



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA**

**Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución N°15 del 31 de octubre de 2012**

**Maestría en Administración y Planificación
Educativa**

**LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y CALIDAD DEL
APRENDIZAJE: UNA REVISIÓN A LA GESTIÓN
DE AULA**

Trabajo presentado como requisito para optar al grado de Magister

Gina Marcela Herrera Pérez

Isaac Montenegro Espinosa

Panamá, agosto, 2017



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA**

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004

Acreditada mediante Resolución N° 15 del 31 de octubre de 2012

**MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN Y PLANIFICACIÓN
EDUCATIVA**

**LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y CALIDAD DEL
APRENDIZAJE: UNA REVISIÓN A LA GESTIÓN
DE AULA**

Gina Marcela Herrera Pérez

Isaac Montenegro Espinosa

Panamá, agosto, 2017

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado 1

Jurado 2

Montería, agosto de 2017

DEDICATORIA

Me gustaría dedicar esta Tesis a toda mi familia. Para mis padres Ángela y Julio, por su comprensión y ayuda en momentos difíciles y en los que no fueron tan difíciles. Me han enseñado a no desfallecer ante las adversidades. Me han dado todo lo que soy como persona, mis valores, mis principios, mi perseverancia y mi empeño, y todo ello con una gran dosis de amor y sin pedir nunca nada a cambio. Para mi hijo Nicolás, quien es mi motivación ya que es por él quien lucho diariamente para que sea un niño que tenga una mamá digna de ser su ejemplo.

A todos ellos, muchas gracias de todo corazón.

Gina Marcela Herrera Pérez

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría a través de estas líneas expresar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que con su ayuda han colaborado en la realización de este trabajo, en especial a Isaac Montenegro Espinosa, quien fue mi tutor en esta investigación; por la orientación, el seguimiento y la supervisión continua de la misma; pero sobre todo por la motivación y el apoyo recibido a lo largo de su desarrollo. Especial reconocimiento merece el interés mostrado por mi trabajo y las sugerencias recibidas del profesor y amigo Miguel Navarro, con el que me encuentro en deuda por el ánimo infundido, su ayuda incondicional y la confianza en mí depositada. Quisiera hacer extensiva mi gratitud a mis compañeros de la Maestría en Administración y Planificación Educativa de la UMECIT, por su amistad y colaboración. No podía dejar de otorgar un agradecimiento muy especial a mis padres por la comprensión, paciencia y el ánimo recibido para culminar con éxito este logro. A todos ellos, muchas gracias.

TABLA DE CONTENIDO

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	17
1. MOMENTO I.....	20
DEFINICIÓN DE LA SITUACIÓN A INVESTIGAR	20
1.1. Exploración de la situación	21
1.1.1. Planteamiento del problema	21
1.2. Pregunta de la investigación	33
1.3.1. Propósito general.....	34
1.3.2. Propósitos específicos	34
1.4. Razones de la investigación	35
2. MOMENTO II.....	39
TEORÍAS DE ENTRADA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL FENÓMENO	39
2.1. Antecedentes de la investigación	40
2.1.1. Liderazgo educativo y pedagógico.....	40
2.1.2. Gestión de aula y calidad de los aprendizajes	46
2.1.3. Evaluación de y para los aprendizajes	50
2.2. Conceptos definidores y Bases teóricas y legales.....	58
2.2.1. Liderazgo Educativo	58
2.2.2. El liderazgo escolar.	60
2.2.3. Diferencia entre liderazgo formal y liderazgo pedagógico.....	62

2.2.4.	Liderazgo transformacional.	63
2.2.5.	Liderazgo distribuido.....	64
2.3.	Gestión de aula.....	66
2.3.1.	Prácticas pedagógicas.....	69
2.4.	La evaluación de los aprendizajes.....	71
2.5.	Evaluación para los aprendizajes.....	73
2.5.1.	Calidad de los aprendizajes.....	74
2.6.	Operacionalización de las categorías.....	74
	RECORRIDO METODOLÓGICO.....	76
3.1.	Enfoque paradigmático y naturaleza de la investigación.....	77
3.2.	Método.....	77
3.3.	Procedimiento metodológico.....	79
3.3.1.	Fase I: Reflexión Inicial y diagnóstico de la situación:.....	79
3.3.2.	Fase II: Diseño del plan de acción.....	80
3.3.3.	Fase III. Desarrollo del plan de acción.....	80
3.3.4.	Fase IV. Evaluación- Reflexión:.....	81
3.4.	Población participante y criterios de selección de informantes clave	81
3.5.	Técnicas e Instrumentos de Recolección de datos.....	83
3.5.1.	La entrevista semiestructurada.....	83
3.5.2.	Revisión documental.....	83
3.5.3.	Grupos de discusión.....	84
4.	MOMENTO IV.....	85

ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS.....	85
4. Análisis y Descripción de los datos.....	86
4.1. Categorización de la información y análisis e interpretación de los resultados	86
4.1.1. Fase I: Reflexión Inicial y diagnóstico de la situación.....	86
4.2. Síntesis de los resultados obtenidos en la entrevista al directivo docente. 87	
4.3. Síntesis de los resultados obtenidos en la entrevista a docentes. 92	
4.4. Síntesis de los resultados obtenidos en el grupo de discusión.....	97
4.5. Fase II. Diseño del plan de Acción para fortalecer el liderazgo pedagógico, la gestión de aula y la evaluación.....	104
4.5.1. Fundamentación de los campos de acción.....	106
4.5.2. Cronograma del plan de acción	108
4.6. Fase III. Desarrollo del plan de acción.....	109
4.6.1. Taller sobre el liderazgo pedagógico y compartido	109
4.6.2. Taller de apropiación teórica: La gestión de aula	111
5. MOMENTO V	113
PROPUESTA DE SOLUCIÓN AL PROBLEMA	113
5. Propuesta de solución al problema.....	114
Propuesta Institucional.....	114
5.1. La caracterización del liderazgo	114
5.2. Diseñar acciones de fortalecimiento de la gestión del liderazgo .	115
5.3. Cronograma de actividades del plan de acción	115
5.4. Ejecución.....	119

