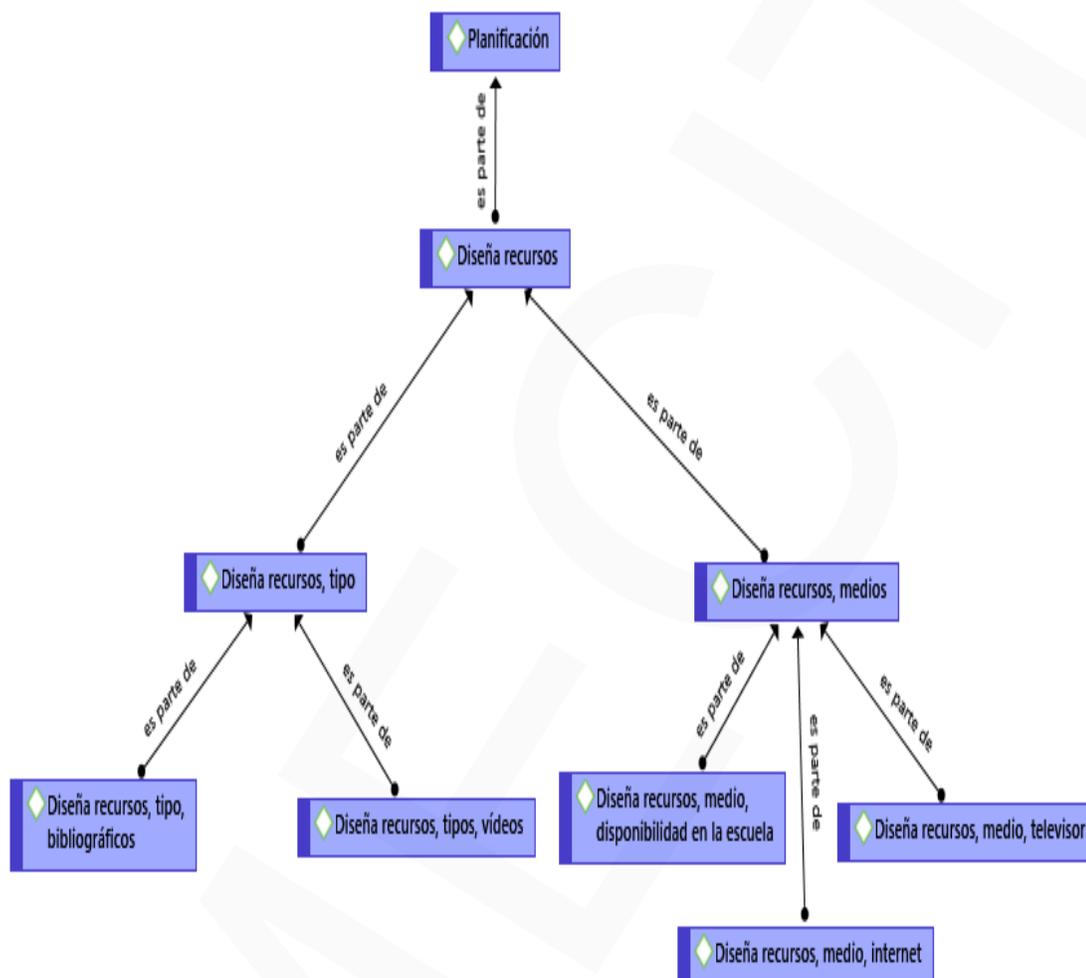
estamos muy enfocados en la promoción de valores convivencia y lectura.

Así mismo, se destacaron en los planteamientos de lo docentes los **logros referidos a procesos de investigación en el aula**, sin embargo, en este aspecto los maestros no dieron respuestas claras acerca de cómo abordan este tipo de logros, solo los plantearon como una intención de enseñanza sin claridad en procesos, acciones, metas.



Gráfica 5 Red de define logros de aprendizaje
Fuente: Elaboración propia (2020)

Con relación a la subcategoría **diseño de recursos** utilizados para apoyar el proceso de enseñanza, los docentes mencionaron que realizan esta actividad de acuerdo a los **tipos de recursos** que necesiten, con énfasis en los recursos bibliográficos o que extraen de textos o guías y los videos. Además, definen algunos **medios de uso para estos recursos** como son los dispuestos por la institución y algunos que ellos buscan tales como televisores e internet.

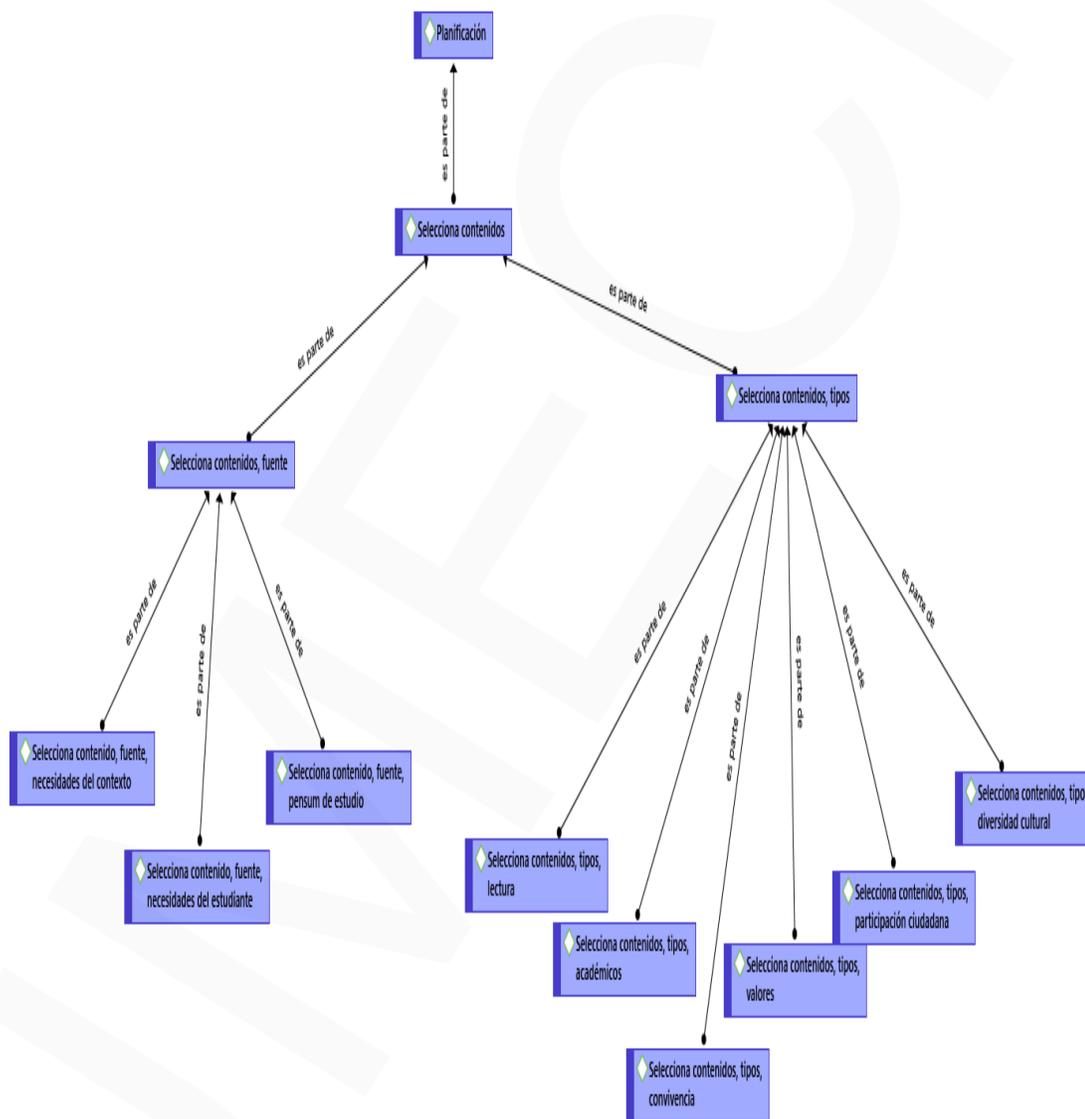


Gráfica 6 Red de diseño de recursos
Fuente: Elaboración propia (2020)

En la subcategoría referida a la **selección de los contenidos** que los docentes incorporan en la planificación, se plantearon los siguientes:

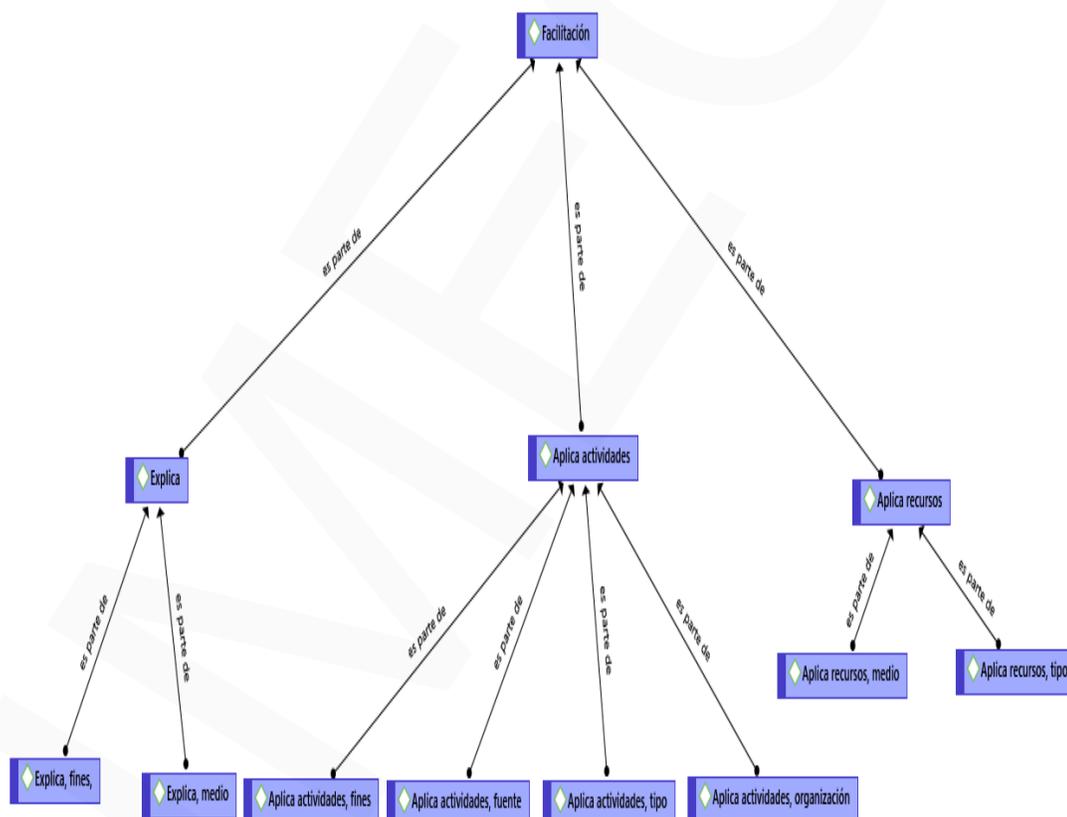
Fuentes de la selección de los contenidos: en este aspecto los docentes expusieron que la inspiración de los contenidos que se incorporan en la planificación se centra en las necesidades del contexto, las necesidades de los estudiantes y el pensum de estudio.

Tipos de contenidos: Los contenidos que el docente expresó incorporar en su planificación son los referidos a lectura, contenidos académicos, de convivencia, valores, participación ciudadana y diversidad cultural.



Gráfica 7 Red de selección contenidos
Fuente: Elaboración propia (2020)

Con respecto a la **sinergia facilitación**, la cual se refiere a las acciones que realiza el docente en el aula de clase a fin de promocionar el aprendizaje. Se presentan en el gráfico 8, los resultados donde se percibe que los docentes del estudio expresaron un desarrollo en esta fase de las siguientes categorías: a) **explicación** que se refiere al momento en el cual el maestro dicta la clase, b) **Aplicación de actividades** referidas a la práctica dentro de la clase de las actividades que contribuyen al proceso de enseñanza aprendizaje, c) **Aplicación de recursos**, lo cual se refiere a los materiales que el docente utiliza durante la clase

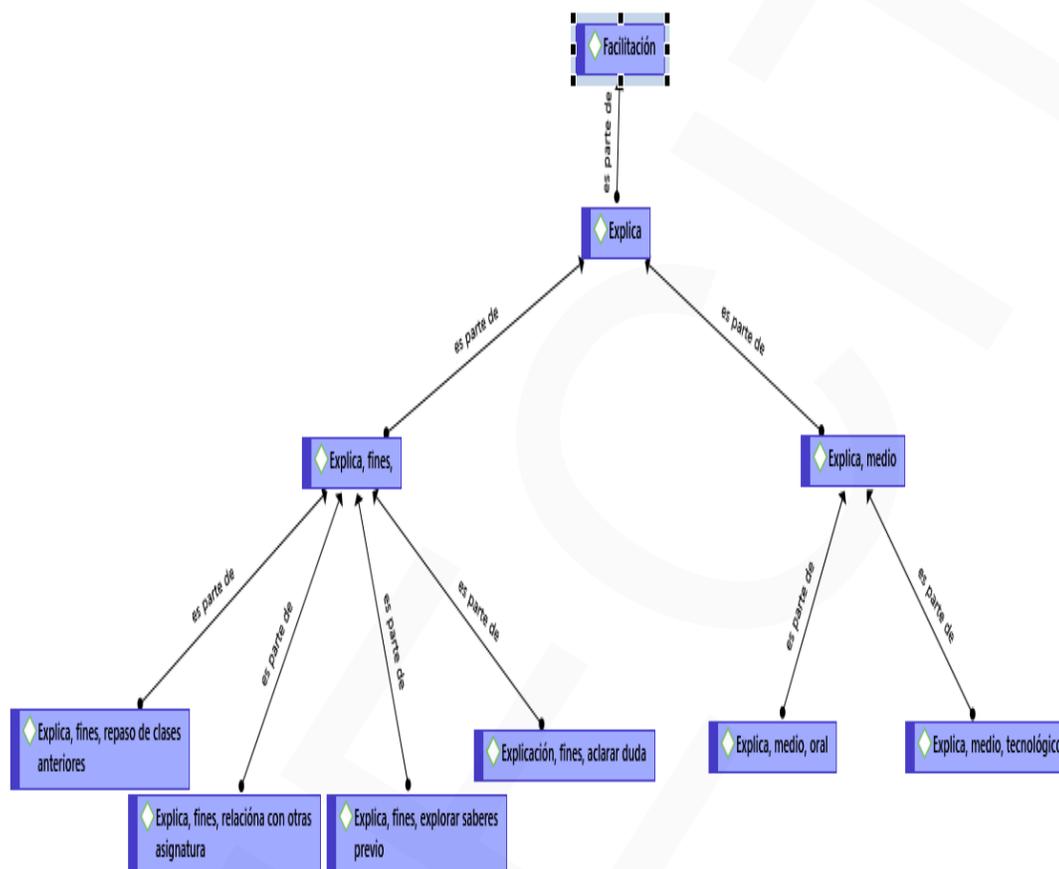


Gráfica 8 Red de la sinergia facilitación
Fuente: Elaboración propia (2020)

Con respecto a la categoría explicación, se presentan dos subcategorías:

Fines de la explicación: en esta subcategoría los docentes expusieron que las metas u objetivos que orientan la explicación de sus clases se centra en **explorar los saberes previos** de los estudiantes y **repasar los contenidos estudiados** en las clases anteriores, es decir, lograr el aprendizaje significativo. Además, indicaron que buscan desarrollar una **relación entre las asignaturas del plan de estudio**, con esto el docente busca la transdisciplinariedad en el proceso de enseñanza.

Medio de la explicación: Con relación a los medios reconocidos como la forma que el docente utiliza para dar la explicación se percibió en las entrevistas que los docentes utilizan el medio **oral y el tecnológico**, ante lo cual se puede afirmar que los docentes realizan sus clases de manera expositiva apoyados con la tecnología.



Gráfica 9 Red de la categoría explica
Fuente: Elaboración propia (2020)

En los resultados de la categoría referida a **aplicación de actividades** (gráfica 10), según los planteamientos de los maestros se organizaron las siguientes subcategorías:

Fines de la aplicación de las actividades: los docentes entrevistados expusieron que solo aplican durante la clase actividades orientadas a la exploración de conocimientos previos. Sin embargo, al revisar la subcategoría de tipos de actividades se puede observar que los maestros desarrollan en la clase acciones o actividades que tienen como fin u objetivos el logro de competencias referidas a lo cognitivo y procedimental, ante lo cual

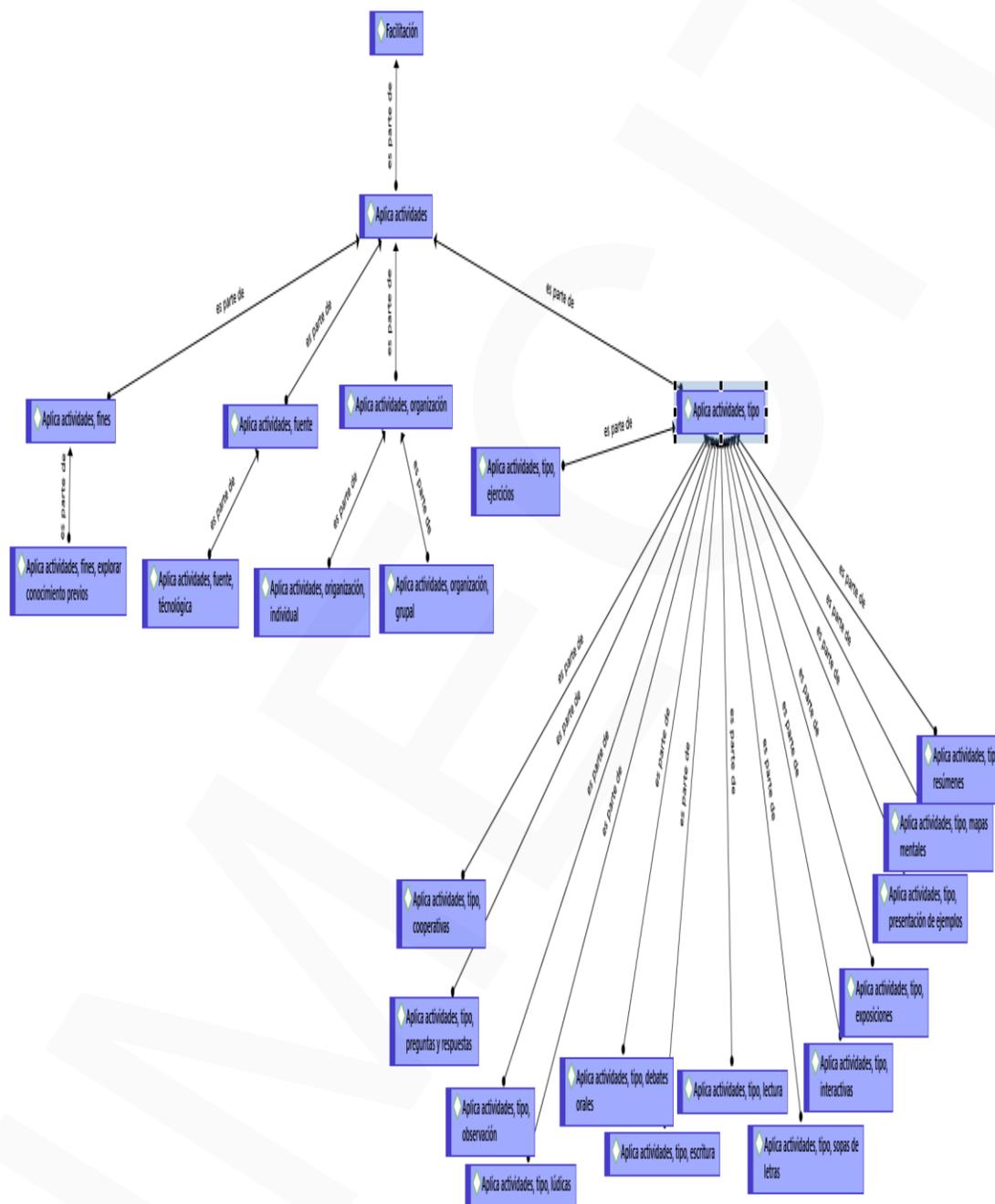
se puede afirmar que los docentes tienen grandes dificultades para identificar las actividades y su uso de acuerdo al objetivo y contenido a estudiar.