5.5. Seguimiento y evaluación.....	119
CONCLUSIONES	122
RECOMENDACIONES.....	126
BIBLIOGRAFÍA	129
ANEXOS	148
GLOSARIO	163
LECTURAS COMPLEMENTARIAS	164

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Comparación de los porcentajes de estudiantes según niveles de desempeño para cada año consultado. Lenguaje, tercer grado I.E Mata de Maíz.....	25
Figura 2. Comparación de los porcentajes de estudiantes según niveles de desempeño para cada año consultado. Matemáticas, tercer grado.	26
Figura 3, Comparación de los porcentajes de estudiantes según niveles de desempeño para cada año consultado. Lenguaje - quinto grado. IE. Mata de Maíz.....	27
Figura 4. Comparación de los porcentajes de estudiantes según niveles de desempeño para cada año consultado. Matemáticas - quinto grado IE Mata de Maíz.....	28
Figura 5. Comparación de los porcentajes de estudiantes según niveles de desempeño para cada año consultado. Lenguaje, noveno grado I.E. Mata de Maíz.....	29
Figura 6. Estudiantes evaluados por año. Matemáticas, noveno grado I.E. Mata de Maíz.	31
Figura 7. Diferencia entre liderazgo formal y liderazgo pedagógico	62
Figura 8. Fundamentación de los campos de acción	106

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Estudiantes evaluados por año. Lenguaje, tercer grado de la I.E. Mata de Maíz.....	24
Tabla 2. Estudiantes evaluados por año. Matemáticas, tercer grado I.E. Mata de Maíz.....	25
Tabla 3, Estudiantes evaluados por año. Lenguaje - quinto grado IE Mata de Maíz.....	27
Tabla 4. Estudiantes evaluados por año. Matemáticas, quinto grado I.E. Mata de Maíz.....	28
Tabla 5. Estudiantes evaluados por año. Lenguaje, noveno grado I.E. Mata de Maíz.....	29
Tabla 6. Estudiantes evaluados por año. Matemáticas - noveno grado IE Mata de Maíz.....	30
Tabla 7. Operacionalización de las categorías	75
Tabla 8. El papel de la gestión directiva en la generación de acciones para enfrentar las dificultades en materia pedagógica.	87
Tabla 9. La actualización del docente en gestión de aula y evaluación. ...	88
Tabla 10. Trabajo en equipo y sus características.	89
Tabla 11. Los aspectos por mejorar del directivo docente	90
Tabla 12. Modelo de liderazgo en la dirección de establecimiento educativo	90
Tabla 13. Responsabilidad de los bajos desempeños de los estudiantes.	92
Tabla 14. Estrategias del directivo para enfrentar retos en los procesos académicos	92
Tabla 15. Los aspectos por mejorar del directivo docente	93
Tabla 16. Trabajo en equipo y sus características.	94
Tabla 17. Modelo de liderazgo en la dirección de establecimiento educativo	95

Tabla 18. Análisis del encuentro con el grupo de discusión.....	97
Tabla 19. Análisis los criterios para la realización de una buena gestión de aula.....	98
Tabla 20. Análisis los fundamentos de la evaluación de los aprendizajes y la evaluación para los aprendizajes	99
Tabla 21. Propuesta de estrategias que apoyen el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes.....	101
Tabla 22. Plan de acción	106
Tabla 23. Cronograma del plan de acción	108
Tabla 24. Resultado de la realización del taller sobre el liderazgo pedagógico y compartido.....	109

RESUMEN

Esta Investigación defiende la tesis, apoyada por la literatura y las experiencias internacionales, que un liderazgo pedagógico requiere, en paralelo, una comunidad de aprendizaje, donde el profesorado desempeñe, a su vez, el papel de líder. Las nuevas demandas a la escuela exigen el liderazgo en todos los niveles, no limitado a quienes ocupan una posición formal. Los líderes formales han de favorecer el liderazgo múltiple de los profesores, creando condiciones y oportunidades para el desarrollo profesional y organizacional. Desde una concepción más orgánica y horizontal, el profesorado ha de ser líder en su propio contexto.

Por eso, una formación orientada al desarrollo de competencias para un liderazgo centrado en el aprendizaje incluye distribuirlo entre un profesorado capacitado. Construir condiciones para un desarrollo de las competencias docentes requiere una cultura de colaboración, en torno a un proyecto educativo conjunto, para la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

ABSTRACT

This research defends the thesis, supported by literature and international experiences, that a pedagogical leadership requires, in parallel, a community of learning, where the faculty plays, in turn, the role of leader. New demands on the school require leadership at all levels, not limited to those in a formal position. Formal leaders must encourage multiple leadership of teachers, creating conditions and opportunities for professional and organizational development. From a more organic and horizontal conception, teachers must be leaders in their own context. Therefore, training oriented towards the

development of competences for a leadership centered in the learning includes distributing it between a qualified teacher. Building conditions for a development of teaching skills requires a culture of collaboration, around a joint educational project, to improve student learning.

INTRODUCCIÓN

La capacidad para el mejoramiento de un establecimiento escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar su desarrollo, de manera que pueda construir su propia transformación. En este final de la modernidad, las condiciones de ejercicio de la dirección, con distinto grado de incidencia según cada país, están cambiando significativamente (autonomía de escuelas, rendición de cuentas, presión por los resultados). Como tendencia general, de un modelo burocrático centrado en la gestión se tiende a una dirección pedagógica, encaminada al incremento de los aprendizajes y de los resultados del centro escolar. Asimismo, el cambio en el siglo XXI se centra en crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, los conocimientos considerados imprescindibles para insertarse socialmente y para desplegar al máximo sus potencialidades de desarrollo personal. La dirección de la escuela está para hacerlo posible, priorizando sus tareas en esa meta. A su servicio se han de poner la autonomía, los apoyos y recursos suplementarios. Así pues, cuando la dirección de la escuela se centra en la gestión de la enseñanza, la responsabilidad por los aprendizajes del alumnado queda diluida; cuando su misión es garantizar el éxito educativo de todo su alumnado, esta responsabilidad es central. La agenda próxima, también en los países latinoamericanos, de acuerdo con las orientaciones reflejadas en la literatura internacional, es pasar de una dirección limitada a la gestión administrativa de las escuelas a un liderazgo para el aprendizaje, que vincula su ejercicio con los logros académicos del alumnado y con los resultados del establecimiento educacional; por consiguiente, el liderazgo educativo o dirección pedagógica de las escuelas se está constituyendo, en el contexto

internacional, en un factor de primer orden en el mejoramiento de la educación y en una prioridad de las agendas de las políticas educativas

Por todo lo anterior, en el presente trabajo de investigación se definen algunos elementos que serán importantes en el desempeño del liderazgo del docente en función de su rol, el contexto y las interrelaciones dentro de la comunidad educativa; por ello, muestra en el primer capítulo un diagnóstico de la situación del liderazgo pedagógico de los educadores de la Institución Educativa Mata de Maíz, municipio de Valencia, Córdoba. Así mismo se observa el carácter y el comportamiento del mismo en relación con el protagonismo de los estudiantes y el de los padres de familia, teniendo en cuenta la dinámica de los procesos, sus características y las opciones que se desprenden del desempeño de cada ente. Finalmente se presenta la formulación de la situación problema que tiene que ver principalmente con la forma de establecer el liderazgo pedagógico desde la gestión de aula y la evaluación del aprendizaje.

En el segundo capítulo se presentan los referentes teóricos teniendo en cuenta los antecedentes de investigación y la ejecución de las formas del liderazgo en relación con el papel tanto de las Instituciones como de sus miembros. Así mismo se plantean los puntos de vista de varios autores de acuerdo con la ejecución del concepto y su impacto en las Instituciones Educativas sobre las cuales se han hecho este tipo de trabajos. Se incluye, además, una dinámica conceptual que fortalece esta investigación desde la práctica, el impacto y los resultados que se esperan de acuerdo con el desarrollo y la amplitud del concepto.

En el tercer capítulo se describe todo el despliegue metodológico aplicado en la investigación, así como la importancia de los instrumentos escogidos

para la recolección de la información en los procedimientos y diseños conducentes a la reflexión y revisión de los resultados esperados.

En el cuarto capítulo se muestran los resultados que se han obtenido de acuerdo con los instrumentos investigativos aplicados.

En el último capítulo se plantea una propuesta dirigida no solo a la solución de la problemática que estamos observando sino a la implementación de estas acciones para sostener el liderazgo pedagógico, comunitario y activo en la Institución.

1. MOMENTO I

DEFINICIÓN DE LA SITUACIÓN A INVESTIGAR

1.1. Exploración de la situación

1.1.1. Planteamiento del problema

Se vive en un mundo cambiante en donde la vida social, económica, cultural y política de la sociedad evoluciona rápidamente, debido a las exigencias y necesidades que cada comunidad e individuo demandan. Por consiguiente, los grandes adelantos tecnológicos surgen como alternativas para dar respuesta a necesidades laborales, de servicio, de entretenimiento, de facilidad en la comunicación y de educación, entre otros. Trayendo consigo cambios rápidos a la vida cotidiana de las personas; dando origen, por un lado, al crecimiento de la economía mundial y al avanzado desarrollo en todos los aspectos de la esfera de global; por otro lado, crea grandes dificultades a las personas y profesionales que no están preparadas para este momento ya que su postura de aprendizaje es lenta y carente de sentido.

En esta gama de aspectos, se cita específicamente lo relacionado con los procesos gerenciales en el campo educativo, que incluye las características del liderazgo en las instituciones educativas que convocan a la realización de su análisis. Inicialmente se emprende el conocimiento sobre el liderazgo, lo cual resulta ambiguo en su concepción por la forma como se adopta según el modelo, la teoría y los autores que la abordan; pero sea cual sea la postura que se acoja, lo que se quiere mirar es el liderazgo transformacional y sus características, para especificar la forma de gestión de cada directivo en los centros educativo y su aporte a la mejora del aprendizaje.

Por lo anterior, Hopkins, (2009) en su trilogía en torno al mejoramiento educativo, resalta sobre la “enseñanza y el aprendizaje potente”, que involucra el liderazgo y otros elementos esenciales de las condiciones institucionales,

que forman un andamiaje para el sustento del mejoramiento educativo en el ámbito escolar. En este sentido, Robinson, (2010) expone que la mejora en los resultados de aprendizaje de los estudiantes está fuertemente ligada al liderazgo; que proyecte metas y expectativas de aprendizaje y lidere procesos de formación docente, la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo.

En este contexto educativo, resulta importante por una parte, profundizar en torno al liderazgo pedagógico, la gestión de aula, la evaluación y la calidad del aprendizaje de los estudiantes de la Institución Educativa Mata de Maíz, ubicada en la zona rural del Municipio de Valencia, Departamento de Córdoba, República de Colombia; por otra, revelar la forma en que los directivos del plantel diagnostican y enfrentan los problemas de gestión pedagógica del establecimiento educativo; asimismo, afrontar las preocupaciones y las formas metodológicas para abordarlas.

De acuerdo con el análisis realizado en la autoevaluación institucional, la gestión directiva presenta una serie de inquietudes de orden organizacional, que tocan el liderazgo de los directivos, relacionado con la actualización, articulación y divulgación a la comunidad educativa del horizonte institucional (misión, visión y principios institucionales) y su congruencia con los planes y proyectos pedagógicos. Este componente frente al liderazgo directivo presenta debilidades en aspectos como el trabajo en equipo; para el cual se asignan responsabilidades coyunturales sobre aspectos institucionales y de atención a la diversidad, pero ésta carece de una implementación y seguimiento debido a la claridad sobre los aspectos a seguir; es decir, la organización y la planificación de cada evento. En efecto, dentro los aspectos que los directivos deben fortalecer se encuentran el seguimiento, la evaluación y el ajuste a las estrategias pedagógicas de acuerdo con las exigencias que

requiera el contexto y las políticas educativas. Además, requieren aterrizar los resultados de las pruebas externas al aula, para hacer ajustes y mejora en el proceso evaluativo y pedagógico.