Fuentes de la aplicación de las actividades: En esta subcategoría los docentes coincidieron en que solo toman como inspiración para estas actividades la tecnología.

Organización de la aplicación de las actividades: Las actividades que presentan los docentes en la clase se desarrollan de forma grupal o individual, lo cual implica que hay un trabajo colaborativo dentro de las clases dictadas por los maestros que conforman el estudio.

Tipos de actividades: Los tipos de actividades que los docentes identificaron como de uso en sus clases fueron los ejercicios, actividades con la técnica de la pregunta y respuesta, de observación, tipo orales, lúdicas, lecturas, de escritura, sopas de letras, de tipo interactiva y cooperativa, exposiciones, presentación de ejemplos, mapas mentales, tipo resúmenes.

Es importante resaltar que en esta subcategoría se observa grandes confusiones en el planteamiento de los docentes sobre lo que es una técnica y actividad didáctica y aunque solo identificaron como fuente la tecnología, se observa en los tipos de actividades que utilizaron también otras fuentes tales como la revisión de bibliografías.



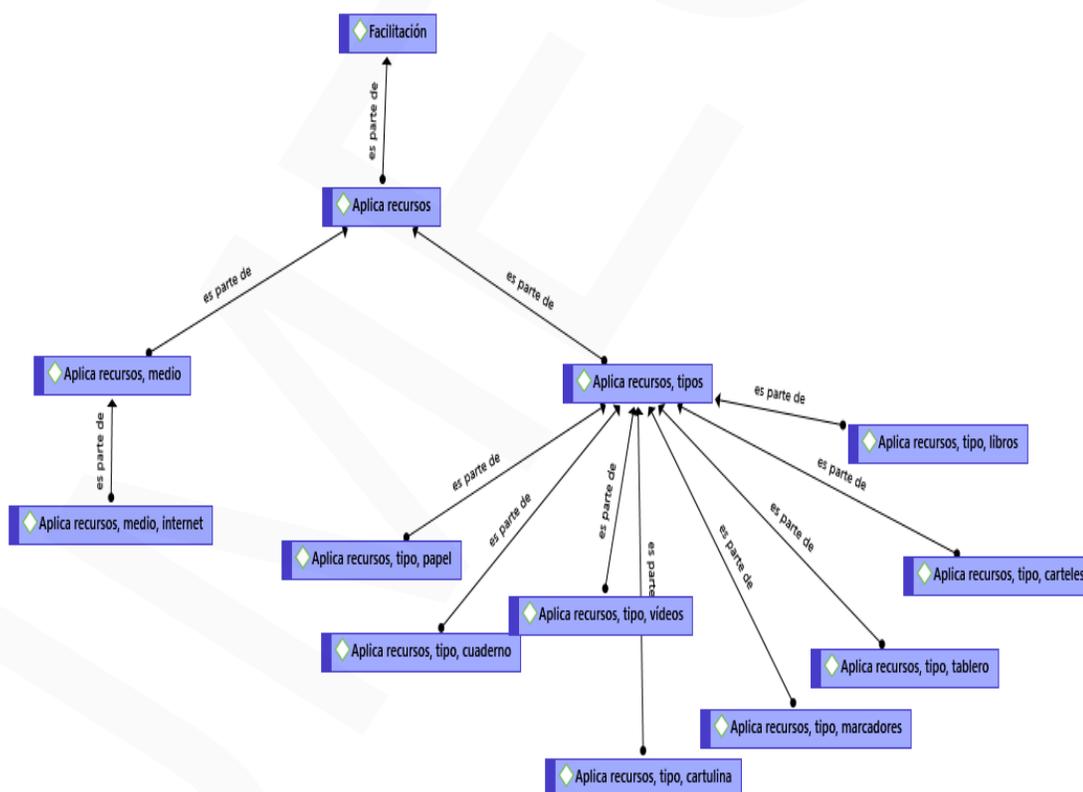
Gráfica 10 Red de la categoría aplica actividades
Fuente: Elaboración propia (2020)

Con relación a la categoría **aplica recursos** (gráfica 11), los docentes plantearon dos subcategorías referidas a:

Medios en la aplicación de los recursos; en esta subcategoría los docentes expusieron solo utilizar el internet como medio de aplicación de los recursos, sin embargo, se observa en los tipos de recursos algunos referidos a revisión de bibliografía

Tipo de recursos: Los docentes plantearon utilizar como recursos el papel, cuadernos, videos, cartulina, marcadores, tableros, carteles y libros

pregunto sobre esa historia, luego pasamos a consignar en el cuaderno



Gráfica 11 Red de subcategoría aplica recursos

Fuente: Elaboración propia (2020)

En cuanto a la sinergia **evaluación** (gráfica 12), los resultados reflejaron las categorías referidas a: a) **chequea los aprendizajes** referida a que los docentes realicen dentro de la clase un seguimiento a los conocimientos que el estudiante aprende y b) **retroalimenta**: lo cual refleja el proceso de reflexión que realiza el docente con los estudiantes cuando responde sus dudas y explica nuevamente los contenidos que el estudiante no entiende.



Gráfica 12 Red de la sinergia evaluación
Fuente: Elaboración propia (2020)

Con relación a la categoría referida a **chequear el aprendizaje** según lo expresado por los docentes entrevistados se plantean las siguientes subcategorías:

Fines de chequea aprendizaje: Los docentes expresaron que chequean el aprendizaje con el objetivo de verificar el aprendizaje de los valores tales como: solidaridad, respeto, honestidad y responsabilidad, así como las relaciones interpersonales, y el logro de las competencias ciudadanas y conocimientos de los contenidos impartidos en la clase

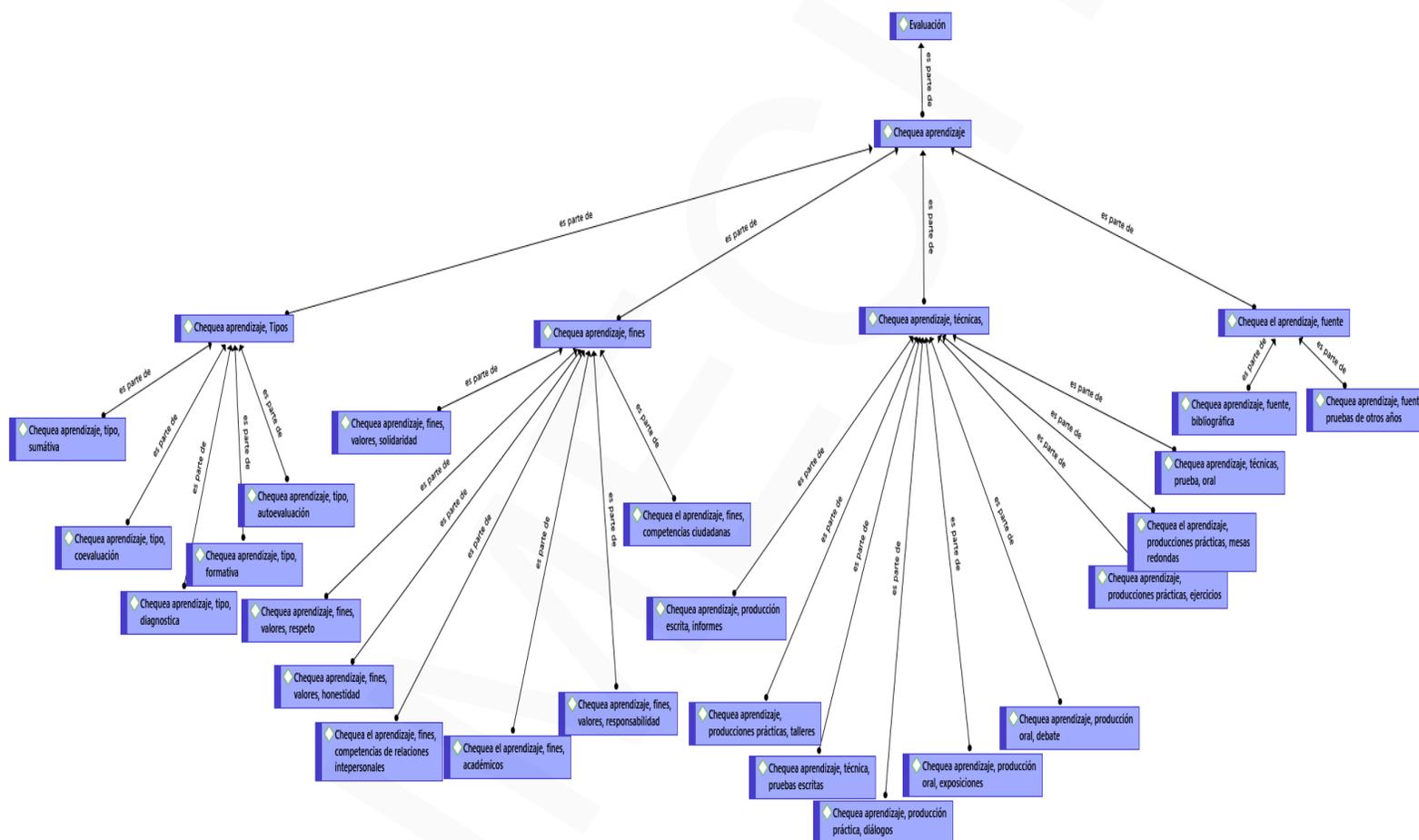
Técnicas utilizadas en el chequeo del aprendizaje: las técnicas utilizadas por los docentes en la evaluación son las referidas a **pruebas** orales y escritas, además de **producciones orales** (exposiciones, debates), **producciones prácticas** como lo son los diálogos, ejercicios, mesas redondas) y **producción escrita** tales como informes.

Fuente del chequeo del aprendizaje en el chequeo del aprendizaje el docente utiliza como fuente (lugar donde busca la información) para desarrollar la acción de evaluación la revisión bibliográfica y la revisión de evaluaciones que ha aplicado en otros años escolares.

Tipos de aprendizaje que chequea: Los tipos de evaluación que el docente aplica para chequear el aprendizaje son las sumativas auto evaluativa, con evaluativa, formativa y tipo diagnóstica

evalúo mucho el ser pero lo hago en forma individual no en grupo sino que cuando yo veo, detecto una deficiencia de un estudiante, una mala conducta, yo lo llamo y comparto un tinto o un refresco con el estudiante

Por ejemplo la puntualidad el respeto la participación la producción en clase. Se califica lo que hacen en clase no lo que se aparece de la casa, la responsabilidad el buen trato y uno por ejemplo para el momento de calificar tiene que tener en cuenta todos los criterios

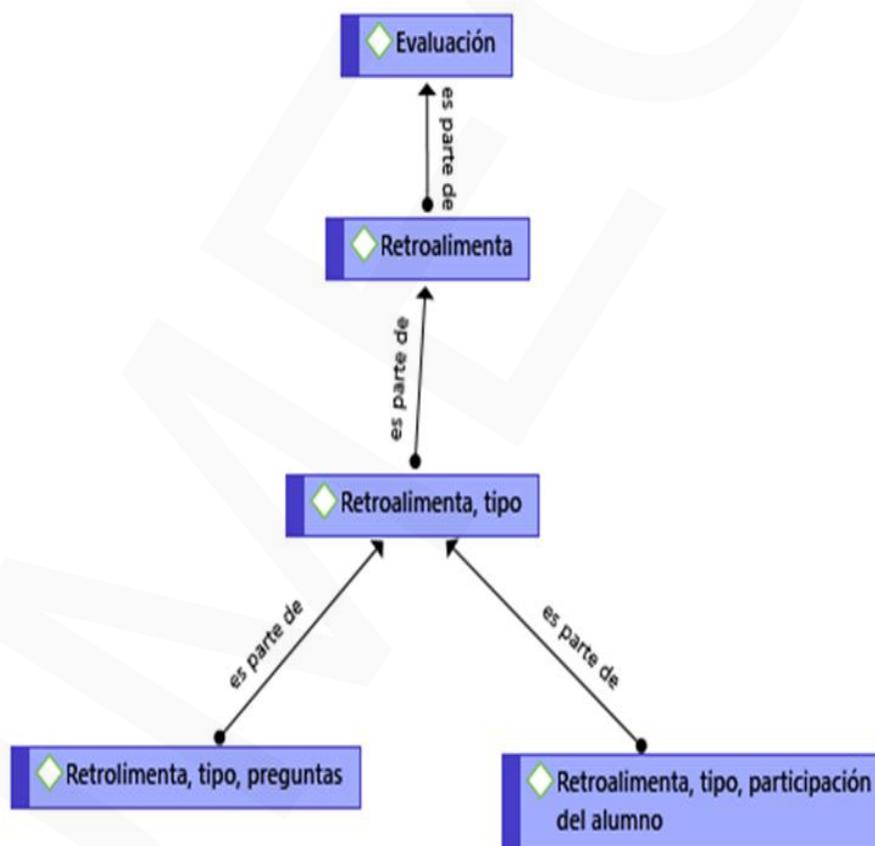


Gráfica 13 Red de categoría chequea aprendizaje
Fuente: Elaboración propia (2020)

Con relación a la **categoría de retroalimentación** los docentes respondieron que los tipos de retroalimentación que utilizan son mediante la pregunta y la participación del estudiante.

En ocasiones cuando alcanza el tiempo revisamos algunos de ejercicios resueltos por ellos y aclaramos dudas entre todos, este ejercicio me sirve muchas veces para evaluar el trabajo

Cuando se pierden muchos sé que tengo que repetir la clase, volver a explicar, en ocasiones pongo talleres de refuerzo para recuperar con otras oportunidades, si no aprovechan ya hablo personalmente, se comprometen o son reportados a la coordinación para que reclamen los refuerzos.



Gráfica 14 Red de la categoría retroalimenta
Fuente: Elaboración propia (2020)

1.2. Análisis del Proyecto educativo institucional en función de la calidad curricular

Con relación al análisis del documento del Proyecto educativo institucional en función de su calidad curricular, el contraste de las evidencias se presenta a continuación:

Calidad curricular

Se refiere a un proceso idóneo, con un desarrollo, coherente, exhaustivo y pertinente a las necesidades contextuales de los elementos del proyecto institucional educativo distinguido por su originalidad y acorde con las normativas legales.

Sinergia: Exhaustividad

Esta sinergia refiere que el documento del Pei contenga todos los elementos que se requieren y con un abordaje en profundidad según los requerimientos expuestos en los aspectos legales que lo sustentan. Se observa en la tabla 10, que los **aspectos que se encuentran 100% presentes** dentro del documento son los referidos a:

- a) Presenta portada
- b) El referente conceptual se aborda con profundidad
- c) Los principios institucionales son alcanzables
- d) Los principios institucionales están bien redactados
- e) El modelo pedagógico está bien redactado
- f) En el plan de estudio las asignaturas orientan al análisis profundo y sistemático de las áreas del conocimiento (modalidades)
- g) En el plan de estudio las actividades de enseñanza orientan el análisis profundo y sistemático de las áreas de conocimiento (modalidades)

h) i) El perfil del estudiante está claramente definido

En cambio, los Ítems que se **encuentran en un 100% ausente** son los que se refieren a:

- a. El documento presenta una tabla de contenido
- b. La justificación se aborde con profundidad
- c. En la visión institucional se precise el logro en un mediano y largo plazo
- d. El modelo pedagógico se aborde con profundidad
- e. El diseño curricular presenta todos los aspectos de un diseño curricular
- f. El diseño curricular está bien redactado
- g. El plan de estudios especifica todos sus componentes
- h. Los objetivos de los programas estén bien redactados
- i. Los objetivos de los programas están claros en cuanto a lo que se desea
- j. Los objetivos de los programas este explicito el logro a alcanza.

Tabla 10. Resultados de la sinergia exhaustividad

Documento	Calidad curricular																		
	Exhaustividad																		
	Ex1	Ex2	Ex8	Ex13	Ex29	Ex46	Ex47	Ex53	Ex54	Ex63	Ex64	Ex66	Ex73	Ex77	Ex78	Ex96	Ex101	Ex102	Ex104
PEI	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1
T0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0
T1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1
0%	0	100	100	0	100	0	0	100	0	100	100	100	0	0	100	100	100	100	0
1%	100	0	0	100	0	100	100	0	100	0	0	0	100	100	0	0	0	0	100

T0: Ausencia del ítem. T1 presencia del ítem

Fuente: Elaboración propia

Sinergia: Pertinencia

La sinergia pertinencia indica que en el documento se le confiera relevancia e importancia, a las necesidades y requerimientos del contexto y da respuesta a los aspectos que justifican su realización.

Se presenta en la tabla 11 que los **aspectos que están presentes** en un 100% son los referidos a:

- a. El referente contextual describe el contexto
- b. El modelo pedagógico se corresponde con las necesidades del contexto.

Los aspectos de esta sinergia que se encuentran 100% ausentes son:

- a. La descripción de las necesidades del contexto en la justificación
- b. Los actores del proyecto expresados en la justificación.
- c. El componente teleológico se corresponde con las necesidades del contexto
- d. La visión institucional da respuesta a las necesidades del entorno
- e. La correspondencia entre la justificación y la misión
- f. La justificación se corresponda con los logros de aprendizaje
- g. La justificación se corresponda con los principios institucionales
- h. La justificación se contemple las necesidades de la región.
- i. La misión institucional de respuesta a las necesidades del entorno

j. El modelo pedagógico se corresponde con las necesidades del contexto

k. El perfil del estudiante de respuesta a las necesidades de la justificación

l. los programas de las asignaturas aborden los contenidos desde las necesidades del contexto

Tabla 11. Resultados de la sinergia Pertinencia

Calidad curricular															
Pertinencia															
Documento	Per3	Per4	Per5	Per6	Per7	Per9	Per10	Per12	Per24	Per30	Per36	Per61	Per71	Per106	Per118
PEI	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
T0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1
T1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
0%	100	100	100	100	100	100	100	0	100	100	100	0	100	100	100
1%	0	0	0	0	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0

T0: Ausencia del ítem. T1 presencia del ítem

Fuente: Elaboración propia

Sinergia: coherencia

Con relación a la sinergia coherencia, la cual se refiere al grado en que existen conexión, concordancia interna e interrelación entre las diversas áreas (contextual, metodológica y de cierre) y componentes del documento. Se observa en las tablas 12 y 13 que los **aspectos que tuvieron 100% de presencia** se relacionan con:

- a. El componente teleológico se corresponde a la teoría
- b. La misión institucional se corresponde con las modalidades de formación de la institución

- c. Los principios institucionales son coherentes con las necesidades del contexto, con las disposiciones legales y con el diseño curricular
- d. Modelo pedagógico es coherente con los principios institucionales
- e. Las asignaturas del plan de clase se corresponden con las modalidades
- f. El perfil del estudiante es coherente con el modelo pedagógico y con los principios institucionales
- g. Los contenidos de los programas de las asignaturas se corresponden con las modalidades de estudio, aspectos legales y con los principios institucionales.