Así pues, la calidad del aprendizaje se concibe como:

“La sustancia que queda en la estructura cognitiva luego del proceso de enseñanza-aprendizaje. También cuando se logra captar lo más importante de los contenidos y retenerlos en la memoria a largo plazo, pues se integran en forma significativa con los conocimientos anteriormente adquiridos” (La Guía de Educación , Sf)

De acuerdo con ello, para que la calidad del aprendizaje adquiera un posicionamiento en el establecimiento educativo se requiere una estructura interactiva pedagógica basada en la organización de aula y docente. Pero la situación en este contexto educativo dista de ciertas carencias de orden organizativo y procedimental, evidenciado en las prácticas pedagógicas, la comunicación, la gestión del aprendizaje y la relación afectiva y la valoración de la diversidad de los estudiantes. Cada uno de estos componentes no evidencia un seguimiento, como tampoco la definición de criterios de participación de los estudiantes en la elección de temas y estrategias de enseñanza para cada uno de los grados que ofrece la Institución.

Por otro lado, la gestión de aula, presenta cierta debilidad relacionada con el diseño e implementación de metodologías que apunten al desarrollo de competencias donde se haga un seguimiento sistemático de las prácticas de aula, que verifique su impacto en el aprendizaje de los estudiantes y en el desempeño de los docentes, promoviendo estrategias pertinentes para fortalecerlas. Por consiguiente, la tarea más difícil que requiere fortalecimiento

es el uso de herramientas de planeación donde se vislumbren claramente los objetivos, los procesos a desarrollar, los contenidos temáticos necesarios, los recursos educativos, los estándares abordados; como también las actividades evaluativas que involucren acciones correctivas para estudiantes de bajo rendimiento académico y para aquellos con necesidades diversas.

Por último, se hace un tratamiento a la evaluación de los aprendizajes tanto a nivel interno como externo; en relación con el primero, se presentan acciones y prácticas evaluativas que no se encuentran en el Sistema de Evaluación Institucional (SIE) como lo establece el decreto 1290 de 2009; el docente adopta un carácter subjetivo e intencional, carente de criterios claros para aplicar la evaluación a los estudiantes. En el segundo caso, las pruebas externas aplicadas para diagnosticar el desempeño de los estudiantes de tercero, quinto y noveno grados; a éstas no se les da un uso pedagógico, que permita la generación de planes de mejoramiento de apoyo a los estudiantes con dificultades cognitivas, ni a los que tengan barreras en el proceso de aprendizaje. Para identificar de manera profunda la información relacionada con el desempeño de los estudiantes, se presenta un análisis de las pruebas SABER 2015 de la Institución Educativa Mata de Maíz en las áreas de matemáticas y lenguaje, las cuales son las que el Ministerio de Educación Nacional en Colombia determina con mayor relevancia para el desarrollo de las competencias y habilidades de los educandos.

Tabla 1. Estudiantes evaluados por año. Lenguaje, tercer grado de la I.E. Mata de Maíz.

Año	2012	2013	2014	2015
Número de estudiantes evaluados	28	31	14	21

Fuente. ICFES interactivo 2017

La gráfica siguiente muestra los altos niveles de insuficiencia en los desempeños de los estudiantes del grado tercero en el área de lenguaje en la Institución Educativa Mata de Maíz durante los años consultados; pero a partir del año 2015 empieza una mejoría, reduciendo los niveles de insuficiencia de un 76% de 2014, al 63%. A pesar de ello, el desempeño en esta área sigue siendo crítico.

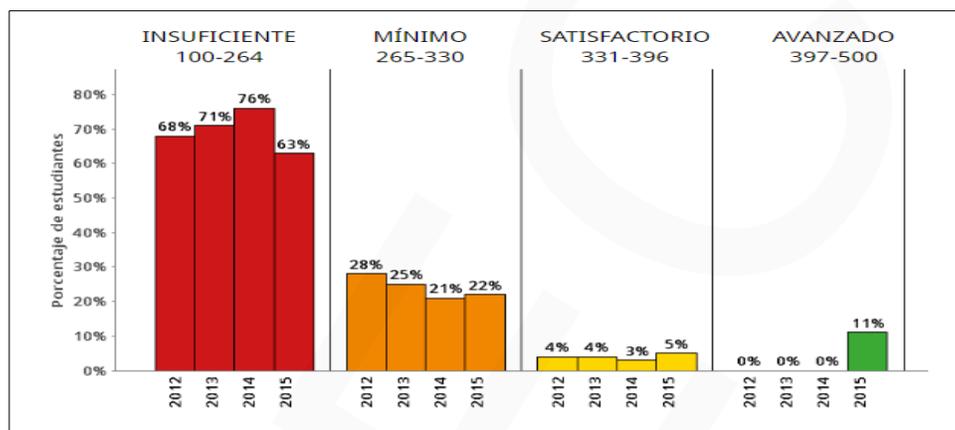


Figura 1. Comparación de los porcentajes de estudiantes según niveles de desempeño para cada año consultado. Lenguaje, tercer grado I.E Mata de Maíz

Tabla 2. Estudiantes evaluados por año. Matemáticas, tercer grado I.E. Mata de Maíz

Año	2012	2013	2014	2015
Número de estudiantes evaluados	28	17	14	24

Fuente. ICFES interactivo

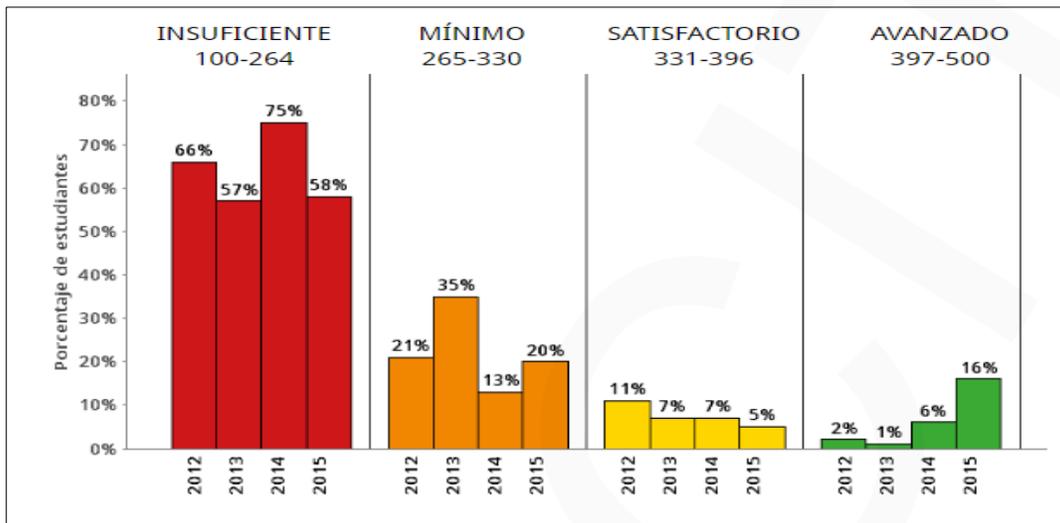


Figura 2. Comparación de los porcentajes de estudiantes según niveles de desempeño para cada año consultado. Matemáticas, tercer grado.