Los aspectos que se encontraron **100% ausentes** en el documento son:

- a. El componente teleológico en correspondencia con los aspectos legales del proyecto.
- b. La misión en coherencia con los aspectos legales, el diseño curricular y las metas administrativas expuestas en la misión.
- c. La coherencia del modelo pedagógico con el diseño curricular, con la misión y la visión institucional.
- d. El diseño curricular en correspondencia con el modelo pedagógico y la misión.
- e. Los planes de estudio en correspondencia con los objetivos de cada asignatura y el modelo pedagógico.
- f. Los objetivos o logros de los programas son coherentes con el modelo pedagógico y con los contenidos
- g. Los principios institucionales en relación a los planes de estudio

h. Los objetivos o logros del programa en correspondencia con la misión, con el perfil del egresado,

i. Los objetivos o logros en coherencia con las necesidades del contexto y la evaluación en los planes de estudio.

j. El perfil del estudiante que se pretende lograr en coherencia con los planes de estudio y modalidades que ofrece la institución.

k. Los programas de las asignaturas en específico en relación con el modelo pedagógico las estrategias y recursos utilizados.

l. La evaluación en correspondencia con el modelo

m. La correspondencia de la misión institucional con los programas curriculares

Tabla 12. Resultados de la sinergia Coherencia

Documento	Calidad curricular																			
	Coherencia																			
	Coh25	Coh26	Coh40	Coh41	Coh42	Coh49	Coh50	Coh51	Coh57	Coh58	Coh59	Coh60	Coh62	Coh70	Coh75	Coh76	Coh79	Coh88	Or89	Coh91
PEI	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	
T0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1
T1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
0%	0	100	0	100	100	0	0	0	100	100	100	0	100	100	100	100	0	100	100	100
1%	100	0	100	0	0	100	100	100	0	0	0	100	0	0	0	0	100	0	0	0

T0: Ausencia del ítems. T1 presencia del ítems

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13. Resultados de la sinergia Coherencia

Calidad curricular																				
Documento	Coherencia																			
	Coh92	Coh94	Coh95	Coh97	Coh98	Coh99	Coh100	Coh105	Coh107	Coh108	Coh109	Coh110	Coh119	Coh120	Coh121	Coh122	Coh123	Coh124	Coh127	Coh128
PEI	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1
T0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0
T1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1
0%	100	100	100	100	100	100	100	0	100	100	0	0	100	100	100	100	0	0	100	0
1%	0	0	0	0	0	0	0	100	0	0	100	100	0	0	0	0	100	100	0	100

T0: Ausencia del ítem. T1 presencia del ítems

Fuente: Elaboración propia

Sinergia: idoneidad

La sinergia idoneidad se refiere al aspecto que permite caracterizar como fidedigno, correcto, veraz, y adecuado, el desarrollo del documento, según ciertos criterios para determinar su calidad.

Presentan **favorabilidad en idoneidad en un 100%** los siguientes ítems (tabla 14 y 15):

- a. El referente contextual es claro y preciso
- b. El referente contextual contiene todos los aspectos del contexto escolar
 - a. El referente conceptual define el proyecto educativo institucional
 - b. La definición de referente conceptual es clara y precisa
 - c. El referente legal se corresponde con las normativas
 - d. Se presenta una definición de componente teleológico
 - e. El concepto de componente teleológico es preciso

- f. El concepto de componente teleológico es explícito
- g. La visión institucional está
- h. La visión institucional es precisa y clara
- i. La visión se percibe con claridad en las metas académicas
- j. La misión institucional es precisa y clara
- k. En la misión institucional se perciben las metas académicas del currículo
- l. En los principios institucionales se expresan los valores institucionales
- m. En los principios institucionales se refleja el compromiso de la comunidad educativa
- n. Se define el modelo pedagógico
- o. En el diseño curricular se definen los proyectos educativos
- p. El diseño curricular especifica las modalidades de estudio
- q. En el plan de estudio se definen los tipos de evaluación a realizar
- r. En el plan de estudio se definen los criterios para la evaluación
- s. En el plan de estudio se plantean los proyectos de área
- t. El perfil del estudiante aparece enunciado
- u. Los programas de las asignaturas enuncian los contenidos
- v. Los programas de las asignaturas contienen las estrategias de evaluación a ser utilizadas en la asignatura

Los aspectos que se **encuentran 100% ausente** en el documento son:

- a. El referente conceptual está fundamentado en la teoría.
- b. El referente legal es claro y preciso

c. En la visión institucional se percibe con claridad las metas administrativas.

d. En la redacción de la visión institucional se ve reflejado el compromiso de los miembros de la comunidad educativa.

e. En la misión institucional se refleja el compromiso de la comunidad educativa.

f. En la misión institucional se perciben las metas administrativas.

g. El modelo pedagógico está fundamentado teóricamente

h. El modelo pedagógico es claro y preciso.

i. El diseño curricular especifica la formación disciplinar en el área de conocimiento.

j. El diseño curricular especifica la formación en investigación en un área de conocimiento

k. En el plan de estudio aparece enunciado el plan de asignaturas.

l. En el plan de estudio se plantean los criterios para la planificación educativa.

m. En el plan de estudio se plantean los aspectos a tomar en cuenta para la planificación educativa.

n. En el plan de estudio se plantea un formato de planificación.

o. En el plan de estudio se plantean las actividades de enseñanza de las asignaturas.

p. En el plan de estudio se plantean las técnicas de enseñanza.

q. Los objetivos o logros de los programas aparecen enunciados en el plan de estudio

r. En el plan de estudio se proponen los recursos a utilizar en la enseñanza.

s. Los programas de las asignaturas especifican su razón de ser o justificación.

t. Los programas de las asignaturas contienen los objetivos de la asignatura.

u. Los programas de las asignaturas señalan las estrategias de aprendizaje a ser utilizadas en la asignatura.

v. Los programas de las asignaturas señalan los recursos instruccionales requeridos.

w. Los programas de las asignaturas señalan las horas de dedicación a la asignatura.

Tabla 14. Resultados de la sinergia Idoneidad

Documento	Calidad curricular																						
	Idoneidad																						
	ld14	ld15	ld16	ld17	ld18	ld19	ld20	ld21	ld22	ld23	ld28	ld31	ld32	ld33	ld35	ld37	ld38	ld39	ld44	ld45	ld48	ld52	ld55
PEI	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0
T0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1
T1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0
0%	0	0	0	0	100	0	100	0	0	0	0	0	0	100	100	0	100	0	100	0	0	0	100
1%	100	100	100	100	0	100	0	100	100	100	100	100	100	0	0	100	0	100	0	100	100	100	0

T0: Ausencia del ítem. T1 presencia del ítem

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15. Resultados de la sinergia Idoneidad

Documento	Calidad curricular																							
	Idoneidad																							
	ld56	ld65	ld67	ld68	ld69	ld74	ld80	ld81	ld82	ld83	ld84	ld85	ld86	ld87	ld90	ld93	ld103	ld111	ld112	ld113	ld114	ld115	ld116	ld117
PEI	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1
T0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0
T1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1
0%	100	0	0	100	100	100	100	100	100	100	0	0	100	100	0	100	0	100	100	0	100	100	100	0
1%	0	100	100	0	0	0	0	0	0	0	100	100	0	0	100	0	100	0	0	100	0	0	0	100
T0: Ausencia del ítem. T1 presencia del ítem																								

Fuente: Elaboración propia

Sinergia: originalidad

La sinergia originalidad se refiere a que el documento aborde aspectos que se refieran a tópicos y asuntos de la actualidad (tabla 16). Los **aspectos que se encuentran presentes** en el Pei en un 100% son los referidos a:

- a. El componente teleológico aborda tópicos actuales.

Con respecto a los **aspectos ausentes** en un 100% estos son:

- a. La justificación aborda asuntos del contexto no resueltos.
- b. La visión institucional incorpora asuntos no resueltos del contexto.
- c. La misión institucional incorpora tópicos de actualidad.
- d. El diseño curricular incorpora asuntos no resueltos del contexto.
- e. Los programas de las asignaturas incorporan tópicos de actualización.

f. En los programas de las asignaturas se incorporan estrategias didácticas actualizadas.

Tabla 16. Resultados de la sinergia Originalidad

Documento	Calidad curricular						
	Originalidad						
	Or11	Or27	Or34	Or43	Or72	Or125	Or126
PEI	0	1	0	0	0	0	0
T0	1	0	1	1	1	1	1
T1	0	1	0	0	0	0	0
0%	100	0	100	100	100	100	100
1%	0	100	0	0	0	0	0

T0: Ausencia del ítem. T1 presencia del ítem

Fuente: Elaboración propia

1.3. Análisis de las prácticas pedagógicas en función de los contenidos del proyecto educativo institucional

Con relación a la preparación de la clase en el proceso de **planificación** educativa (tablas 17 y 18), se observa que no existe correspondencia con los contenidos del Pei, referido a:

En cuanto **a la modalidad**, el Pei no presenta en el diseño curricular una especificidad sobre la formación disciplinar en las áreas de conocimiento, así mismo no se especifica con claridad las áreas de conocimiento en las cuales se va a desarrollar la práctica en investigación.

Además, no se observa con claridad las asignaturas que orientarán cada una de las modalidades. Sin embargo, los docentes plantean sus prácticas en función de las realidades que tienen en sus aulas de clase, por

lo tanto plantean, como una modalidad para planear sus clases, el planificar para estudiantes con necesidades especiales.

Igualmente, se observa una falta de correspondencia en cuanto a que el documento del Pei no presenta a los docentes un **formato específico** para la planificación educativa, los docentes lo realizan en un formato que ellos mismos organizaron formularon.

Por otra parte, se observa que no existe correspondencia entre los **logros de aprendizaje que definen los docentes en sus prácticas educativas y los definidos en el contenidos del Pei**, por en el documento no están explícitos en los programas de las asignaturas los logros de aprendizaje.

También se observa que los docentes **seleccionan los contenidos** de acuerdo al plan de clase, las necesidades del contexto y las de sus estudiantes con contenidos referidos a la diversidad cultural, lecturas, contenidos académicos, valores y aspectos de participación ciudadana y convivencia, sin embargo el Pei al no plantearse con claridad los logros de aprendizaje, hace difícil para el docente seleccionar los contenidos. Además el Pei no expresa los contenidos según las necesidades del contexto y los pocos que presenta no se corresponden con la misión institucional, sin embargo los docentes hacen grandes esfuerzos por cumplir con este aspecto.

Igualmente, se observa que en el documento del Pei no existe directrices que orienten **las actividades y los recursos** que los docentes van a desarrollar en las clases ante lo cual se puede afirmar que el Proyecto Institucional Educativo de la institución no tiene definidos criterios que orienten la planificación educativa en la institución

Tabla 17. La planificación en función de los contenidos del Pei

Categoría	Subcategoría	Contenido del pei	Si	No
Prepara la clase	Modalidad: Académica, agropecuaria, media técnica, necesidades especiales	67. El diseño curricular especifica las modalidades de estudio	1	0
		68. el diseño curricular especifica la formación disciplinar en las áreas de conocimiento	1	0
	Fines: Alcanzar logros de aprendizaje, aprendizajes académicos, promoción de valores	69. el diseño curricular especifica la formación en investigación en un área del conocimiento	1	0
		77. Las actividades de enseñanza orientan el análisis profundo y sistemático de las áreas de conocimiento (modalidades)	1	0
	Presentación: Formato institucional, diario de campo, formato personal	79. Las asignaturas se corresponden con las modalidades	1	0
		78. Las asignaturas orientan al análisis profundo y sistemático de las áreas del conocimiento (modalidades)	0	1
	Organización: Grupal, individual	123. Se corresponden los contenidos con las modalidades de estudio	1	0
		111. Los programas de las asignaturas especifican la razón de ser o la justificación de la asignatura	0	1
		80. El plan de estudio plantea los criterios para la planificación educativa	0	1
		81. el plan de estudio plantea los aspectos a tomar en cuenta para la planificación educativa	0	1
	Fuente: Consulta bibliográfica, estilo libre, derechos básicos de aprendizaje, proyectos institucionales, internet, diseño curricular, dirección institucional, contexto, diseño libre	82. El plan de estudios plantea un formato de planificación	0	1
		89. El plan de estudio aborda tópicos actuales en las asignaturas	0	1
		90. El plan de estudio plantea los proyectos de área	0	1

Fuente: Elaboración propia (2020)

Tabla 18. Cont. Proceso de planificación en función de los contenidos del Pei

Categoría	Subcategoría	Contenido del pei	Si	No
Define logros	Tipos: Académicos, convivencia, valores, investigación	63. los logros u objetivos aparecen enunciados en los programas	0	1
		96. los objetivos estan bien redactados	0	1
		Acordes con la misión	0	0
		Se corresponden con el perfil del egresado	0	0
		Están bien redactados	0	0
Selecciona contenidos	Tipos: Diversidad cultural, lectura académicos, participación ciudadana, valores, convivencia	Son coherentes con el modelo pedagógico	0	0
		Son coherentes con los contenidos	0	0
		Se corresponden con las necesidades del contexto	0	0
		Se corresponden con la evaluación	0	0
		Están claros en cuanto a lo que se desea	0	0
		Está explícito el logro a alcanzar	0	0
	Fuente: necesidades del contexto, necesidades de los estudiantes, plan de estudio, elección libre	los objetivos son coherentes con los contenidos	0	1
		Enuncian los contenidos de la asignatura	1	0
		Se abordan los contenidos desde las necesidades del contexto	0	0
		Se corresponden los contenidos con las modalidades de estudio	1	0
Diseña actividades	tipo: complementarias, videos, debates, ejercicios, cooperativas, lúdicas, representaciones dramáticas, talleres, interactivas, exposiciones, lectura	Se plantea las actividades de enseñanza de las asignaturas	0	1
		Se plantean las técnicas de enseñanza	0	1
	Fuente: Internet, asesoría de otros docentes, libre, criterios institucionales, bibliográficas	Se corresponde las estrategias de enseñanza con el modelo pedagógico	0	1
		Las actividades de enseñanza se corresponden con la misión	0	1
		Señalan las estrategias de aprendizaje a ser utilizadas en la asignatura	0	1
	Fines: fomentar el respeto, explorar conocimientos previos, fortalecer el pensamiento lógico matemático	Se corresponden las estrategias de las asignaturas con el modelo pedagógico	0	1
		Se incorporan estrategias didácticas actualizadas	0	1
		Se proponen los recursos a utilizar en la enseñanza	0	1
Diseña recursos	Tipos. Bibliográficos, videos	Señalan los recursos instruccionales requeridos	0	1
	Medio. Televisor, internet, disponibilidad en la escuela	Se corresponden los recursos instruccionales con el modelo pedagógico	0	1

Fuente: Elaboración propia (2020)

Con relación a la **facilitación** (tabla 19), en cuanto a los medios y los fines no existe correspondencia en los contenidos del Pei y estas subcategorías en cuanto a lo referido en: El plan de estudio no plantea las actividades de enseñanza de las asignaturas, así como no plantea las técnicas para la enseñanza ni tampoco propone en sus planes los recursos a utilizar en la enseñanza.

Además, para el momento de aplicar las actividades en cuanto a los fines, los tipos de actividades y la organización de los grupos el Pei no señala las estrategias de aprendizaje a ser utilizadas en estos, así mismo no se contemplan los recursos instruccionales requeridos para ello.

En relación al tipo de actividades, en el Pei no se encuentran incorporadas las estrategias didácticas utilizadas, como tampoco las actividades de la enseñanza se corresponden con la misión.

Para la organización del grupo en específico, en cuanto a si es grupal o individual, los programas de las asignaturas no señalan estas estrategias de aprendizaje a ser utilizadas, así mismo no existe en el Pei correspondencia con el modelo pedagógico ni se incorporan estrategias didácticas actualizadas en éste.

En cuanto al uso de las fuentes tecnológicas que los docentes declaran utilizar como recurso instruccional, no hay correspondencia puesto que éstas no se proponen en el Pei para ser utilizadas en la enseñanza. Es decir, el uso de los recursos tecnológicos no se corresponde al modelo pedagógico declarado en el documento.

Tabla 19 la facilitación en función de los contenidos del Pei

Categoría	Subcategoría	Contenido del Pei	Si	No
Explica	Medio: oral y tecnológico	El plan de estudio plantea las actividades de enseñanza de las asignaturas	0	1
	Fines: aclarar duda, explorar saberes previos, relacionar con otras asignaturas, repaso de clases anteriores	El plan de estudio plantea las técnicas de enseñanza	0	1
		El plan de estudio propone los recursos a utilizar en la enseñanza	0	1
Aplica actividades	Fines: explorar conocimientos previos, académicos	Los programas de las asignaturas señalan las estrategias de aprendizaje a ser utilizadas en las asignaturas	0	1
		Los programas de las asignaturas señalan los recursos instruccionales requeridos	0	1
	Tipo: ejercicios, exposiciones, cooperativas, debates orales, escritura,	Los programas de las asignaturas incorporan estrategias didácticas utilizadas	0	1
		las actividades de enseñanza se corresponden con la misión	0	1
	Organización: grupal e individual	Los programas de las asignaturas señalan las estrategias de aprendizaje a ser utilizadas en la asignatura	0	1
		Se corresponden las estrategias de las asignaturas con el modelo pedagógico	0	1
Se incorporan estrategias didácticas actualizadas	0	1		
Aplica recursos	Fuente: tecnológico	Se propinen los recursos a utilizar en la enseñanza	0	1
		Señalan los recursos instruccionales requeridos	0	1
	Tipos: carteles tablero, bibliográficos, cartulina, marcadores, papel, videos	Se corresponden los recursos instruccionales con el modelo pedagógico	0	1

Fuente: Elaboración propia (2020)

Con relación a la evaluación (tabla19), en lo referido a las técnicas y las fuentes el Pei define: tipos de evaluación como también los criterios para éstos. En cuanto a los fines también se encuentra para los programas de las asignaturas las estrategias de evaluación para éstas y los docentes manifiestan realizarlo. En cambio, se encuentra que los logros de aprendizaje no se corresponden con la evaluación, así mismo, no existe correspondencia de estos con el modelo pedagógico.

2. Discusión de los resultados

Con respecto al análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución educativa agropecuaria Pedro Antonio Elejalde los resultados de la investigación indican que no existe una correspondencia en función de los contenidos del Proyecto Educativo Institucional (Pei), por cuanto el documento no es explícito en lo referente a lo que el docente debe realizar en sus procesos de planificación, facilitación y evaluación.

Esto contradice el fin legal del Pei, con respecto a la constitución política de Colombia (1991) mediante la cual se da potestad hacia los procesos de descentralización política y administrativa en el país a la vez que se plantea darle identidad a los procesos que orientan a las escuelas del país. Igualmente, la Ley General de Educación 115 de 1994, define que este instrumento debe contener los elementos necesarios para que los actores educativos vean reflejados sus propósitos y proceso en el marco de una educación integral de calidad.

Además, plantea esta ley de educación que es ese el documento donde la institución definirá y marcará su autonomía dentro del estado colombiano. Al respecto, Calvo (1996) puntualiza: Según la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se concreta la autonomía escolar materializada en los Proyectos Educativos Institucionales.

Igualmente, Valderrama (2008) hace alusión a este propósito cuando expresa que la Ley General de Educación, le brinda a cada establecimiento educativo la oportunidad de definir su identidad y plasmarla en su Proyecto Educativo Institucional.

Esta situación muestra una desviación de los principios legales que rigen la educación colombiana, porque refleja con claridad cómo un instrumento que legalmente nace para ofrecer autonomía e identidad a las instituciones educativas, se desarrolla luego de manera improvisada sin tomar en cuenta su planteamiento de ser “la carta de navegación de la institución”.

Según Valderrama (2008, pág.13) mediante la ley de competencias y recursos del año 1993 y la ley general de educación del 94 refrendada por la ley 715 del 2001, el estado colombiano ofrece a los establecimientos educativos la autonomía necesaria para elaborar sus proyectos educativos y en él proponer los planes de estudio a llevar a cabo, los métodos pedagógicos a utilizar en las aulas y la manera de organizar su trabajo al interior de la institución.

Además, expresa el autor antes citado que la descentralización política y administrativa colombiana que se plantea a partir de la nueva constitución política del año 1991 da la oportunidad a las instituciones educativas, mediante proyectos como el programa educativo institucional, de posicionarse como espacios identificados con las necesidades de sus contextos, lo cual permite el desarrollo de una educación pertinente y de calidad.

Argumento que sustenta Calvo (1996) cuando expresa:

Mediante la ley de competencias y recursos del 93 y la ley general de educación del 94 refrendada por la ley 715 del 2001 los establecimientos educativos adquirieron autonomía para elaborar sus Pei y con él sus planes de estudio, métodos pedagógicos y la manera de organizar su trabajo (Pág. 13).

Todo este sustento legal coloca a las instituciones educativas colombianas en un compromiso de construir un proyecto educativo institucional con elementos que logren contextualizar el diseño curricular de estudio en Colombia, lo cual implica que en este documento cada institución o escuela logre consolidar el plan de estudio de acuerdo a las necesidades académicas y sociales de la región de asentamiento.

De esta manera se define el Proyecto Educativo Institucional Pei como un conjunto de documentos estructurados de manera sistémica, articulada y consistente, mediante los cuales, las instituciones educativas lideradas por la comunidad educativa y por directivos y docentes, construyen los referentes teóricos que regularán las prácticas administrativas y pedagógicas durante un periodo de tiempo determinado para el largo, el mediano y el corto plazo, a fin de lograr cumplir la misión dentro de las condiciones que establece el derecho constitucional de ese contexto.

Al respecto, la Ley 115 mediante su artículo 73 expresa que cada institución educativa debe:

Elaborar y poner en práctica un proyecto educativo institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos principios y fines, recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión.

Igualmente, se plantea en el artículo 14 del decreto 1860 los elementos que debe contener este documento los cuales son:

1. Los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa en la institución.
2. El análisis de la situación institucional que permita la identificación de problemas y sus orígenes.
3. Los objetivos generales del proyecto.
4. La estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos.
5. La organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando.
6. Las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente y, en general, para los valores humanos.
7. El reglamento o manual de convivencia y el reglamento para docentes.
8. Los órganos, funciones y forma de integración del Gobierno Escolar.
9. El sistema de matrículas y pensiones que incluya la definición de los pagos que corresponda hacer a los usuarios del servicio y, en el caso de los establecimientos privados, el contrato de renovación de matrícula.

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

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

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

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

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

Toda la fundamentación legal que el Ministerio de Educación Nacional expresa de este documento le otorga una importancia dentro del sistema curricular colombiano, por lo tanto, en su construcción o formulación los actores con compromiso de generarlo deben conocer con profundidad su fin y misión. Además, deben tener formación pedagógica y administrativa de la educación a fin de poder generar con claridad y amplitud cada uno de los aspectos que componen el componente pedagógico, teleológico y administrativo del documento, para que éste tenga una calidad curricular que contribuya a su cumplimiento cabal.

Sin embargo, con relación a la **calidad curricular** del contenido del Pei de la institución objeto de estudio, se percibió según los resultados que éste contiene todos los componentes que la ley determina y con un apoyo legal tal

y como lo especifica la norma, pero se pudo percibir que estos elementos no tienen una información que los caracterice como fidedignos, correctos, veraz y adecuados, ante lo cual se puede afirmar que presenta fallas con relación a la idoneidad del documento.

Uno de los aspectos que resaltan en cuanto a los problemas de **idoneidad** del documento se refieren a que el referente conceptual del documento referido al horizonte institucional: misión, visión, principios y objetivos institucionales no está fundamentado en la teoría, es decir, a pesar de que estos elementos están expuestos en el documento no cumplen con los requerimientos teóricos de planeación estratégica dispuestos por el Ministerio cuando expresa que para contextualizarlos se debe realizar un análisis de la situación institucional tanto interna como externa para lograr la contextualización de la acción educativa.

En el documento este horizonte institucional esta formulado como una filosofía de gestión con un aire de “querer hacer”, pero sin nada que refleje que se realizó un diagnóstico del contexto para realizar su formulación.

Ante lo cual se puede ver que, en la visión y la misión institucional, no se perciben las metas administrativas, ni el compromiso de los miembros de la comunidad educativa.

Esta situación refleja con claridad que las personas que participaron en la construcción del Proyecto educativo Institucional de la institución educativa agropecuaria Pedro Antonio Elejalde, no poseen la formación necesaria para desarrollar un horizonte institucional según los planteamientos de planeación estratégica.

El artículo 15 del decreto 1860 del 94 reza que el proyecto debe ser adoptado por los miembros de la comunidad educativa que participó además de su construcción. “Cada establecimiento educativo goza de autonomía

para formular, adoptar y poner en práctica su propio proyecto educativo institucional sin más limitaciones que las definidas por la ley y este reglamento”.

Continúa el decreto en este artículo con la otorgación a la comunidad educativa, en cabeza del directivo, de la autoridad necesaria para convocar a los diferentes grupos donde participen miembros de los diversos estamentos de la comunidad educativa, a que sean ellos quienes reflexionen sobre las iniciativas que les sean presentadas y por último buscar unos autores que apoyen cómo realizar una formulación de filosofía de gestión institucional. Caso que para la presente investigación no se hizo evidente una vez que se encuentran fracturas en cuanto a la formulación e integralidad del texto y con él de la propuesta institucional.

Para Valderrama (2008) los conceptos emitidos por el MEN, como el de gestión, dan una idea del compromiso de la comunidad educativa frente al cumplimiento del Pei. Ante lo cual Valderrama (2008 Pág. 150) expresa que la "Gestión: conjunto de acciones que los miembros de una institución realizan para hacer factibles los objetivos y metas establecidos en el proyecto educativo institucional y en el plan de mejoramiento"

Igualmente, se observan problemas en el documento del Pei de la institución estudiada en función de la calidad curricular con respecto a la **idoneidad** referidos al modelo pedagógico, diseño curricular y plan de estudio con inclusión de los programas de las asignaturas.

Con respecto a estos elementos que forman parte del componente pedagógico, la situación es preocupante, porque se refieren a aspectos propios del proceso de enseñanza aprendizaje o académico, es decir son elementos que orientan al docente en su quehacer pedagógico o práctica pedagógica.

En ese sentido, los resultados indicaron que no existe claridad y precisión en el modelo pedagógico que se declara en el Pei, asimismo en el diseño curricular no se especifica la formación disciplinar en las áreas de conocimiento. En el plan de estudio de manera preocupante no se presentan los enunciados del plan de asignatura ni en los programas de las asignaturas están descritos los criterios para la planificación educativa, lo cual incluye logros u objetivos de aprendizajes, estrategias y actividades didácticas, tiempo y recursos.

Solo se plantean como aspectos favorables en el documento que se presenta la descripción o referente contextual de la institución de manera clara y precisa con todos los aspectos del contexto escolar. Se observa igualmente en el documento un referente legal idóneo que se corresponde con las normativas y la presencia de todos los elementos.

Con respecto **a la exhaustividad**, es decir que el documento contenga todos los elementos que se requiere con un abordaje profundo se puede observar según los resultados que éste presenta los elementos exigidos por la ley y algunos como el referente conceptual, los principios institucionales y los aspectos que definen las modalidades académicas se abordan de manera profunda.

En el **componente teleológico**, específicamente la visión, a la fecha de recolección de los datos de este estudio 2019, se encuentra desactualizado, desde el año 2016. Esto hace que el documento presente esté desfasado en el tiempo, lo cual hace que se plantee un rezago en cuanto a las metas a lograr en corto, mediano y largo plazo.

Esto contradice lo expuesto por Calvo (1996), cuando expresa que el Proyecto Educativo Institucional propende tanto por las necesidades e

intereses de la comunidad como por direccionar los pensamientos y visiones de los distintos miembros de la comunidad.

Este postulado de Calvo reafirma la gran problemática del Proyecto educativo institucional en esta institución, al no presentar aspectos que atiendan las necesidades de la comunidad, lo cual conlleva a pensar que su construcción fue realizada por actores que desconocían el contexto y que por ende no pueden hablar desde lo que hace falta y se debe atender desde la propuesta del Pei.

Igualmente, García c. p. Montes miranda (2013, pág. 200) advierten que es así como desde las diferentes instituciones, las comunidades educativas viven una prueba de resistencia al llevar a cabo el trabajo de revisión, evaluación y puesta en marcha del Pei como referente de las prácticas pedagógicas y los procesos al interior de la escuela.

Con relación al **componente pedagógico**, con elementos que se refieren específicamente con las prácticas pedagógicas tales como: el abordar el modelo pedagógico de manera profunda a fin de que oriente con claridad las maneras o formas como el docente va a desarrollar sus métodos, técnicas y actividades educativas, no se encuentran de manera exhaustiva.

Igual situación sucede con la forma como se presentan los aspectos del diseño curricular y su redacción. Los planes de estudio no tienen todos sus componentes referidos a objetivos o logros de aprendizaje y aspectos didácticos específicos de la enseñanza.

Esta forma de presentación del documento en la institución educativa Agropecuaria Pedro Antonio Elejalde, expresa con claridad que los planes de estudio del currículo expuesto en el Pei, no están debidamente orientados en cuanto a los elementos que deben ser explícitos. Además, se presentan en

formatos diferentes, lo cual hace que no haya coincidencia entre las diferentes áreas disciplinares.

Esto deja ver una falta de orientación y claridad desde el proyecto, lo cual genera que los docentes en sus prácticas pedagógicas trabajen las áreas de manera aislada y no como una institución con identidad como lo plantea la norma.

Igualmente, en el **diseño curricular**, se especifican los componentes del plan, pero no aparece enunciado el plan de cada asignatura (unas áreas tienen organizado su plan de una manera organizada: horizonte del área, contenidos, logros, referentes de calidad, otros solo como enunciación de los contenidos sin justificación ni horizonte del área). Esto conlleva a que no se evidencie en el Pei correspondencia con los objetivos de cada área, como tampoco con el modelo pedagógico, alejados de la misión de la institución.

Consecuentemente, esto hace que el documento no evidencie atender a una realidad y necesidades del entorno, como es su exigencia legal cuando dice que debe ser una construcción colectiva que tenga en cuenta el componente social, en cuanto a las necesidades y la realidad del entorno.

Todas estas fallas que presenta el contenido del Pei en función de la **calidad curricular**, son opuestas al desarrollo de **prácticas pedagógicas** en correspondencia con el documento. Este resultado evidencia que el docente cuando va a desarrollar el proceso de **planificación** de sus clases no tiene una orientación clara y precisa sobre cuáles son las áreas de conocimiento que debe abordar en cada uno de las modalidades (agropecuaria, media técnica, académico).

Además, el docente decide de manera personal según su experiencia y conocimientos las actividades y técnicas didácticas a desarrollar en sus

clases, porque el Pei no orienta estos procesos, por lo tanto, no se permite ver el modelo pedagógico que la institución trabaja en el quehacer educativo y por ende se incumple también con el perfil del egresado definido en el documento.

Toda esta realidad contradice el logro de la identidad curricular en la institución uno de los fines del proyecto educativo institucional, el cual se orienta a lograr desde el desarrollo del currículo el ideal propuesto por el modelo, pero que en esta institución no se ve plasmado en el contenido del documento, lo cual hace que se pierda la oportunidad de orientar de manera clara y precisa las acciones de los docentes en sus prácticas educativas.

Al respecto, Bienvenido (2011, pág. 48) expone que "Las prácticas escolares se constituyen como indicios que atribuyen significado a los discursos y planteamientos teóricos que marcan su uso en la escuela", es decir que la planificación, la facilitación y la evaluación como fases del proceso de enseñanza deben estar articuladas con las metas y fines de la institución a fin de lograr la identidad y unidad institucional.

En particular, desde la institucionalidad, García, González, Sierra (2012 Pág. 32) consideran que: "El discurso pedagógico tiene su expresión en la relación pedagógica establecida institucionalmente. Postulado que afianza mucho mejor la urgencia de mantener una unidad institucional en cada acción del maestro adscrito a una institución en particular.

Con relación a otro momento de las prácticas pedagógicas de los docentes en el aula como es la evaluación de los aprendizajes, es importante resaltar que para esta fase de las prácticas pedagógicas el Pei plantea más información en el componente pedagógico. Este aspecto favorable lleva a

que los procesos de evaluación se den mediante lo idealizado en el contenido del proyecto.

En cuanto a los fines en relación a los valores al evaluar también se encuentra establecidos éstos como sus estrategias, de hecho, los docentes manifiestan realizarlo y llevar a cabo estas directrices. Estos argumentan que tiene en cuenta al evaluar los valores de la responsabilidad, la participación activa, el interés de los estudiantes. Sin embargo, llama la atención que ellos puedan seguir estas directrices sin que estén claros los logros de aprendizaje dentro de los programas de las asignaturas.

De esta manera, se hace importante resaltar que el desarrollo en una institución educativa de prácticas pedagógicas de manera improvisada y sin una debida planificación, con el uso de acciones didácticas de acuerdo a la discreción de cada maestro, es un reflejo claro de que el Proyecto educativo institucional no plantea una interacción pedagógica entre los actores o miembros de la comunidad.

Como consecuencia, los docentes de la institución en sus relaciones interpersonales y profesionales no viven los planteamientos y lineamientos del Pei como propios, es decir, no se desarrolla entre la comunidad docente un sentido de pertenencia que les haga abordar las necesidades de sus estudiantes y del contexto dentro de sus prácticas de una manera organizada y acordada.

Al respecto, Caballero (2010) expresa que uno de los aspectos positivos de la descentralización que se logra con el Proyecto Educativo Institucional es;

Reorientar el currículo y, por ende, las metodologías en torno de prácticas docentes que permiten una participación más activa de los alumnos en su proceso de aprendizaje, en su experiencia

escolar, en la toma de decisiones y en la resolución de los conflictos (Pág. 65)

Igualmente, esta situación de desacuerdo entre las prácticas educativas a realizar por los docentes es adversa al concepto de identidad y autonomía escolar y la intención del Pei con relación a la definición del modelo pedagógico y el plan de estudio, lo cual contradice lo expuesto por García Abello, González Peña, Sierra Fontalvo (2012 Pág. 32) quienes expresan que: “El discurso pedagógico tiene su expresión en la relación pedagógica establecida institucionalmente”

Es decir, esta relación la plantea el docente con prácticas pedagógicas en el aula coherentes con las políticas institucionales, pero si en la institución no existe una ruta establecida e identificada desde el Pei, esta relación reciproca de las políticas con la pedagogía de los maestros se pierde.

Con relación al criterio de **coherencia** referido al grado en que existen conexión, concordancia interna e interrelación entre los componentes desarrollados en el contenido del documento Pei, se observa en el documento que existe coherencia entre el componente teleológico y las modalidades de formación que ofrece la institución así como que los principios institucionales declarados son coherentes a las necesidades del contexto, las disposiciones legales y el diseño curricular de la institución.

Igualmente, con referencia al componente pedagógico este tiene coherencia con la misión y visión institucional, así como con los principios institucionales, además los planes de estudio presentan correspondencia con las modalidades.

Se observa de esta manera una correspondencia con las prácticas pedagógicas de los docentes referidas a desarrollar contenidos y preparar clases sobre las modalidades de estudio de la institución.

Sin embargo, el documento no es coherente con aspectos que definen las prácticas didácticas de los docentes por cuanto éste presenta un vacío o falta de información con respecto a los objetivos y actividades didácticas, lo cual se refleja nuevamente en la coherencia del documento.

Esta situación afecta el fin educativo de la institución, el cual se debe reflejar en la calidad de la formación de su egresado, por cuanto la discontinuación de acciones y la diversidad en la forma que el docente aborda el proceso de enseñanza determina el cumplimiento o no del perfil de egreso.

Al respecto, Denegri Coria, Aguayo González, Vargas Ojeda (1996; 2000) apoyan lo propuesto por Calvo y mencionan que: "Para alcanzar un alumno con las particularidades definidas, se requieren docentes que cumplan un perfil coherente con los objetivos planteados por el establecimiento en el Pei, el modelo plantea el modelo de estudiante que propone lograr". La enseñanza llevada a cabo como hasta el momento en la institución en estudio, no garantiza que los resultados académicos de los estudiantes sean los óptimos para lograr ese prototipo de persona que propone el modelo pedagógico.

Al respecto, Calvo (1996) enfatiza y da a entender que el Pei exige un proceso de progresivos logros y acuerdos. Sólo mediante el conocimiento, además del reconocimiento de los componentes, será posible tomar medidas que incidan en el mejoramiento de los procesos al interior de la institución,

así y solo así se podrá hablar **de pertinencia y coherencia al interior de ésta.**

Denegri Coria, Aguayo González, Vargas Ojeda (1996; 2000) apoyan lo propuesto por Calvo (2006 Pág. 8) quien expresa que "Para alcanzar un alumno con las particularidades definidas, se requieren docentes que cumplan un perfil coherente con los objetivos planteados por el establecimiento en el Pei". Reitera que si el docente no posee la información de manera clara y contundente no puede direccionar su accionar hacia una directriz. Si hay desconocimiento, habrá desarticulación y por ende no se consigue un norte claro en el alcance de las metas.

El criterio **de pertinencia** en el contenido del Pei advierte sobre sí en el documento se le confiera relevancia e importancia a las necesidades y requerimientos del contexto y si da respuesta a los aspectos que justifican su realización. Los resultados indicaron que el referente contextual describe el contexto, sin embargo, se pudo ver en el criterio de idoneidad que esta descripción no se realizó según lo requerimientos de la planificación estratégica, por cuanto no se hizo un diagnóstico del contexto.