Fuente. ICFES interactivo

En relación con el área de matemáticas, nótese que persisten los niveles de insuficiencia en los años consultados; sobre las competencias y componentes evaluados en el grado tercero; pero para el año 2014 existe una gran diferencia en el promedio (17%) en relación con el año 2015. Aunque existe una mejoría, aún se está con dificultades en esta área.

Tabla 3, Estudiantes evaluados por año. Lenguaje - quinto grado IE Mata de Maíz

Año	2012	2013	2014	2015
Número de estudiantes evaluados	19	20	23	26

Fuente. ICFES interactivo

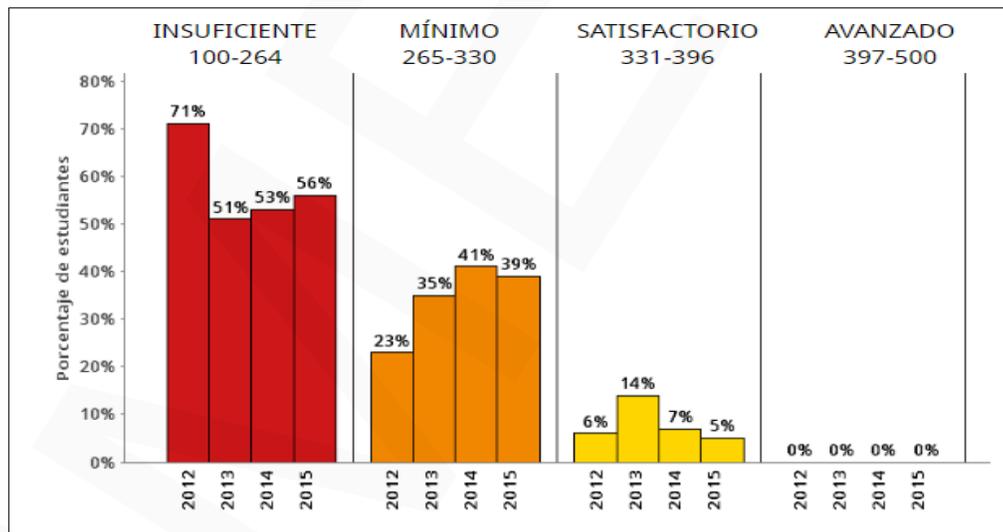


Figura 3, Comparación de los porcentajes de estudiantes según niveles de desempeño para cada año consultado. Lenguaje - quinto grado. IE. Mata de Maíz

Fuente. ICFES interactivo

Para el grado quinto, los niveles de insuficiencia en el año 2015 aumentan gradualmente en relación con los años 2013 y 2014. Persiste aún el grado de insuficiencia a nivel general con más de la mitad en los estudiantes de este gado.

Tabla 4. Estudiantes evaluados por año. Matemáticas, quinto grado I.E. Mata de Maíz.

Año	2012	2013	2014	2015
Número de estudiantes evaluados	19	20	23	26

Fuente. ICFES interactivo

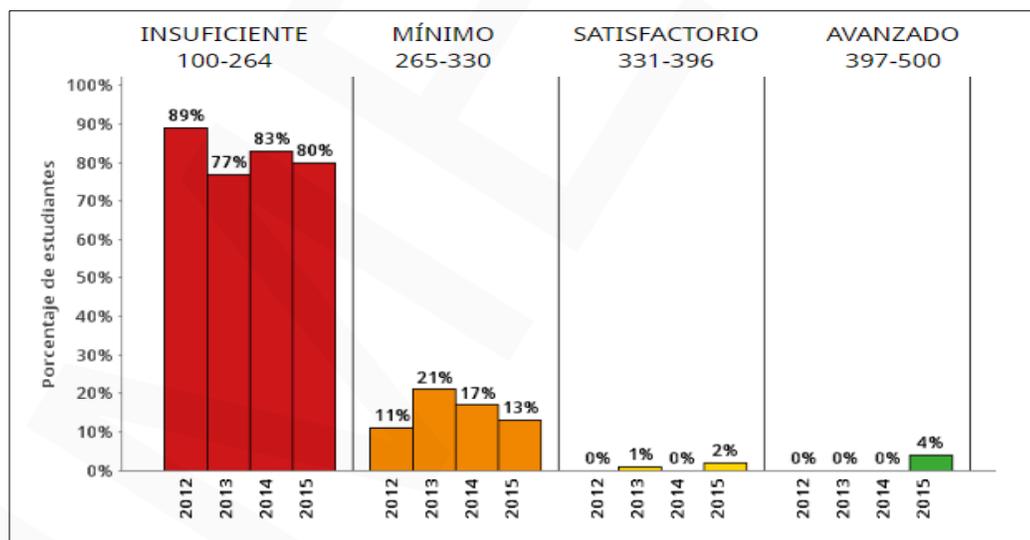


Figura 4. Comparación de los porcentajes de estudiantes según niveles de desempeño para cada año consultado. Matemáticas - quinto grado IE Mata de Maíz.

Fuente. ICFES interactivo.

La gráfica muestra la alta insuficiencia en forma general en los desempeños de los estudiantes de grado quinto en el área de matemáticas; de acuerdo con las competencias y componentes evaluados.

Tabla 5. Estudiantes evaluados por año. Lenguaje, noveno grado I.E. Mata de Maíz.

Año	2012	2013	2014	2015
Número de estudiantes evaluados	19	22	19	20

Fuente. ICFES interactivo

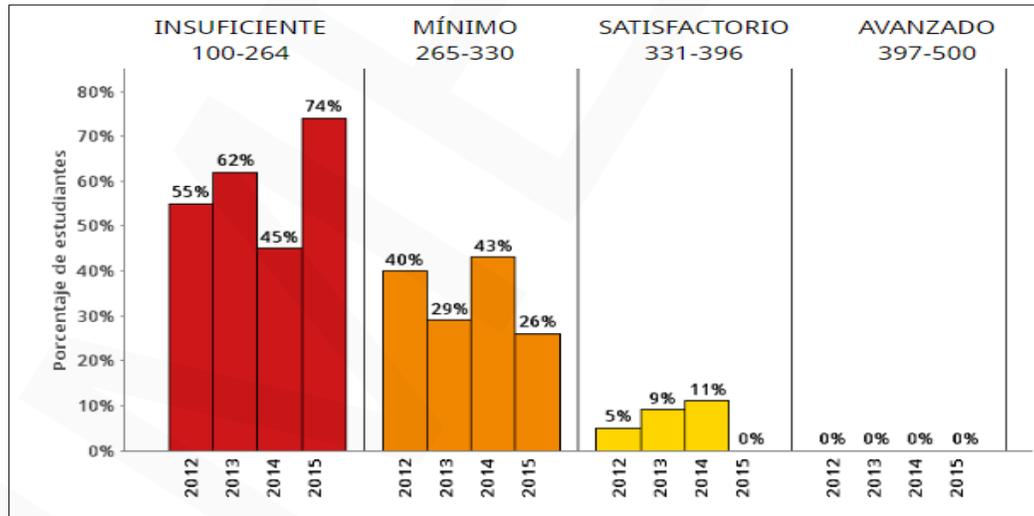


Figura 5. Comparación de los porcentajes de estudiantes según niveles de desempeño para cada año consultado. Lenguaje, noveno grado I.E. Mata de Maíz.

Fuente. ICFES interactivo

En la siguiente gráfica, correspondiente a la prueba realizada al grado noveno en el área de Lengua Castellana de la Institución Educativa Mata de Maíz, en donde se nota que existen diferencias estadísticamente significativas entre el puntaje promedio del establecimiento educativo en 2015 y su puntaje promedio en 2014. El puntaje promedio del establecimiento educativo en 2015 es inferior a su puntaje promedio en 2014.

Se concluye que el área de matemáticas requiere hacer un fortalecimiento de las competencias (comunicación, razonamiento y resolución) y los componentes (aleatorio, numérico métrico y variacional) por alto índice demostrado en el año 2015.

Tabla 6. Estudiantes evaluados por año. Matemáticas - noveno grado IE Mata de Maíz

Año	2012	2013	2014	2015
Número de estudiantes evaluados	20	21	19	19

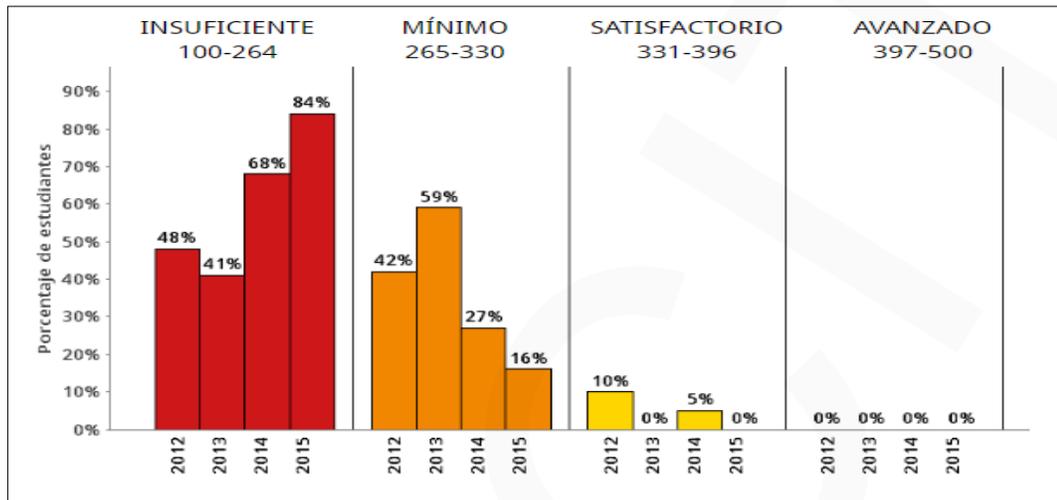


Figura 6. Estudiantes evaluados por año. Matemáticas, noveno grado I.E. Mata de Maíz.

Fuente. ICFES interactivo.

El área de matemáticas en el grado noveno de la Institución Educativa Mata de Maíz presenta los mayores índices de insuficiencia y estadísticamente se observa gran diferencia con los años 2012, 2013 y 2014. En el año 2015, los niveles de desempeño marcan una gran insuficiencia.

Realizada la autoevaluación institucional, el análisis de los resultados censales de evaluación y el taller sobre el componente curricular, surgen situaciones que el liderazgo del establecimiento Educativo está llamado a resolver. En este sentido, se presentan algunas inquietudes generadas a lo largo de las jornadas de reunión – taller realizado en la Institución Educativa Mata de Maíz.

En relación con el diagnóstico realizado al currículo se encuentra que la gestión de tiempo para la realización de las actividades planificadas en el desarrollo de las clases es insuficiente; dada las condiciones en el uso de los

recursos, monitoreo permanente en el aula y la llegada de los estudiantes y docentes por las condiciones geográficas y viales del contexto. Esto deriva en la alta inasistencia de los estudiantes que limita en forma importante su avance en el ámbito académico. En efecto, las mismas condiciones contextuales, hacen que el estudiante acceda poco a otras formas de aprendizaje, lo cual se refleja en el aula al momento de indagársele sobre sus conocimientos previos, limitando así el desarrollo de las actividades. En este sentido, es necesario resaltar el papel que juega la gestión del liderazgo de la institución quien está llamado a la gestión, empoderamiento y búsqueda de opciones puntuales de recursos que contribuyan con el aprendizaje de los estudiantes.