Igualmente, los resultados indicaron que el modelo pedagógico se corresponde con las necesidades del contexto, pero como estas necesidades fueron identificadas de manera improvisada, esta pertinencia tendría que ser revisada. De esta manera se puede afirmar que, por no haberse cumplido con los aspectos teóricos para un diagnóstico del contexto, el proyecto educativo institucional no tiene pertinencia con su entorno.

Además, Schleicher (2016) reconoce que la descentralización en Colombia es una oportunidad favorable, pero no ha logrado impactar a toda la institucionalidad colombiana. El autor responsabiliza de esta situación el

que existan aún regiones e instituciones muy vulnerables y débiles organizacionalmente que todavía dependen mucho de las decisiones del estado y no tienen solidez ni apoyo por parte de otras entidades e instituciones que las fortalezca, lo cual hace que el tema de la autonomía e identidad no logre permearlas.

De igual manera, evidenciar que los docentes actúan cada uno por su lado, es decir que no existe homogeneidad en sus acciones educativas es poder decir que no se vive la unidad institucional, que cada quién va por su lado (caso que no debería pasar una vez se tiene un Pei que enmarca, identifica y une criterios e intenciones de la comunidad educativa).

En este sentido, Schleicher (2016, pág. 42) puntualiza: .."Las reformas educativas con las cuales Colombia se ha comprometido requerirán un liderazgo claro y una gran coordinación en todo el sector".

Lo planteado por esta autor expresa con claridad como existe una resistencia en las instituciones a cumplir con el proceso, lo cual impacta la calidad educativa y hace que no se vean los frutos de las políticas ministeriales.

Para Calvo (1996) los Pei llegaron a las instituciones de repente tomando a los docentes por sorpresa, para ellos no hubo una debida motivación y capacitación para afrontar este cambio, creando, por lo general, confusión, desánimo o rechazo fenómeno que no se puede rebatir una vez se encuentra esta realidad en el Pei de la institución estudiada.

En este sentido, Buendía (2000 c. p. Montes 2013), aporta conceptos sobre la calidad educativa que tiene que ver con el tema de autonomía de los establecimientos educativos. Esta referencia cuatro factores, que, a su juicio, inciden en forma directa en la enseñanza como son: la autonomía de los

centros docentes, la dirección y la participación de la comunidad educativa en el gobierno, la formación y las perspectivas profesionales de los docentes, la evaluación del sistema educativo y la función inspectora.

Con relación a los criterios de originalidad el contenido del documento no aborda aspectos que se refieran a tópicos y asuntos de la actualidad, lo cual implica que está desactualizado totalmente, esto se comprueba fácilmente con tan solo su presentación, con una vigencia del año 2016.

Todo lo descrito anteriormente sobre las condiciones de calidad curricular del proyecto educativo institucional de la institución educativa agropecuaria Pedro Antonio Elejalde, expresa con claridad que este documento fue elaborado sin tener en cuenta el direccionamiento de la institución, y sin la presencia de todos los actores que se deben involucrar en la identidad institucional, por lo que el documento no tiene operatividad para el contexto.

Este aspecto, en cuanto a la importancia de la participación en la construcción del Pei, lo recrea muy bien Araya (2007) al expresar:

Todo el esfuerzo de cada una y uno de los actores que participan de la comunidad educativa, se debe canalizar a través del Proyecto Educativo Institucional, pasando a convertirse en un poderoso instrumento para el logro de la calidad de la educación impartida (Pág. 47).

Se considera entonces al Pei como ese instrumento identificador de las características propias del establecimiento que en su medida atiende y refuerza el tema de descentralización como oportunidad para cada contexto y apunta a procesos de calidad al interior de éstas una vez haya sido construido con el rigor que pide la ley, involucrando a la vez los actores responsables de su elaboración.

Araya (2007, pág. 50) advierte: "La comunidad debe tener información clara, precisa, oportuna y efectiva que sirve de retroalimentación al buen éxito del Pei" en la realidad actual el Pei en estudio lo perfila como una construcción poco creíble y desprovista de la confianza que debe tener al interior de sus propuestas.

Schleicher (2016, pág. 39) hace referencia al tema en ambientes favorables: "en algunas regiones de Colombia, la descentralización ha creado oportunidades para la innovación y el liderazgo, y ha permitido mayor capacidad de respuesta a las necesidades locales".

Para el caso de la Institución en mención no ha sido así ya que el Pei está elaborado, pero de manera aislada obvia la realidad del contexto y por ende las necesidades del mismo. Todo esto se puede sustentar desde la descripción de las prácticas pedagógicas y el análisis del Pei donde se encuentra desarticulación, vacíos conceptuales y falta de claridad en temas curriculares pedagógicos y un accionar del docente que desprovisto de una orientación precisa desde su proyecto deja su construcción a libertad del docente viéndose en la institución unas gamas de prácticas pedagógicas desarticuladas, descontextualizadas sin identidad y por ende alejadas de una unidad institucional como la intención que enmarca un Pei bien elaborado.

Todo lo expuesto por este autor está presente de manera adversa en la institución educativa agropecuaria Pedro Antonio Elejalde lo cual afecta el desempeño de los docentes, así como la calidad de los procesos al interior de la institución.

Como resultado, la dirección y la participación de la comunidad educativa en el gobierno escolar está afectada ya que la desarticulación y falta de claridad no permite dilucidar un trabajo colaborativo por parte de la comunidad educativa, lo que atenta contra la participación de los diferentes

actores de la vida escolar, los estudiantes y las diferentes instituciones. Además, se limita la articulación entre las instituciones educativas en la perspectiva de compartir experiencias y resultados favorables que ayuden a la calidad educativa.

En cuanto a la formación y las perspectivas profesionales de los docentes es evidente que existen grandes debilidades en todo el gobierno escolar para desarrollar el proyecto educativo. Es importante resaltar los comentarios de los docentes hacia el Pei, donde se percibe una falta de convicción por esta propuesta.

La resistencia del docente frente a las políticas hacia el mejoramiento educativo puede generar un ambiente de desinterés a tal al punto que éste no se interese por modificar, trascender e innovar. Al respecto, Muñoz y Castro (2010), c. p. Bienvenido (2011, Pág. 56) expresan "en la escuela confluyen la cultura empírica de los docentes, el marco teórico educativo de los expertos y el plano político relativo a las disposiciones escolares". Todo esto explica lo que por naturaleza genera el desconocimiento, la falta de formación y de motivación que para este caso se refleja en la labor del docente.

Igualmente, Bienvenido (2011, pág. 57): "tradicionalmente los docentes son los encargados de la transmisión de una cultura empírica asumida por la exposición a modelos de otros maestros y, posteriormente, por la apropiación personal al convencerse de su eficacia en el proceso educativo".

Esta es una actitud que prevalece en los docentes de la institución estudiada, quienes se puede afirmar actúan en un activismo docente sin norte, sin sustento... y sin Pei.

En efecto, se evidencia la ausencia por parte del estado en el mejoramiento institucional una vez que no se ha recibido la debida orientación o formación dirigida a encaminar los procesos hacia la calidad, tanto en el desempeño institucional como en toda la comunidad educativa.

Al respecto, De Miguel (1997 c. p. Montes miranda 2013) expresa que:

No es posible llevar a cabo una evaluación orientada hacia la mejora que no parta de un análisis minucioso de todos los factores implicados en la organización, funcionamiento y resultados de las escuelas ya que, de lo contrario, las propuestas de mejora podrían considerarse como descontextualizadas. (Pág. 196).

Es por todo esto, que el Pei de la institución en la actualidad (a pesar de estar referenciado desde las directrices como una herramienta que organiza los objetivos comunes, los medios para lograrlos, y orienta las distintas iniciativas de mejoramiento educativo), es apenas sólo una intención. Se ha ignorado su valor real lo que lo ha convertido en solo propósito y discurso.

Al respecto Calvo (1996) expresa que los procesos de formulación, puesta en marcha y seguimiento del Pei, dependen según los nuevos lineamientos, de la formación y disposición del docente. En este sentido, en la institución objeto de esta investigación se evidencia que el Pei está construido de años atrás (última revisión 2015) y sus dificultades permanecen a la par de la estadía de los docentes en la institución, quiere decir que no se retoma el proyecto ni como consulta al interior de la institución ni como formación para el docente.

Toda esta situación conlleva a reflexiones sobre ¿será que los docentes no conocen a profundidad los planteamientos del Pei? ¿O simplemente el Pei en la forma como fue construido o formulado no representa una guía del docente hacia sus acciones didácticas?

En esta investigación la **producción teórica** se centra en:

Un proceso metodológico abordado desde la comprensión holística de la ciencia que al plantear una nueva definición de investigación orientada hacia una actitud integradora y que reconoce la producción de conocimiento nuevo en cualquier tipo de investigación. Consecuentemente, en este estudio se genera un conocimiento nuevo desde una investigación analítica dirigida a identificar y reorganizar los componentes del evento de estudio práctica pedagógica, en base a los patrones de relación del contenido del Proyecto educativo institucional de la Unidad Educativa estudiada.

Para el presente caso se logra conseguir el conocer a profundidad los eventos involucrados: prácticas pedagógicas y Proyecto educativo institucional PEI, hallar en ellos las condiciones contextuales y poder hacer una crítica basada en la realidad vivida por los docentes y la institución.

De acuerdo al principio de posibilidades abiertas que sustenta este estudio, se plantea la descripción de las prácticas pedagógicas desde la vivencia del maestro y no desde un abordaje preconcebido por la teoría. Es por esto que la recolección de los datos se realizó con una entrevista inestructurada que dio información de lo que los docentes sienten y padecen en sus prácticas pedagógicas y no desde un orden establecido.

Esto plantea un aporte interesante en el estudio, por cuanto se pudo categorizar cada uno de los aspectos que el docente expresó con libertad y apropiado de su práctica y realidad, lo cual conlleva a una reflexión sobre la formación pedagógica del docente y, además, plantea una serie de interrogantes que pueden ser abordadas con propiedad por otros investigadores a partir de este estudio. Tales como:

¿Está el docente colombiano formado para desarrollar prácticas pedagógicas eficientes para la calidad educativa?

¿Existe una reflexión por parte del docente de su práctica educativa?

¿Son efectivos los procesos de evaluación del docente?

¿Se considera dentro de los procesos de evaluación del docente la descentralización educativa?

¿Están los docentes formados para construir su proyecto educativo institucional?

¿Está la comunidad educativa formada para construir su proyecto educativo institucional?

Por otra parte, en cuanto al proyecto educativo institucional de la institución objeto de estudio, se construyó una matriz de análisis para medir su calidad curricular, esta medición se convierte en un aporte original de esta investigación por cuanto forma parte de la crítica que se realiza a través de buscar las relaciones entre los elementos del Pei expuestos en el documento y que a simple vista parecían estar presentes y adecuados, tal y como lo expresa la Ley 115 de 1994, capítulo 2 Art 76, cuando expresa que un instrumento de estrategia curricular es:

el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (s/p)

De esta manera, se consigue obtener una información fidedigna, verás, real, que lleva, sin ningún temor, a hablar analíticamente de lo que realmente pasa allí (en la institución educativa agropecuaria Pedro Antonio

Elejalde), evitando ambigüedades, suposiciones, obteniendo información real en tiempo y espacio por parte del investigador.

Es por esto pertinente puntualizar que el aporte de la presente investigación posibilita una identificación real de lo que sucede en la institución con relación a la calidad en la prestación del servicio, con lo cual se puede, a la vez, en investigaciones futuras generar acciones de mejora concretas hacia su cualificación, mediante la propuesta de investigaciones de otros estadios.

Resulta claro que, a raíz de estos hallazgos se hace necesario: retomar el estado actual del currículo que está formulado en el Pei, revisar en cada uno de los componentes (frente a lo que conceptualiza cada sinergia de calidad documental y que la matriz de análisis refleja claramente) los **no** en la existencia de los ítems allí relacionados e iniciar a recomponer estos aspectos.

Será urgente que esta revisión sea analizada desde la realidad del contexto institucional, con el fin de evitar los idealismos que no sean aplicables y evaluables que conlleven a construcciones metafóricas poco reales y útiles para el mejoramiento en el desempeño institucional.

Este proceso se sugiere hacerlo de manera conjunta, es decir con la participación de los actores protagonistas en la construcción del Pei, quienes son los beneficiarios del impacto que esta nueva propuesta, basada en la calidad curricular, logre en la eficiencia y coherencia del proceso educativo en la institución.

De esta manera, y haciendo caso a los resultados de la presente investigación, la institución educativa agropecuaria Pedro Antonio Elejalde estará lista para mejorar los procesos de calidad institucional, enrutarse en la

políticas de mejoramiento que propone el MEN y apuntar a la calidad educativa reflejada en mejores desempeños académicos de los estudiantes de esta comunidad, como de los desempeños de los docentes en unas mejores prácticas pedagógicas acordes al ideal institucional y al contexto real que atiende el proyecto educativo Pei

CONCLUSIONES

. Luego de presentar el análisis, interpretación y la discusión de los resultados obtenidos, se presentan a continuación las conclusiones de la investigación.

Con respecto al **primer objetivo específico**, dirigido a describir las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución educativa institución Educativa Agropecuaria Pedro Antonio Elejalde institución se obtuvo como conclusión, que las prácticas pedagógicas de los docentes se desarrollan sin ningún criterio específico, sino que cada docente realiza sus clases de acuerdo a su experiencia y formación, esto refleja que la institución no tiene directrices claras para guiar este proceso didáctico.

Cabe resaltar que dentro de las prácticas pedagógicas se estudiaron tres sinergias: la planificación, facilitación y evaluación. Con respecto a la sinergia planificación los resultados indican que ésta se realiza de acuerdo a los criterios de cada docente y el área que trabaja, para lo cual los docentes se guían de seleccionar los contenidos del plan de estudio de acuerdo a las modalidades de estudio de la institución y hacen énfasis en los contenidos referidos a los valores y a la convivencia escolar. Además, el docente toma en cuenta las necesidades del estudiante donde incluye los estudiantes con necesidades especiales.

Igualmente, en el proceso de planificación los recursos y materiales que los maestros utilizan los diseñan desde la indagación de diferentes fuentes tecnológicas, pero que en este proceso la institución no les brinda apoyo. El internet y los recursos tecnológicos aparecen en la mayoría de las planificaciones, ya que cada uno gestiona desde sus posibilidades y habilidades recursos desde la red (videos, documentales) y hacen uso de artefactos como televisor, computador, Tablet, teléfonos inteligentes.

En la sinergia de facilitación, se encontró que los maestros desarrollan sus clases mediante la aplicación de recursos que ellos diseñan según los contenidos de la clase y la exploración que realizan de los saberes previos del estudiante. En la evaluación los maestros de la institución estudiada utilizan técnicas como pruebas orales o escritas, exposiciones, diálogos... y se tiene en cuenta fuentes como: bibliográficas, evaluaciones de años anteriores y tipos: coevaluación, autoevaluación, y retroalimentación.

En cuanto al **segundo objetivo específico**, referido a analizar los contenidos del proyecto educativo institucional en función de la calidad curricular se evidenció que el Pei no tiene calidad curricular porque aunque en el documento se desarrollan todos los elementos requerido según los requerimientos legales, estos no fueron elaborados para dar respuestas a las necesidades del contexto educativa ante lo cual no existe idoneidad en el documento.

Con relación a las sinergia **Idoneidad** de la calidad curricular se evidenció que existen problemas en el componente contextual, componente pedagógico y teleológico del documento, porque no se realizó un diagnóstico del contexto según las teorías de la gerencia estratégica, ante lo cual la misión y la visión de la institución no reflejan la realidad los horizontes institucionales de acuerdo a los cambios que el contexto amerita, esta situación afecta el criterio de **pertenecía** por cuanto los resultados refirieron que no existe una debida contextualización de las necesidades del contexto.

Además el componente pedagógico no presenta en el diseño curricular y planes de estudio programas de las asignaturas con todos los elementos que se requieren con respecto al diseño curricular. En algunos casos solo en los programas se presentaba un sinóptico de la asignatura.

Con respecto al criterio de **coherencia** los resultados indicaron que existe coherencia entre el componente teleológico y las modalidades de formación que ofrece la institución así como que los principios institucionales declarados son coherentes a las necesidades del contexto, las disposiciones legales y el diseño curricular de la institución. Por último, se pudo percibir que el documento no tiene **originalidad** a tal punto que no hace alusión a aspectos innovadores y de atención a asuntos necesarios en el contexto institucional

Además, en el análisis del **tercer objetivo específico**, destinado criticar las prácticas pedagógicas en función de los contenidos del Pei se encontró que los docentes deciden de manera personal según su experiencia y conocimientos las actividades y técnicas didácticas a desarrollar en sus clases, porque el Pei no orienta estos procesos por sus fallas de calidad curricular, lo cual no permite ver el modelo pedagógico que la institución plantea para su quehacer educativo y por ende se incumple también con el perfil del egresado definido en el documento.

Finalmente, con respecto al **objetivo general**, que consiste analizar la correspondencia de las prácticas pedagógicas en función de los contenidos del Pei se puede afirmar según los resultados que a pesar de que los docentes viven los momentos propios de la práctica pedagógica como planificar, llevar esto a las aulas de clases (facilitación), evaluar, no todos lo hacen de la misma manera, no se logra consolidar desde sus aportes que representan unas políticas y propósitos comunes, es decir, no atienden a directrices institucionales en común (como se esperaría una vez que tienen un PEI construido para la institución) todo esto, debido a vacíos contextuales desde el PEI y por ende el desconocimiento de estos.

Todo este panorama encontrado permite afirmar que el Pei no está cumpliendo con su función curricular y pedagógica en la institución de estudio lo cual atenta contra la efectividad en la participación de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. El no poder encontrar unidad en los procesos educacionales, el no identificar una cultura institucional propia conduce a pensar en la fragilidad de los procesos de calidad al interior de la institución a la vez que falta de pertenencia por cada uno de los actores que allí operan sin decir que son o no culpables de esto.

RECOMENDACIONES

A fin de atender las dificultades puestas de manifiesto en los resultados de la presente investigación, una vez analizados los hallazgos, se recomienda:

Proponer la meta de reconstrucción del proyecto con parámetros de claridad, de complementariedad y de coherencia de todos sus elementos con el modelo educativo aprobado por el estado y divulgado según la constitución política colombiana de 1991

Reconceptualizar y reconstruir el Proyecto Educativo Institucional (PEI) actual para convertirlo, al interior de la institución, en un instrumento real de planificación y gestión que oriente el quehacer de la actividad docente.

Dar apertura a la participación de todos los miembros de la comunidad educativa que conforman el gobierno escolar, en la reconceptualización, así como en la reconstrucción del proyecto a fin de que a través de sus aportes se dé vida a la misión de la institución educativa Agropecuaria Pedro Antonio Elejalde para que una vez reestructurado su Proyecto Educativo Institucional (PEI) sea el instrumento que oriente el quehacer de todos los integrantes del gobierno escolar.

En función de los resultados de este estudio, tanto los docentes como la comunidad educativa deben establecer diálogos sobre la realidad, tanto desde lo que está dicho en el PEI en la actualidad, como de lo que realmente está haciendo falta, lo cual supone un punto de partida para comprender realmente qué se debe hacer, en qué aspectos hay que enfatizar, dónde están las falencias más apremiantes y actuar sobre ella en su mejora, lo que requiere poner el proyecto actual de cara a las sinergias de exhaustividad, coherencia, originalidad, pertinencia e idoneidad con el fin

de evaluar, corregir, encausar y, así, asegurar que todos sus elementos y componentes cumplan con el rigor previo en cuanto a sus contenidos, metodología, detalles, entre otros necesarios para su ejecución exitosa.