Igualmente se encuentra que los docentes preparan superficialmente sus clases, sin profundizar en las orientaciones de la guía didáctica. En este sentido, la gestión de aula no apunta al desarrollo de las competencias mínimas requeridas, como tampoco se incluyen estrategias de apoyo a la enseñanza, trabajo en equipo, reflexión alrededor de lo que se orienta, seguimiento y monitoreo al plan de aula y la búsqueda de tiempo adicional para estudiantes con dificultades y con barreras de aprendizaje.

Por otro lado, se encuentra cierta debilidad en el Sistema de Evaluación Institucional (SIE), ya que no responde a la aplicación de una evaluación con criterios claros, de corte formativo y auténtico. Por lo cual este componente evaluativo revela que los docentes presentan aspectos por mejorar relacionados con el dominio de área, lo que posibilita la intervención de cada uno de ellos para la gestión de formación en las competencias que desarrolla cada área; ¿qué evalúan?; ¿cuáles metodologías son las más apropiadas?; ¿qué recursos son pertinentes?; ¿cómo diseñar la evaluación formativa y aplicarla en el aula?; y ¿cómo hacer la reflexión pedagógica y técnica frente al quehacer en el aula?

Si bien las anteriores dificultades citadas, se soportan en el bajo desempeño de los estudiantes, demostrado en el resultado de las pruebas saber de tercer, quinto y noveno grados, que se aplican en Colombia y en cada una de las gestiones valoradas en diferentes etapas de los encuentros realizados en el establecimiento educativo. Se hace imprescindible tomar posturas claras para la puesta en marcha de planes de mejoramiento y una buena coordinación del liderazgo de los directivos de la Institución educativa.

1.2. Pregunta de la investigación

¿Cómo establecer un liderazgo pedagógico en los docentes, a partir de la reflexión sobre la gestión de aula y la evaluación de los aprendizajes, para el mejoramiento de la calidad de la educación de los estudiantes en la Institución Educativa Mata de Maíz del Municipio de Valencia, Departamento de Córdoba, República de Colombia?

1.3. Propósitos de la Investigación

1.3.1. Propósito general

Establecer un liderazgo pedagógico en los docentes, a partir de la reflexión sobre la gestión de aula y la evaluación de los aprendizajes, para el mejoramiento de la calidad de la educación de los estudiantes de la Institución Educativa Mata de Maíz del Municipio de Valencia, Departamento de Córdoba, República de Colombia.

1.3.2. Propósitos específicos

- Identificar las características del liderazgo que se promueve en la Institución Educativa Mata de Maíz, del Municipio de Valencia.
- Caracterizar la gestión de aula y la evaluación de los aprendizajes, aplicados por los docentes de la Institución Educativa Mata de Maíz, desde su reflexión individual y colectiva.
- Promover acciones de liderazgo pedagógico en los docentes, que permitan el fortalecimiento de la gestión de aula y la evaluación en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en la Institución Educativa Mata de Maíz del Municipio de Valencia, Departamento de Córdoba, Republica de Colombia.

1.4. Razones de la investigación

Para nadie es un secreto que la educación en Latinoamérica presenta grandes dificultades en materia de calidad, debido una serie de aspectos que trascienden desde la política de Estado hasta la familia. Esto se condensa y se demuestra en los resultados de la prueba saber de 3°, 5° y 9°, que se aplica en Colombia, con el fin de diagnosticar las dos áreas de mayor importancia como son Lenguaje y Matemáticas. En consecuencia, ante estos resultados, se empieza a revisar el grado de responsabilidad en materia educativa de cada entidad, lo que trae consigo el ejercicio de los actores que deben entrar en el escenario educacional, pero que denotan serias dificultades para cumplir a cabalidad su papel. En este sentido, se toma como centro de investigación la Institución Educativa Mata de maíz, ubicada en una zona rural marginal y distanciada del Municipio de Valencia, Departamento de Córdoba, República de Colombia, en la cual se miran cinco aspectos puntuales: el liderazgo directivo y pedagógico; la gestión de aula; la evaluación de los aprendizajes; la calidad del aprendizaje, y el dominio de área que presenta cada docente en su desempeño. Para este caso, la importancia del proyecto radica principalmente en el análisis reflexivo de las diferentes gestiones de cada actor de la comunidad educativa, especialmente el directivo y los docentes de área y de aula, para la búsqueda del cambio y el mejoramiento en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, con este proyecto se busca fortalecer la capacidad de gestión y liderazgo del directivo y el empoderamiento pedagógico de los docentes, para el manejo adecuado de la gestión de aula y la aplicación de procesos evaluativos que desarrollen habilidades de pensamiento y destrezas resolutivas de problemas contextuales.

En relación con la gestión y el liderazgo es importante anotar que el directivo o líder de la institución educativa debe poseer características como la apertura al cambio para afrontar situaciones, formas de comunicación asertiva y motivantes, creador de estrategias; capacidad para fomentar el compromiso de los miembros del equipo y estimular siempre frente a los obstáculos (Álvarez., 1998). En este sentido, lo que se pretende con el proyecto es la formación de equipos de trabajos entre los docentes y el directivo (líder del proceso) para facilitar y establecer un buen desempeño de trabajo, a partir de la reflexión individual y colectiva.

Ahora bien, teniendo en cuenta que, para desarrollar este estudio, se sigue la línea de Investigación Acción Participativa (IAP), a fin de fortalecer su propósito debido a la inmersión de los actores en la reflexión, la práctica de gestión colaborativa y participativa, y los conocimientos de los docentes comprometidos, los cuales traen consigo una mejora en el aprendizaje del estudiante (Bolívar, 1995). Por tanto, el liderazgo de los directivos en la gestión de administración y de los docentes en el componente pedagógico juega un papel importante, porque es aquí donde se conjuga la dirección y la acción de los procesos formativos en el establecimiento educativo.

Por otra parte, la dinámica del estudio propenderá por la profundización en las orientaciones didácticas de la gestión de aula a los docentes, de tal manera que se fortalezca el dominio de área, con el fin de mejorar las competencias mínimas requeridas, tanto de los profesores en su enseñanza como de los estudiantes en su aprendizaje.

Otro aspecto que resulta interesante y aborda la investigación es el Sistema de Evaluación Institucional (SIE), en el cual se encuentran concentradas las diferentes dinámicas evaluativas con un matiz contextualizado, con criterios

evaluativos claros, procesuales y formativos. Esto va a permitir direccionarse por una ruta evaluativa trazada conjuntamente con el propósito de fortalecer las competencias de cada área, su rol y tipo de evaluación, la aplicación de metodologías pertinentes y la reflexión constante sobre el trabajo realizado en el aula.