Plantear al interior de la institución un programa para el seguimiento y la evaluación del proyecto donde todos los actores tengan injerencia, protagonismo y responsabilidades para evitar el riesgo de que lo que se expresa en este pierda vigencia y sentido para la comunidad educativa.

Instaurar un proceso de evaluación de la vigencia del PEI, donde la comunidad organizada revise el documento de manera periódica y de forma objetiva para crear al interior de la institución una cultura de revisión, análisis y cualificación del instrumento, lo que permitirá obtener un instrumento que cumpla su función de consulta y orientación de toda una comunidad educativa institucional, en especial un documento que oriente de manera clara las prácticas pedagógicas lo que garantiza el alcance de metas superiores de calidad, eficiencia y eficacia en los procesos educacionales de la institución.

De igual manera se hace necesaria una campaña de divulgación direccionada a dar a conocer las bondades del proyecto educativo institucional (PEI) como es su intención y utilidad.

Establecer de manera formal y periódica la formación de los docentes en todos y cada uno de los aspectos que garanticen el conocimiento amplio de la estrategia PEI como herramienta que direcciona los procesos al interior de las instituciones, como son: el contenido del PEI y cómo éste debe permear las prácticas pedagógicas, la propuesta PEI en específico para la institución, la propuesta curricular para la institución: las acciones, recursos, medios, fines que la rodean, el modelo pedagógico y como éste

armoniza toda la propuesta de formación del Ser.

Garantizar una propuesta curricular para la institución articulada en todos los elementos que la componen con el modelo pedagógico planteado como prototipo para la formación del ciudadano que se tiene como ideal.

Realizar una actualización y articulación del componente misional, la misión, la visión, el perfil de estudiante que se articule alrededor del modelo pedagógico establecido por ley, todo coherente con la propuesta curricular del PEI.

En cuanto a las prácticas pedagógicas de los docentes se recomienda instaurar en la institución una actitud de acercamiento y conocimiento del proyecto educativo institucional, proponer para el desarrollo de una cultura de consulta, revisión y seguimiento del proyecto por parte de los docentes.

Encausar acciones de trabajo cooperativo y colaborativo en la comunidad educativa a objeto de evaluar el impacto de la aplicación de la propuesta PEI.

Seguimiento constante de las acciones en el aula que apunten a lo que el PEI propone para la formación académica e integral de los estudiantes, valorar el impacto de la misión y la ruta de logro hacia la visión (tener muy clara la fecha en que la visión va a ser evaluada).

Instaurar canales de comunicación al interior de la institución con el fin de promover el diálogo permanente entre la comunidad educativa a fin de seguir de cerca los procesos, los acuerdos y las acciones de mejorar institucional.

Hacer público el proyecto educativo institucional una vez se haya

atendido a las presentes recomendaciones con el fin de dar participación a la comunidad en general de las políticas institucionales a la vez que inmiscuirlo dentro de las políticas municipales de educación en el Plan Educativo Municipal PEM.

Formalizar y promulgar el nuevo proyecto educativo institucional mediante la adopción de éste en los estamentos institucionales como: Consejo Directivo a la vez que modelarlo en grupos institucionales como consejo académico, consejo de padres de familia, asamblea de estudiantes.

Serán estas recomendaciones y cualquier otra que resulten de la reestructuración del PEI, las acciones y actitudes que garantizarán la efectividad de una propuesta PEI pensada para impactar toda una comunidad que se empodera y se transforma.

BIBLIOGRAFÍA

Araya Cortez, Elisa. (2007). Asistentes de la Educación en la Reforma Educativa Ministerio de Educación Nacional. Colombia: Ministerio de Educación República de Chile.

Banco Mundial, (2002). Informe sobre el desarrollo mundial, Panorama general. Banco Mundial. Washington, D.C. 2002

Barrera, M. (2009). Análisis en investigación. Ediciones Quirón. Caracas Venezuela

Bautista Vallejo, Jose Manuel. (2017). Dificultades para elaborar un proyecto educativo institucional (2 de 2) <http://josemanuelbautista.net/2017/10/dificultades-para-elaborar-un-proyecto-educativo-institucional-2-de-2/>

Bellei, Poblete, Sepúlveda, Orellana Abarca Cristián, Ximena, Paulina, Víctor, Geraldine (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Fontenoy, 75352 París 07 SP Francia: Ediciones del Imbunche. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>

Bienvenido, Martín Fraile. (2011). Teorías Educativas Que Subyacen En Las Prácticas Docentes. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. <file:///C:/Users/MIGDONIA/Downloads/8578-31383-1-PB.pdf>

Calvo, Gloria. (1996) Los proyectos educativos institucionales. Y la formación docente. Revista colombiana de educación Santiago de Chile: Red Académica. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5400>

Caballero Grande, María José. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. Red de Revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. -REDALIYC- Revista de Paz y Conflictos N°3. P.P 154-169. I.S.S.N.: Universidad de Granada: España.

Denegri C., Aguayo G., Vargas, M. (1998, 2000). "El Proyecto Educativo Institucional como instrumento de reflexión y participación de la Comunidad Educativa". Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial

Ministerio de Educación Nacional, decreto 1860 reglamentario de la ley 115, s. l., s. ed., agosto de 1994.

Díaz, F. Y Barriga, A. (2002) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista. México: McGraw Hill

Escuela Filodehambre, (1995). "Aportes para la construcción del PEL", en Educación y Cultura, No. 38. p. 31.

Gaitán Riveros, Carlos. Martínez Camargo, Marcela. Gaetán Gatarayiha, S.J., Romero Ramírez Joel Armando. Estupiñán Saavedra, Myriam. Alvarado Valencia Pablo Enrique. (2005). Caracterización de la Práctica docente universitaria. Estudio de casos: pregrado. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D.C.

García A., González P., Sierra, O., Arturo, R. (2012). El proyecto educativo institucional y la práctica pedagógica en las Instituciones de Educación Superior (IES): una relación imaginaria. Justicia Juris, ISSN 1692-8571, Vol. 8. N° 1. Enero - Junio 2012 Pág. 30-39. Atlántico: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=16928571&lng=es&nrm=is"

Glazman, (1999). Memorias Congreso Investigación y Pedagogía. Tunja, Número 02 – Octubre/ 2013 ISSN 2256-1951 10 Gerencia Social en América Latina: enfoques y experiencias innovadoras, por Isabel Licha.

Hernández Pérez, Ramírez Martínez, Souto González, J. S. X.M. (2001). De la Teoría Pedagógica a la Práctica Escolar Revista Bibliografía de Geografía y Ciencias Sociales. Valencia: Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-357.htm>

Hurtado de Barrera, J. (2010). Guía para la comprensión holística de la Ciencia. Ediciones Quirón. Caracas, Venezuela

Ley General de educación. Ley 115 de 1994 Publicado en el Diario Oficial No. 41.214 del 08 de febrero de 1994. Santa Fe de Bogotá, D.C.

Ley 12 de 1986, Enero 16, Por la cual se dictan normas sobre le cesión de impuesto a las ventas o impuesto al valor agregado (IVA) y se reforma el Decreto 232 de 1983.

MEN, (2008). Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Ministerio de Educación Nacional. 2008 primera edición

Meza C., L. (2002). La teoría en la práctica educativa. Comunicación, Julio- diciembre, vol. 12. Número 002. Instituto tecnológico de Costa Rica 2002.

Ministerio de educación Nacional (1994). Ley General de Educación 115. República de Colombia.

MEN, (2008). Guía 34, Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Ministerio de Educación Nacional. 2008 primera edición

Montes, J., (2013). Políticas de la Calidad de la Educación en Iberoamérica

Moreno, (2004). Memorias Congreso Investigación y Pedagogía. Tunja, Número 02 – Octubre/ 2013 ISSN 2256-1951 10 Gerencia Social en América Latina: enfoques y experiencias innovadoras, por Isabel Licha.

Mosquera Mosquera, C. E., & Rodríguez Lozano, M. N. (2018). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. El Ágora USB, 18(1), 255-267. doi:<http://dx.doi.org/10.21500/16578031.2771>

Pérez Villegas, A. (2004a) Situación de los trabajos especiales de grado en los institutos universitarios de tecnología y colegios universitarios de Venezuela. Ponencia en la VII Jornada Interna de Investigación, Extensión y Postgrado. 30 de noviembre al 4 de diciembre IUET-LV. Aragua, Venezuela

Pérez Villegas (2005) Charla sobre los TEGs en los IUT y CU en Venezuela. Fundación Sypal el 26 de enero. Caracas, Venezuela

Pérez Villegas, Antonio. (2013) La calidad de la investigación y su realidad en la educación superior Venezolana

Pérez, Ma Luisa, Reyes Carretero. Gerencia Social en América Latina: enfoques y experiencias innovadoras. Banco Interamericano de Desarrollo (2001)

Philip, (2016). Qué hace a un currículo de calidad. Serie Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje. Reflexiones en progreso Marzo 2016, Nº 2

Rueda B., M. (2011). La investigación sobre la planeación educativa. Perfiles educativos [online]. 2011, vol.33, n.131, pp.3-6. ISSN 0185-2698.

Schleicher, A.. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación Educación en Colombia OCDE: Mejores Políticas Para una Vida Mejor. Ministerio de Educación Nacional para esta versión en español http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/oecd_educacion_en_colombia_aspectos.pdf"

Suárez, S. (2013). El currículo y el proyecto educativo institucional. Incidencia en la vida del futuro profesional. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (2013).

Unesco (2001). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (2001)

Unesco (2011). La UNESCO y la educación. [Página web en línea]. Consultado el 10 de noviembre de 2016 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>

Unesco (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. 2010-2018.

Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Uribe E., J. (2006). Evolución de la educación en Colombia durante el siglo XX Revista del Banco de la República Volumen: LXXIX Número: 940 Bogotá, Colombia: Banco de la República. <http://www.banrep.gov.co/es/node/10495>

Valderrama Rengifo, James (2008). Guía para el mejoramiento institucional DE LA AUTOEVALUACIÓN AL PLAN DE MEJORAMIENTO Guía 34. Colombia Ministerio de Educación Nacional.

Valencia Sánchez, Wilder Geovanny. La pedagogía un espacio de reflexión. Experiencia con grados primero y segundo. Universidad de Antioquia. Instituto Universitario de educación física (2008)

Vélez White, C. (2008). Deserción estudiantil en la Educación Superior Colombiana. Elementos para su diagnóstico y Tratamiento. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Colombia, 7-34.

Yábar S., I. (2013). La gestión educativa y su relación con la práctica docente en la institución educativa privada Santa Isabel de Hungría de la ciudad de Lima – Cercado. Lima – Perú.

ANEXOS

Anexo 1. Entrevistas

Entrevista 1

Entrevista prácticas pedagógicas y su correspondencia con el proyecto educativo institucional PEI en la institución educativa Pedro Antonio Elejalde

Fecha mayo 24. Estoy con la docente **Adriana Velásquez** que trabaja en la **IE Pedro Antonio Elejalde** Su título es **Especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica**. Experiencia laboral: **19 años** en la labor docente de los Cuáles lleva **15 años en la institución educativa**.

A continuación hablaremos sobre algunos aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas que como docentes desarrollamos a diario en el marco del proceso de formación a los estudiantes

¿Me puede describir como llevas a cabo la planeación?

Primero que todo vamos a revisar el plan de estudio de cada grado de acuerdo a la temática del plan. En el colegio tenemos un formato para ir preparando las clases, vamos siguiendo paso a paso en ese formato de acuerdo a los momentos que tiene el formato

¿Explícame cómo nace la propuesta de planeación?

Esa propuesta nace del consejo académico pero en mi caso yo también lo complementé con un formato que tiene en la normal superior que me parece muy completo entonces tomé el que tiene el consejo académico del colegio y lo complementé. Antes de planear voy mirando cómo van evolucionando los estudiantes porque a veces uno quisiera cómo dar todo el plan de estudios y que el tiempo le dé como para todo pero a veces uno ve que los muchachos tienen dificultades o hay falencias entonces a veces hay que reforzar algunos temas o hay que esperar antes de pasar a otro tema y evaluar o a veces hay que reforzar más

ciertas temáticas. Yo miro como me fue digamos o sea evalúo las clases anteriores y de acuerdo a eso miro la necesidad de seguir en el tema reforzando o pasará el tema siguiente. Los recursos utilizamos los libros que tengamos en la institución o los que uno como docente va a comprar porque a veces en la institución no hay mucha bibliografía, utilizó mucho internet muchos videos para planear las clases porque en internet hay muchos recursos

¿Explícame cómo nace la propuesta de planeación?

En la institución educativa esa propuesta nace del coordinador académico y es analizada por el consejo académico de la institución, ellos nos pasan un formato como para que unifiquemos criterios para que todos tengamos como esos criterios a la hora de planear pero tampoco es un formato cerrado sino que nosotros también podemos ir o somos autónomos para ir planeando pero sí nace del coordinador

¿Cuándo se planean las actividades y los recursos que se van a utilizar en la clase se hace pensando en los logros académicos de los estudiantes y en que otros aspectos?

Se piensan en los estudiantes del colegio, a mí me parece que es una riqueza que tenemos nosotros que hemos articulado por ejemplo el proyecto Macro de la institución que es el de lectura y nos ha dado buenos resultados porque cada semana hay una hora de lectura, entonces por decir algo coincide que me correspondió la hora de lectura con este grupo entonces tengo que dar mi clase y planear la hora de lectura, yo la planeé de acuerdo a mi área, esa es una fortaleza también.

El proyecto de valores cada 15 días debemos de planear la promoción de valores y cada profesor planea su clase también de valores de acuerdo al valor que el profesor promueve.

Ejemplo: En cada salón hay un valor diferente o cada profesor promueve un valor diferente entonces que la promoción de valores es el miércoles a la quinta hora se mirar qué grupo tengo ese día y promover ese valor esto también es algo muy positivo que promueve los valores promueve la lectura también hay que mirar

mucho las condiciones de cada grupo sobre todos los grupos inferiores en el colegio hay mucha indisciplina entonces uno tiene que empezar a mirar, bueno, con este grupo yo puedo usar esta estrategia con este no puedo hay grupos que por ejemplo el trabajo en equipo da mucho resultado pero hay grupos que el trabajo en equipo no es una buena estrategia entonces hay que hacer las actividades individuales hay que tener en cuenta las características del grupo para poder planear para la planeación de las actividades que se desarrollan en cada clase

Para la planeación de las actividades a desarrollar en las clases, ¿la Institución cuenta con directrices, enfoques, estrategias puntuales o es a creatividad e iniciativa del maestro?

Si en el colegio nos piden para planeación siempre debemos colocar la fecha el tema, el estándar el derecho básico de aprendizaje, los las competencias la bibliografía, la cibergrafía y las actividades si tenemos unos parámetros que nos piden la institución.

¿Las clases son planeadas de manera general para todos los estudiantes?

Para alguna población si hay actividades diferenciadas. En el grado octavo un niño que tiene síndrome de Down entonces la institución siempre nos recomienda para él hay que planear unas actividades diferentes, a veces es difícil porque hay veces los maestros no tenemos como esa capacitación, pero en uno empieza a buscar como las estrategias para incluir. Nos ha dado resultado Por qué Juan José es un niño que tiene muy buena convivencia pero sí es difícil las actividades académicas porque no tenemos la capacitación para trabajar con poblaciones especiales pero sí nos piden que debemos trabajar actividades para esta población .

¿Me puedes describir el paso a paso de tu clase una vez están en el aula con los estudiantes?

Mis clase las realizo a partir de lo que tengo planeado días antes, siempre inicio indagando sobre los saberes previos, preguntando qué saben sobre el tema que se va a tratar . Otras veces es el repaso de lo visto en las clases anteriores,

esta actividad se hace mediante preguntas sobre lo que ellos recuerdan de ese tema, se habla de lo que conocen, lo que opinan del tema, de dónde lo conocen. Luego paso al desarrollo de la clase como tal, empezamos desarrollando el contenido del tema de la clase, me gusta las socializaciones ya sean de mi parte o de parte de los estudiantes, socializo el tema yo les explico, ellos deben tomar nota de los conceptos de la clase que yo les voy explicando. En ocasiones les dicto y también les propongo que escriban lo que opinan del tema, armamos pequeños debates orales y así entiendo mucho de su pensar o de su actuar para luego entablar diálogos reflexivos.

Luego realizamos otras actividades como resúmenes, mapas, síntesis que ellos deben elaborar en mi compañía, en ocasiones llevo elaborados talleres, se los explico con el fin de que lo desarrollen de manera individual y también doy la opción de grupos colaborativos, en todas las ocasiones pido que construyan actividades como exposiciones en el tablero del tema a partir de las explicaciones. Mi intención con esto es que ellos aprendan a expresar su conocimiento además elaboración de textos con sus propias palabras y formas de expresarse y de pensar.

También utilizo, sopas de letras, talleres, videos, lectura de fragmentos de los textos que saco de internet, de libros del área o que yo los elaboro de acuerdo al grado y al tema, todo esto con el fin de que los estudiantes interactúen con el conocimiento de diferentes maneras. También utilizo trabajos en equipo donde ellos se deben organizar y producir algo: texto, gráficos, mapas entre ellos y se ayuden, utilizo varias estrategias de grupo: de dos, de tres o cuatro estudiantes con el fin de que trabajen todos.

Cierro la clase con preguntas sobre el tema, los avances adquiridos, pregunto por quiénes no entendieron, tengo en cuenta la participación en la clase, el interés de los estudiantes evidenciado en el desarrollo de cada actividad y todo esto lo tengo en cuenta para poder dar un concepto de cada estudiante.

. ¿Qué otros aspectos o procesos diferentes a los académicos y disciplinares desarrollas con los estudiantes?

La promoción de valores, nos piden mucho incluir la lectura porque ese es el proyecto Macro de la institución, entonces estamos muy enfocada en la promoción de valores convivencia y lectura. El proyecto de lectura nace de la red de humanidades y el proyecto de valores surge el comité de convivencia y desde el área de las redes de ciencias sociales de los profes

¿Qué criterios o principios se deben tener en cuenta en el momento de la interacción con los estudiantes en cada clase, ?

Para la interacción con los estudiantes trabajamos como lo que es la disciplina la promoción de valores la convivencia porque la verdad sobre todos los grados inferiores hay mucha indisciplina qué es en los séptimos en los octavos

. ¿Cuál es o son los logros y actitudes que el docente debe alcanzar desde sus prácticas pedagógicas con los estudiantes?

Los logros que debemos alcanzar son promover los estudiantes al máximo los planes de apoyo para para evitar la repitencia, evitar la deserción como política institucional. como política institucional tenemos que evitar la reprobación Entonces tenemos que la recuperación que no se hace al final del año sino que tiene que ser permanente

¿Cómo se aborda en la institución educativa el manejo de los referentes de calidad desde varios momentos: planeación, el trabajo en el aula y los procesos evaluativos?

Siempre se hace como un análisis de los resultados que hemos obtenido, cómo nos fue siempre se hace un comparativo de años anteriores y se hacen planes de mejoramiento para tratar de mirar qué podemos hacer

¿Cuéntame cómo se da el acatamiento a las normas y leyes vigentes en educación durante el desarrollo de las clases y cuáles son esas leyes o normas ?

Somos muy cumplidores de la norma porque siempre todo lo que se hace o lo que se planea siempre debe estar acorde,

¿Con qué criterios se abordan los procesos de evaluación académica de los estudiantes?

Se hace normalmente desde cada una de las áreas. Tenemos los criterios de desempeño que están a nivel nacional incluso lo cambiamos porque era numérico ya es por competencias y tenemos la escala valorativa la nacional superior alto básico bajo además de los conocimientos disciplinares o sea del área.

¿Además de los conocimientos disciplinares que otros aspectos se evalúan en los estudiantes?

Se valora mucho en los estudiantes no solamente los conocimientos sino también el aspecto de convivencia otras actitudes que los estudiantes tengan la parte deportiva en la parte artística todo eso me valora

Entrevista 2

Entrevista prácticas pedagógicas y su correspondencia con el proyecto educativo institucional PEI en la institución educativa Pedro Antonio Elejalde

Fecha mayo 24. Estoy con la docentes **Alex Mauricio** que trabaja en la **IE Pedro Antonio Elejalde** Su título es **Tecnólogo Agropecuario e Ingeniero Agropecuario**. Experiencia laboral: **11 años** en la labor docente de los Cuáles lleva **11 años en la institución educativa**.

A continuación hablaremos sobre algunos aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas que como docentes desarrollamos a diario en el marco del proceso de formación a los estudiantes

¿Me puede describir como llevas a cabo la planeación?

Hay una planilla que se elabora cada 8 días en esa planilla consta los estándares los indicadores el trabajo a desarrollar con los estudiantes y las actividades propuestas que se van a proponer durante la clase y lo que se deja para la clase los materiales Se reserva con anticipación siempre pegados todos a lo del ministerio en las áreas que se dictan pero cuando son áreas del SENA el SENA trae todo su currículo y es sino pasarlo del currículo del SENA al plan de la institución en agroindustria en conservación de recursos naturales los recursos lo conseguimos hay un plan de estudio general para todo el año entonces a medida que uno va avanzando durante los periodos los va tomando de ahí, se utilizan recursos de internet los mismos del SENA porque hay algunas materias que se articulan con ellos o sea si no sea la materia la media técnica la puede llevar un maestro. De instruímos hemos trabajado mucho con eso porque eso está muy acordes con los estándares del ministerio

¿Explícame cómo nace la propuesta de planeación?

Acá de la institución el apoyo y de instruimos por está de acorde con lo que implementa el Ministerio de Educación y ahí fue que nació en la institución para ver lo que podíamos aprovechar de eso una discusión frente al formato de acuerdo a la reunión que tuvimos con los directivos se identifica con la institución con las políticas educativas en la institución en el modelo pedagógico social humanista porque la institución está enmarcada en esa circunstancia por eso se debe llevar los lineamientos del ministerio

¿Cuándo se planean las actividades y los recursos que se van a utilizar en la clase se hace pensando en los logros académicos de los estudiantes y en que otros aspectos?

Obviamente En qué más pensar yo pienso es que el pelado realmente no pierda lo que le estoy mostrando que el pelado sienta curiosidad y que lo atrape o que se concentre en lo que yo le quiero mostrar y que eso le sea útil para algo en su vida intentó atrapar al estudiante que se me meta en el cuento de es la clase

¿la Institución cuenta con directrices, enfoques, estrategias puntuales o es a creatividad e iniciativa del maestro?

Pues todo lo sacamos en el plan de área de cada materia y eso si lo aportan la institución pero ya planes y estrategias puntuales es más que todo las que nosotros los docentes tenemos. La planeación es muy del docente hay mucha libertad en el que afortunadamente

¿Las clases son planeadas de manera general para todos los estudiantes?

Eso Depende si hay Embera o no porque con ellos en los grados inferiores hay que tener un tipo de forma de enseñanza con ellos porque en muchos casos Ellos no saben hablar español o habla un español un 15 a un 20% entonces con

ellos hay que hacer un tipo de clase No discriminatoria ni aparte pero sí como intentándolos nivelar como están los otros eso más que todo al principio del año escolar ya después uno planea la clase para todos en general siempre y cuando no hayan muchachos con problemas con síndromes Aunque en la institución hay uno solamente en el grado superior que yo a él no le doy clase pero cuando le daba clase si lo planeado a parte a clase

¿Me puedes describir el paso a paso de tu clase una vez están en el aula con los estudiantes?

Primero que todo saludo muy efusivamente a los estudiantes, les recuerdo algunas normas y compromisos que se deben tener en cuenta para la clase ya que acá se hace énfasis en los valores y el buen comportamiento de los estudiantes por eso del modelo pedagógico, importante la parte académica pero también la humana. Luego les socializo lo que vamos a hacer, escribo en el tablero cuál es el propósito de la clase, para que ello sepan y se preparen, eso lo hago con el fin orientar toda la clase y para que no se me vaya a escapar nada durante el desarrollo de las actividades, les explico las actividades que vamos a hacer si es individual o grupal, si es en el salón o por fuera una a una, les digo que vamos a hacer, como necesito que ellos se proyecten, les explico si la actividad o las actividades son prácticas, si tienen que hacer algo, o prestar atención, participar oralmente o algo así...

Inicio el tema por lo general haciendo preguntas del tema que voy a dar para ver si ellos tienen idea de lo que vamos a trabajar o a aprender en la clase, pido que hablen de lo que creen se trata el tema, de dónde lo conocen, pido ejemplos de algunas de las cosas que les pregunto, en ocasiones los organizo en trabajo en grupo y les entrego material para trabajar si es posible y el tema se presta. Una vez hemos indagado en el tema a ver o recordamos conceptos vistos en la clase anterior, paso a explicar el tema de manera oral, otras veces les leo de un texto, otras veces la explicación proviene de un video que bajo de internet, le proporciono también en ocasiones material para leer, analizar, extraer conceptos, todo material relacionado con el tema que pueda conseguir ya sea por mi cuenta o en el colegio

en la biblioteca. Hago uso de talleres, videos, juegos, textos relacionados con el tema con el fin de que los estudiantes lo comprendan. A medida que va avanzado la clase voy haciendo preguntas sobre el tema tratado con el fin de ir mirando si van comprendiendo, propongo actividades prácticas como socializar los conceptos, salir a exponer lo que van comprendiendo, los animo a que vayan participando para luego hacer consignaciones en el cuaderno del tema, estas consignaciones unas veces les dicto, otras los pongo a que lean y saquen las ideas principales. Una de las actividades que utilizo mucho son las exposiciones de los estudiantes con el fin de que ellos vayan mejorando en la parte oral, que boten el miedo a salir en público, sean capaces de explicar lo que saben, den cuenta de un tema con sus propias palabras y así me doy cuenta quien aprende y quién no.

Luego de explicado el tema pido que escriban en el cuaderno lo aprendido, en ocasiones se les dicta, otras veces lo extraen de un texto, o desarrollan un taller que les llevo preparado y voy variando las actividades, como ya dije exposiciones de los estudiantes, más, videos. También utilizo en ocasiones cuando el tema lo amerita las salidas a la granja para realizar actividades prácticas con los animales, los cultivos ya que tenemos la granja del colegio y la modalidad agropecuaria nos convoca a hacer eso inculcándoles el amor por las agropecuarias y con el fin de que sigan en el colegio hasta terminar bachillerato y se inscriban en la modalidad

Por último evaluo lo sucedido en la clase: como nos dan libertad para evaluar entonces yo en ocasiones evaluo la parte de cómo se sintieron, cómo vivieron las actividades, si la clase fue del agrado de ellos, qué volvemos a hacer y qué actividades no son de su agrado o no son bien claras para trabajar los temas, esto con el fin de ir mejorando, agradando a los estudiantes para que les guste estar en mi clase, en otras ocasiones evalúa mediante diálogos sobre el alcance del aprendizaje o sea el tema en sí, si aprendieron, si comprendieron el tema o qué cosas no la pudieron comprender para saber si tengo que repetir el tema, si debo planear reforzos que son actividades de la clase para que ellos entiendan-. Talleres, encuestas, mirar videos y entregar informes... o puedo seguir con el otro

tema que están en el plan de estudios del colegio. Ya termino la clase y nos despedimos asumiendo algunos compromisos para la próxima clase.

¿Qué otros aspectos o procesos diferentes a los académicos y disciplinares desarrollas con los estudiantes?

Yo toco muchos otros temas sociales yo toco muchos temas de valores un proceso de conocimiento de que por fuera se aprenda mucho de lectura lean aparte lean en su casa lean libros novelas lean aunque sea un pasacalle hombre lea cualquier cosa pero lea yo a eso le hago mucho énfasis a los estudiantes desde el grado sexto. Estrategias puntuales que manejamos aquí la hora de la lectura clubes Club de astronomía hace tiempo comenzamos con el club de ecológico afortunadamente pues no se siguió

¿Qué criterios o principios se deben tener en cuenta en el momento de la interacción con los estudiantes en cada clase?

Primero antes de comenzar la clase traer un objetivo el tema que se va a tratar y después de las clases talleres de exposición la próxima clase si hay tareas y eso es lo que la institución nos pide nosotros

¿Cuáles o son los logros y actitudes que el docente debe alcanzar desde sus prácticas pedagógicas con los estudiantes?

Que el grupo capte lo que yo le quiero explica, o sea que aprenda aunque no lo voy a lograr 100% porque estudiantes muy apáticos a las clases pero si un porcentaje de un 70 a un 80% que aprenda

¿Cómo se aborda en la institución educativa el manejo de los referentes de calidad desde varios momentos: planeación, el trabajo en el aula y los procesos evaluativos?

Se hacen reuniones se exponen acerca de todas la directiva ministerial Eso es en reuniones donde se exponen acerca de todo eso de calidad en las nuevas directrices ya la llevamos al aula de clase Se analizan reunión de profesores o redes

¿Cuéntame cómo se da el acatamiento a las normas y leyes vigentes en educación durante el desarrollo de las clases y cuáles son esas leyes o normas?

Pues hasta donde yo he visto se acatan en un alto porcentaje las leyes vigentes en general Siempre no les han socializado

. ¿Con qué criterios se abordan los procesos de evaluación académica de los estudiantes?

Acá evaluamos con mucho énfasis en evaluar en selección múltiple preguntas abiertas y Los criterios es en sí no tanto conocimiento como un loro sino de razonamiento del estudiante Al momento de presentar un examen si tiene razonamiento lógico del tema que vieron en la clase que se está evaluando

. ¿Además de los conocimientos disciplinares que otros aspectos se evalúan en los estudiantes?

La actitud el conocimiento adquirido durante la clase evaluamos que el conocimiento o lo que va a escribir ser racional o esté acorde con lo que se está pidiendo

Entrevista 3

Entrevista prácticas pedagógicas y su correspondencia con el proyecto educativo institucional PEI en la institución educativa Pedro Antonio Elejalde

Fecha mayo 24. Estoy con la docentes **Alma Chamat** que trabaja en la **IE Pedro Antonio Elejalde** Su título es **especialista en gestión ambiental**. Experiencia laboral: **22 años** en la labor docente de los Cuáles lleva **22 años en la institución educativa**.

A continuación hablaremos sobre algunos aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas que como docentes desarrollamos a diario en el marco del proceso de formación a los estudiantes

¿Me puede describir como llevas a cabo la planeación?

Tenemos un formato de planeación el cual no los dio el coordinador John Arboleda Pulgarin de acuerdo a ese formato se llena la planeación, los recursos por ejemplo libros que tenemos allá de acuerdo a los estándares Asimismo planeamos nos reunimos por redes los de español e inglés y nos ponemos de acuerdo en la temática que se está manejando Así mismo planeamos Porque si este profe ya paso por este tema para no redundar con él, entonces hacerle un repaso de tal cosa o alguna cosa yo de los Libros no solamente me baso, cojo mucha cosita de internet. Entonces sacó con conocimiento de los compañeros que éste le funcionó otra cosa entonces yo la tomo si me resulta porque muchas veces uno cree que se las sabe todas y no a ese le dio mejor resultado entonces por eso nos reunimos allá en redes. y también había el día de para reunirnos por ejemplo como yo dicto inglés, en el colegio está también el profesor Edward Araque, Alex Mauricio, ellos me creían a mí las súper nerds, no, de ellos he aprendido mucho sobre todo la tecnología porque eso a mí me mataba y ahorita me estoy metiendo como en el cuento, lo tradicional que ya no va entonces ellos tienen la tecnología yo tengo el conocimiento de ellos también aporta trabajamos lo más de Bueno. Nos realimentamos con los pares el día de redes que compartimos mucho entonces Esas son las dos claves así

y con lo del formato que nos da el coordinador y la rectora nos dijo que había que llevar unas observaciones. Según cómo me haya ido una semana Así mismo yo digo por ejemplo cómo se desarrolló la clase cuál fue lo importante de la clase lo relevante entonces ahí hasta uno se va conociendo que le sirvió Que no le sirvió cuando uno le pregunta a los muchachos y la clase le pareció importante o se aprendieron a no aprendieron, entonces a ellos se les pasa a Las observaciones y la programación de la semana la programación de las clases el formato por ejemplo dice preparador de clase digamos de tal a tal de lunes a viernes entonces yo ya empiezo trabajo inglés de sexto a 11: sexto A y sexto B Entonces yo ya empiezo: el grado sexto tiene los estándares el estándar 1 las competencias y las actividades a realizar ahí ya va uno desglosando y por último tiene ese formato Cómo quiere uno que se desarrolle la clase algo así. Qué resultado le da como con los muchachos esa clase, eso va en las observaciones. Entonces yo todo lo que me resulta lo que me hace falta. Yo preparo igual para todos cuando yo desgloso por decir algo con cuál voy adelantado cuál Voy atrasado cual me falta cual no me entendió en Las observaciones porque como te digo las medidas técnicas también como el vocabulario es diferente entonces allá me enfocó por ejemplo con décimo agropecuario con el bosque las herramientas que ellos utilizan con decimal industria por ejemplo con los alimentos que ellos utilizan sus herramientas también contextualizo el aprendizaje

¿Explícame cómo nace la propuesta de planeación?

No recuerdo muy bien pero esa propuesta la dio el coordinador a pesar de que ya la rectora nos había dicho que quería unas planeaciones. Qué sé yo, ya teníamos como unos formatos ya nos han dado varios Este último entonces cada quien Trata de hacerlo como a su manera. El coordinador hizo este último formato y ya como que hubo más claridad y nos explicaron también como querían que los llenáramos

¿Cuándo se planean las actividades y los recursos que se van a utilizar en la clase se hace pensando en los logros académicos de los estudiantes y en que otros aspectos?

Pensar en las necesidades de los estudiantes, los recursos que yo pueda tener a la mano porque muchas veces por ejemplo yo pienso en cosas que no tengo me toca rebuscármelas o que de pronto hasta compañeros de otras instituciones entonces como que hay cosas que no la se enfocar entonces yo llamo por ejemplo a la profesora mirlay de la Normal que es la que más confianza tengo y yo le digo qué utilizó ahí, cómo llegó a los estudiantes con eso, cómo qué estrategia me sugerís, me re alimento con ella y por ejemplo muy poco ya con los pares porque ya no existen pero en las redes cuando estamos los de español porque en inglés no estoy si no yo, me realimento como con mucha cosita de ellos. Pensar en mis estudiantes desde las necesidades de ellos porque todos no aprendemos igual entonces sobre todo tenemos niños con condiciones no cognitivas muy bien que tienen problemas cognitivos. Hay un niño con síndrome de Down José Luis por ejemplo yo le tengo otras actividades no son como muy profesionales pero de acuerdo a la temática que estamos trabajando. Me compro libros entonces John me dijo que estaba muy bien así porque el niño es de compartir de socialización hay otros niños que también que no tienen las capacidades cognitivas que no cree uno como normales entonces ya uno va viendo hasta dónde pueden trabajar pero siempre principalmente las necesidades del estudiante.

¿la Institución cuenta con directrices, enfoques, estrategias puntuales o es a creatividad e iniciativa del maestro?

Más que todo a criterio del profesor pero ni a criterio tanto del profesor porque la institución si le da uno por ejemplo instruimos que estábamos trabajando tanto con él. Ahorita con el plan municipal que uno se retroalimenta de acá y de allá. Yo por ejemplo digo yo cojo un poco esto de sea lo tradicional. Yo lo he manejado así hasta entonces, John por ejemplo me decía mire salió una temática algo así de las banderas, yo que no conozco todas las banderas de los países de Suramérica, le pregunto a John ¿Cómo le llego yo a los estudiantes? Y ya él me orientó de ponerlos a que consulte qué bandera le llaman la atención por los colores el peso en Qué utilizan la plata hacia acá mismo en Colombia, él como orientándome.

¿Las clases son planeadas de manera general para todos los estudiantes?

La planeación es diferente porque vuelvo y le digo todo el mundo no aprende igual, hoy por ejemplo me llegó un niño pero no veía inglés y son tres períodos Entonces yo le dije aquí son cuatro períodos se quedó con la boca abierta. Dependiendo vuelvo y le digo las necesidades de ellos así mismo planeó y así mismo les exijo. Hay unos que vienen del otro del sabatino entonces uno ve que hace falta todavía o que vienen del nocturno, que se fueron y volvieron entonces uno como quien dice retroalimenta algunos conocimientos que ellos dicen que no los tienen claros, siempre trato de que los más nerds por decir así por ejemplo en décimo industrial unos muchachos que hasta le pisan el talón a uno entonces esos muchachos son los que también me ayudan con los que van atrás, con los que vienen de culturas diferentes, con los indígenas que tenemos muchos y que ellos por su idioma por sus costumbres les falta tanto, entonces ellos son como mi apoyo, los que son adelantados

¿Me puedes describir el paso a paso de tu clase una vez están en el aula con los estudiantes?

Yo primero que todo verifico que todos los estudiantes estén para la clase para enterarme de quien no va a estar porque ese estudiante deberá también entender el tema que se va a ver en ese día y se le debe buscar la manera de que se actualice.

Luego les cuento a los estudiantes de qué se va a tratar el tema, la importancia de éste y hasta donde se debe llegar en el día con el tema, les escribo en el tablero por lo general lo que vamos a hacer con el fin de prepararlos para las actividades. Pasamos a repaso de vocabulario, a recordar lo que hemos visto en las clases anteriores y ya entramos en materia. Inicio el tema escribiendo en el tablero las palabras, frases, o textos que vayamos a aprender, les explico de manera oral el tema, modelo la pronunciación de las palabras o las frases o el texto, pido que lo hagan conmigo, corrijo pronunciación. Por último ellos copian en sus cuadernos este material que lo he sacado de los libros, de internet o de clases de otros años.

Utilizo mucho el trabajo en equipo, para que entre ellos practiquen el tema, les muestro en ocasiones videos de YouTube, entrego talleres que encuentro interesantes sobre el tema para que ellos los desarrollen de libros o de Internet, a la fecha me encuentro manejando material interactivo que me ayudan los compañeros a construir y los pongo a que interactúen con estos para afianzar el tema, juegos, diálogos, pronunciaciones...

Finalizo la clase unas veces con el repaso del tema, otras veces evalúo los avances con pequeños talleres que yo hago o que fotocopio de libros, también hablamos a manera de diálogo sobre los avances y las dificultades que quedan pendientes para la próxima clase. Me gusta motivarlos y valorarles el trabajo y la actitud para que mejoren en las clases siguientes.

¿Qué otros aspectos o procesos diferentes a los académicos y disciplinares desarrollas con los estudiantes?

Se habló no recuerdo exactamente el proyecto pero de acuerdo a planeando lo de la jornada única cada quien como en su fuerte. Entonces a mí me ha gustado mucho el corrinche la danza el baile entonces yo tiré para la danza incluso No saliéndome mucho de lo mío para crear grupos literarios donde ellos creen porque los estudiantes les da dificultad crear. Al principio de año cuando se estaba hablando de la jornada única que sí que unos tiraban para tejer otros para el bordado otro para la música yo tiré para la danza que no se me iba tampoco de las manos lo de los grupos literarios pero de la mano por humanidades para que ellos aprendieran a hablar en público que perdieran el miedo. Fue una estrategia que se creó por la jornada única pero no se ha implementado

¿Qué criterios o principios se deben tener en cuenta en el momento de la interacción con los estudiantes en cada clase?

Sobre todo yo me baso en los estándares de acuerdo a la temática, como ya consulte en internet o algo yo cojo mucha copia de esos criterios, algunos videos, como yo así no lo sepa yo me la creo y me los aprendo y llegó como a incrementarlos allá, por ejemplo yo lo tengo una flojera verbal para el inglés pero entonces invento, escucho y así los criterios que dicen allá entonces yo también de

acuerdo a la temática paso a implementarlos y sacando mucha cosita de algunos libros como para no llegar sola porque hay muchos muchachos que le pisan el talón a uno ya no es como antes y que uno llegaba yo soy la profesora y yo me para ayudar al frente y hay muchachos que no que le exigen a uno preparación

¿Cuáles o son los logros y actitudes que el docente debe alcanzar desde sus prácticas pedagógicas con los estudiantes?

Yo lo llevo más que todo como competencia. Entonces la competencia comunicativa la textual la comprensión lectora el análisis y comprensión, nunca pues como traducir sacar idea principal los personajes, saquen los adverbios los verbos desglose modos nos vamos a convertir ahorita en inglés

¿Cómo se aborda en la institución educativa el manejo de los referentes de calidad desde varios momentos: planeación, el trabajo en el aula y los procesos evaluativos?

Ya eso me lo pasteleo Incluso en mis manos tengo el pastel, tengo fotocopia hay momentos de formación entre maestros sí en eso sí nos retroalimentamos cuando hay redes en estas se han desglosado y lo discutimos mucho pero de eso no le hablo mucho no recuerdo

¿Cuéntame cómo se da el acatamiento a las normas y leyes vigentes en educación durante el desarrollo de las clases y cuáles son esas leyes o normas?

No recuerdo exactamente pero sí se trabaja en la institución

¿Con qué criterios se abordan los procesos de evaluación académica de los estudiantes?

Yo desde mi área valoro todo hasta el caminado si es posible porque ahorita como es por competencias yo tengo en cuenta lo de las competencias ciudadanas, académicas todo cuando le hablé de los ciudadanos el comportamiento del Muchacho yo todo eso lo tengo en cuenta de forma integral, las comprensiones la forma como ellos se dirigen desde su forma oral cuando transmiten alguna actividad que se está haciendo. No solamente de qué nos vale tener un muchacho que sea

muy nerds para el inglés la física y la formación en valores por el suelo en eso la rectora y el coordinador nos hace mucho énfasis. Tenemos unos padrinos esos padrinos de profesores de la tecnología nos han enseñado muchas cositas sobre todo yo que no ha manejado mucho un computador en esas cosas de cuentas juegos concursos lo tenemos en cuenta por decir algo cuando se hacen los concursos y pierden algún evaluación si por decir algo para la participación son cosas muy principales -Ah bueno perdiste eso pero te lo valoró- por eso Entonces reconocemos las potencialidades de los estudiantes se tiene en cuenta La formación y como le digo yo tengo en cuenta todo el comportamiento del muchacho, todo eso como somos social humanista entonces todo eso se trabaja.

Anexo 2. Matriz de análisis de calidad curricular (Mapei)

Autora: Luz Migdonia Gómez

Matriz para el análisis del proyecto educativo institucional (Maiepi)

Elementos formales del documento		Id	Ex	Pe	Coh	Or
1	Presenta portada		1			
2	Tabla de contenidos.		1			
Justificación		Id	Ex	Pe	Coh	Or
3	Describe necesidades pertinentes al contexto			1		
4	Describe los actores del proyecto			1		
5	Se corresponde con la Misión			1		
6	Se corresponde con los logros de aprendizaje			1		
7	Se corresponde con los principios institucionales			1		
8	Se aborda con profundidad		1			
9	Contempla necesidades de la región			1		
10	Contempla necesidades de la nación			1		
11	Aborda asuntos del contexto no resueltos					1
Marco referencial		Id	Ex	Pe	Coh	Or
Referente contextual						
12	Describe el contexto			1		
13	Se aborda con profundidad		1			
14	Es claro y preciso	1				

15	Contiene todos los aspectos del contexto escolar	1				
Referente conceptual		Id	Ex	Pe	Coh	Or
16	Define el pei	1				
17	La definición es clara y precisa	1				
18	Esta fundamentado en la teoría	1				
Referente legal		Id	Ex	Pe	Coh	Or
19	Se corresponde con las normativas	1				
20	Es claro y preciso	1				
Componente teleológico		Id	Ex	Pe	Coh	Or
21	se presenta una definición de componente teleológico	1				
22	el concepto es preciso	1				
23	el concepto es explicito	1				
24	Se corresponde con las necesidades del contexto			1		
25	corresponde a la teoría				1	
26	Se corresponde con los aspectos legales				1	
27	Aborda tópicos actuales					1
Visión institucional		Id	Ex	Pe	Coh	Or
28	Esta definida desde lo que desea ser la institución	1				
29	Se prsecisa en su redacción el mediano y largo plazo		1			
30	Da respuesta a las necesidades del entorno			1		
31	Es precisa y clara	1				
32	Se percibe con claridad las metas académicos	1				
33	Se percibe con claridad los metas administrativas	1				
34	Incorpora asuntos no resueltos del contexto					1
35	En su redacción se ve reflejado el compromiso de los miembros de la comunidad educativa	1				
Misión institucional		Id	Ex	Pe	Coh	Or

36	Da respuesta a las necesidades del entorno			1		
37	Es precisa y clara	1				
38	Se refleja el compromiso de la comunidad educativa	1				
39	Se perciben las metas académicas del currículo	1				
40	Se corresponde con las modalidades de formación de la institución				1	
41	Es coherente con los aspectos legales del diseño curricular				1	
42	Es coherente con las metas administrativas				1	
43	Incorpora tópicos de actualidad					1
44	Se perciben las metas administrativas	1				
Principios institucionales						
45	Se expresan los valores institucionales	1				
46	Son alcanzables		1			
47	Están bien redactados		1			
48	Se refleja el compromiso de la comunidad educativa	1				
49	Son coherentes con las necesidades del contexto				1	
50	Son coherentes con las disposiciones legales				1	
51	Son coherentes con el diseño curricular				1	
Componente pedagógico						
Modelo pedagógico						
52	Se define el modelo pedagógico	1				
53	Se aborda con profundidad		1			
54	Está bien redactado		1			
55	Está fundamentado teóricamente	1				
56	Es claro y preciso	1				
57	Es coherente con el diseño curricular				1	
58	Es coherente con la misión				1	
59	Es coherente con la visión				1	
60	Es coherente con los principios institucionales				1	

61	Se corresponde con las necesidades del contexto			1		
Diseño curricular						
62	Se corresponde con el modelo pedagógico				1	
63	Presenta todos los aspectos de un diseño curricular		1			
64	Se aborda con profundidad		1			
65	Se definen los proyectos educativos	1				
66	Esta bien redactado		1			
67	Especifica las modalidades de estudio	1				
68	Especifica la formación disciplinar en las área de conocimiento	1				
69	Especifica la formación en investigación en un área de conocimiento	1				
70	Es coherente con la misión				1	
71	Se corresponde con las necesidades del contexto			1		
72	Incorpora asuntos no resueltos del contexto					1
Plan de estudio						
		Id	Ex	Pe	Coh	Or
73	Se especifican los componentes		1			
74	Aparece enunciado el plan de asignaturas	1				
75	Se corresponde con los objetivos de cada asignatura				1	
76	Las asignaturas se corresponden con el modelo pedagógico				1	
77	Las asignaturas orientan al análisis profundo y sistemático de las áreas del conocimiento (modalidades)		1			
78	Las actividades de enseñanza orientan el análisis profundo y sistemático de las áreas de conocimiento (modalidades)		1			
79	Las asignaturas se corresponden con las modalidades				1	
80	Se plantean los criterios para la planificación educativa	1				
81	Se plantea los aspectos a tomar en cuenta para la planificación educativa	1				
82	Se plantea un formato de planificación	1				

83	Se plantea las actividades de enseñanza de las asignaturas	1				
84	Se definen los tipos de evaluación a realizar	1				
85	Se definen los criterios para la evaluación	1				
86	Se plantean las técnicas de enseñanza	1				
87	Se propinan los recursos a utilizar en la enseñanza	1				
88	Se corresponde con el modelo pedagógico				1	
89	Se abordan tópicos actuales en las asignaturas					1
90	Se plantean los proyectos de área	1				
91	Se corresponde con la misión				1	
92	Se corresponde con los principios institucionales				1	
Los objetivos o logros de los programas						
		Id	Ex	Pe	Coh	Or
93	Aparecen enunciados	1				
94	Acordes con la misión				1	
95	Se corresponden con el perfil del egresado				1	
96	Están bien redactados		1			
97	Son coherentes con el modelo pedagógico				1	
98	Son coherentes con los contenidos				1	
99	Se corresponden con las necesidades del contexto				1	
100	Se corresponden con la evaluación				1	
101	Están claros en cuanto a lo que se desea		1			
102	Está explícito el logro a alcanzar		1			
Perfil del estudiante						
		Id	Ex	Pe	Coh	Or
103	Aparece enunciado	1				
104	Está claramente definido		1			
105	Se corresponde con la misión				1	
106	Da respuesta a las necesidades de la justificación			1		
107	Es coherente con el plan de estudio				1	
108	Se corresponde con las modalidades de estudio				1	

109	Es coherente con el modelo pedagógico				1	
110	Es coherente con los principios institucionales				1	
Programas de las asignaturas						
		Id	Ex	Pe	Coh	Or
111	Especifican la razón de ser o la justificación de la asignatura	1				
112	Contienen los objetivos de la asignatura	1				
113	Enuncian los contenidos de la asignatura	1				
114	Señalan las estrategias de aprendizaje a ser utilizadas en la asignatura	1				
115	Señalan los recursos instruccionales requeridos	1				
116	Señalan las horas de dedicación a la asignatura	1				
117	Contienen las estrategias de evaluación a ser utilizadas en la asignatura	1				
118	Se abordan los contenidos desde las necesidades del contexto			1		
119	Se corresponden con el modelo pedagógico				1	
120	Se corresponden las estrategias de las asignaturas con el modelo pedagógico				1	
121	Se corresponden los recursos instruccionales con el modelo pedagógico				1	
122	Se corresponde la evaluación con el modelo pedagógico				1	
123	Se corresponden los contenidos con las modalidades de estudio				1	
124	Se corresponden los programas con los aspectos legales				1	
125	Se incorporan en los contenidos tópicos de actualización					1
126	Se incorporan estrategias didácticas actualizadas					1
127	Se corresponden con la misión institucional				1	
128	Se corresponde con los principios institucionales				1	

Anexo 3. Tabla de validación de la matriz de calidad curricular

Items	Lisbeth	Migdalia	Julia	Invetigador	Aciertos
1	EX	EX	EX	EX	1
2	EX	EX	EX	EX	1
3	PER	PER	PER	PER	1
4	EX	PER	PER	PER	1
5	PER	PER	PER	PER	1
6	PER	PER	PER	PER	1
7	PER	PER	PER	PER	1
8	EX	EX	PER	PER	0
9	PER	PER	PER	PER	1
10	ORI	PER	PER	PER	1
11	PER	PER	ORI	ORI	0
12	PER	PER	PER	PER	1
13	EX	EX	EX	EX	1
14	COH	IDO	IDO	IDO	1
15	ID	IDO	IDO	IDO	1
16	ORI	IDO	IDO	IDO	1
17	COH	IDO	IDO	IDO	1
18	ORI	IDO	IDO	IDO	1
19	PER	PER	IDO	IDO	0
20	COH	IDO	IDO	IDO	1
21	EX	IDO	IDO	IDO	1
22	IDO	IDO	IDO	IDO	1
23	COH	IDO	IDO	IDO	1
24	PER	PER	PER	PER	1
25	EX	COH	COH	COH	1
26	ID	COH	COH	COH	1
27	ORI	ORI	ORI	ORI	1
28	ORI	IDO	IDO	IDO	1
29	OR	EX	EX	EX	1
30	PER	PER	PER	PER	1
31	COH	IDO	IDO	IDO	1
32	ID	IDO	IDO	IDO	1
33	COH	ORI	ORI	ORI	1
34	OR	ORI	ORI	ORI	1
35	ID	IDO	IDO	IDO	1
36	PER	PER	PER	PER	1
37	COH	COH	IDO	IDO	0

38	IDO	IDO	IDO	IDO	1
39	EX	IDO	IDO	IDO	1
40	PER	PER	COH	COH	0
41	COH	COH	COH	COH	1
42	PER	COH	COH	COH	1
43	ORI	ORI	ORI	ORI	1
44	IDO	IDO	IDO	IDO	1
45	EX	IDO	IDO	IDO	1
46	PER	EX	EX	EX	1
47	COH	EX	EX	EX	1
48	ID	IDO	IDO	IDO	1
49	PER	COH	COH	COH	1
50	COH	COH	COH	COH	1
51	PER	COH	COH	COH	1
52	EX	IDO	IDO	IDO	1
53	EX	EX	EX	EX	1
54	COH	EX	EX	EX	1
55	PER	IDO	IDO	IDO	1
56	COH	IDO	IDO	IDO	1
57	COH	COH	COH	COH	1
58	PER	COH	COH	COH	1
59	PER	COH	COH	COH	1
60	ORI	ORI	COH	COH	0
61	EX	PER	PER	PER	1
62	COH	COH	COH	COH	1
63	EX	EX	EX	EX	1
64	EX	EX	EX	EX	1
65	EX	IDO	IDO	IDO	1
66	COH	EX	EX	EX	1
67	EX	IDO	IDO	IDO	1
68	EX	IDO	IDO	IDO	1
69	EX	IDO	IDO	IDO	1
70	PER	COH	COH	COH	1
71	PER	PER	PER	PER	1
72	ORI	ORI	ORI	ORI	1
73	EX	EX	EX	EX	1
74	EX	IDO	IDO	IDO	1
75	IDP	COH	COH	COH	1
76	PER	COH	COH	COH	1
77	EXEX	EX	EX	EX	1
78	EX	EX	EX	EX	1
79	COH	COH	COH	COH	1
80	EX	IDO	IDO	IDO	1
81	EX	EX	IDO	IDO	0

82	ORI	ICO	IDO	IDO	1
83	EX	IDO	IDO	IDO	1
84	EX	IDO	IDO	IDO	1
85	IDO	IDO	IDO	IDO	1
86	EX	EX	IDO	IDO	0
87	EX	IDO	IDO	IDO	1
88	IDO	COH	COH	COH	1
89	ORI	PER	ORI	ORI	1
90	EX	IDO	IDO	IDO	1
91	IDO	COH	COH	COH	1
92	PER	COH	COH	COH	1
93	EX	IDO	IDO	IDO	1
94	IDO	COH	COH	COH	1
95	ID	COH	COH	COH	1
96	IDO	EX	EX	EX	1
97	COH	COH	COH	COH	1
98	IDO	COH	COH	COH	1
99	PER	COH	COH	COH	1
100	PER	COH	COH	COH	1
101	EX	EX	EX	EX	1
102	EX	EX	EX	EX	1
103	EX	IDO	IDO	IDO	1
104	IDO	EX	EX	EX	1
105	PER	COH	COH	COH	1
106	ID	PER	PER	PER	1
107	COH	COH	COH	COH	1
108	PER	COH	COH	COH	1
109	IDO	COH	COH	COH	1
110	IDO	COH	COH	COH	1
111	EX	IDO	IDO	IDO	1
112	EX	IDO	IDO	IDO	1
113	EX	IDO	IDO	IDO	1
114	EX	IDO	IDO	IDO	1
115	EX	IDO	IDO	IDO	1
116	IDO	IDO	IDO	IDO	1
117	EX	IDO	IDO	IDO	1
118	PER	PER	PER	PER	1
119	IDO	COH	COH	COH	1
120	COH	COH	COH	COH	1
121	COH	COH	COH	COH	1
122	IDO	COH	COH	COH	1
123	IDO	COH	COH	COH	1
124	PER	COH	COH	COH	1
125	ORI	ORI	ORI	ORI	1

126	ORI	ORI	ORI	ORI	1
127	IDO	COH	COH	COH	1
128	IDO	COH		COH	1
					120
					0,9375

Anexo 4. Constancias de validación

Constancia de validación

Yo, Lisbeth Brito CI:V. 11886772 de profesión docente y ejerciendo actualmente como profesor por hora en la institución: ETA. Pedro J Hernández hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento: Matriz de análisis a ser aplicada al documento del Proyecto Educativo Institucional en la IE Pedro Antonio Elejalde diseñado por el investigador : Luz Migdonia Gómez Guzmán y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem- dimensión			X
Amplitud de contenidos			X
Redacción de los ítems			
Precisión de los ítems			
Ortografía		X	
Presentación			X

En la ciudad de Cabimas, a los 18 días del mes de febrero de 2020.



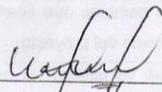
Firma del experto validador

Constancia de validación

Yo, Migdalia de Montilla, C.I: 5.175.643, de profesión Ingeniero Industrial. Mgs en Recursos Humanos. Dra. En Ciencias Gerenciales, jubilada de Docente titular universitaria. Coordinadora de Currículo Institución Universidad Tecnológica Territorial del Zulia, hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento: Matriz de calidad curricular diseñado por la investigadora Luz Migdonia Gomez, y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem- dimensión			X
Amplitud de contenidos			X
Redacción de los ítemes		X	
Precisión de los ítemes		X	
Ortografía			X
Presentación		x	

En la ciudad de Cabimas, a los 15 días del mes de febrero de 2020.



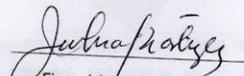
Firma del experto validador

Constancia de validación

Yo, Julia M. de Martínez, C.I: 7.711.109, de profesión Lic. En Educación. Mención Idiomas. Mags. En comportamiento de la conducta., jubilada del Departamento de Educación de Pdvsa, hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento: Matriz de calidad curricular diseñado por la investigadora Luz Migdonia Gómez, y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem- dimensión			X
Amplitud de contenidos			X
Redacción de los ítems			x
Precisión de los ítems		X	
Ortografía		x	
Presentación		x	

En la ciudad de Cabimas, a los 15 días del mes de febrero de 2020.


Firma del experto validador