Por lo anteriormente expuesto y teniendo en cuenta la aplicación de las acciones de campo en el trabajo investigativo, se prevé un impacto positivo en la comunidad educativa; mejorando los procesos directivos, la gestión de aula, la gestión de tiempo y la aplicación de una evaluación formativa que desarrolle procesos y mejore la calidad del aprendizaje de los estudiantes. En este sentido se vislumbra la importancia de la práctica investigativa en el área del liderazgo pedagógico.

Ahora bien, este trabajo pertenece a la línea de investigación *educación y sociedad* de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT). Línea que se fundamenta en la Educación como eje principal del desarrollo de la sociedad y cuya relación propende por el carácter integral del ser humano en todos los aspectos de su formación. Razón suficiente para afirmar que el ejercicio del liderazgo dentro de la gestión de aula se concibe en función del crecimiento integral y global de los grupos sociales, de los cuales los estudiantes y comunidades educativas son protagonistas. Asimismo, se define el área de *Docencia y currículo*, enfatizando los ejes temáticos: perfil profesional del docente, herramientas didácticas, ambiente y recursos para el aprendizaje y, políticas educativas y gestión curricular.

De acuerdo con lo anterior, en la Institución Educativa Mata de Maíz, la investigación expresa significativos aportes en la búsqueda de un liderazgo efectivo dentro y fuera de las aulas:

- El fortalecimiento del rol del educador como líder dentro de la comunidad educativa.
- El interés de los miembros de la comunidad educativa para proyectar y ejecutar acciones en beneficio del colectivo institucional y local.
- El empoderamiento de las nuevas generaciones en favor de crear y desarrollar nuevas oportunidades opciones de formación personal de cara al futuro profesional.

2. MOMENTO II

TEORÍAS DE ENTRADA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL FENÓMENO

2.1. Antecedentes de la investigación

En torno al estudio “el liderazgo pedagógico y su papel en el mejoramiento de la calidad del aprendizaje: una revisión a la evaluación y la gestión de aula”, se hace una exploración a las diferentes fuentes como artículos, investigaciones, recursos bibliográficos y tesis de grado de acuerdo con las categorías de análisis de la presente investigación. Estos antecedentes se abordan desde los diferentes contextos ya sea en el plano nacional e internacional; cada uno de ellos analizados según las categorías que emergen en el estado del arte relacionados con este tema.

Los antecedentes revisados y analizados se organizan en tres grupos que responden a las necesidades de la investigación. Un primer grupo hace refiere a los trabajos realizados en torno al liderazgo educativo y pedagógico tanto de directivos como docentes; un segundo grupo expone las generalidades de la gestión de aula y la calidad de los aprendizajes en los estudiantes; un tercer grupo retoma el conocimiento de la evaluación aplicada en el aula. A continuación, se profundiza en cada uno de ellos.

2.1.1. Liderazgo educativo y pedagógico

La revisión de esta categoría presenta el artículo “el Liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones” (Bolívar, Antonio, 2010) la cual hace una exploración actual de las investigaciones sobre cómo el liderazgo educativo es un factor de primer orden en la búsqueda de mejores resultados. Hace un muestreo piloto en España y

Chile y expresan cómo los procesos de dirección han tenido una limitada incidencia en el buen desempeño de los procesos pedagógicos de los docentes. También exponen que las nuevas orientaciones de la investigación y de las políticas educativas potencian el liderazgo pedagógico.

El estudio resalta que el perfil directivo de gestión muda a un amplio liderazgo pedagógico, es decir que, emerja un liderazgo para el aprendizaje, más allá de la dirección; en donde se resalte el trabajo en equipo, la distribución del personal de acuerdo a sus desempeños y el aprovechamiento del potencial del resto de la comunidad educativa. En esta misma investigación se discute sobre las graves limitaciones que la dirección actual tiene para diseñar entornos de mejoramiento del aprendizaje de todos los alumnos.

Dentro de las conclusiones de este estudio, en primer lugar, se destaca la de garantizar a todos los estudiantes los aprendizajes imprescindibles que les posibiliten, sin riesgo de exclusión, la integración y participación activa en la vida pública. En este sentido resaltan al liderazgo y los mejores equipos directivos que puedan hacer posible este ideal, mediante una buena guía en los procesos educativos. En segundo lugar, manifiesta que los líderes escolares requieren de una formación y capacitación específica para responder al aumento de funciones y responsabilidades, en particular sobre estrategias para mejorar los resultados escolares. También muestra el complejo rol del director y de los docentes que cumplen funciones directivas en la actualidad, el cual requiere para ejercer con propiedad el liderazgo y gestión del establecimiento educativo con competencias en cuatro grandes ámbitos de acción: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del ambiente institucional y la convivencia.

Finalmente expone que el directivo debe ejercer un papel "transformador" en el ámbito educativo, que abarque funciones de estimulación, desarrollo de un clima de colegialidad, gestión para el desarrollo profesional de sus docentes y el fomento de habilidades para que la escuela resuelva sus problemas. Por lo tanto, teóricamente explica que el modelo de liderazgo pedagógico, según Elmore, (2008) tiene tres características importantes: la primera de ellas se centra en la práctica de la mejora de la calidad de la enseñanza y el rendimiento de los estudiantes; la segunda trata del liderazgo como una función distribuida más que como un rol basado en la actividad; y la tercera requiere más o menos continua formación y actualización de conocimientos y habilidades, tanto porque el conocimiento base de la práctica docente está cambiando constantemente, como porque hay que reponer la población de los líderes actuales (p. 58).

Este trabajo hace sus aportes a nuestro trabajo investigativo con relación al cambio de concepción que se tiene de dirección, para que trascienda hacia un liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje y movilizándolo todos los recursos para que la enseñanza y el aprendizaje sean de calidad.

Por su parte Murillo, (2006) presenta su artículo "dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido" en el que se hace una revisión de la investigación sobre dirección para el cambio, partiendo de los primeros momentos de la investigación y llegando a la promisoriosa idea del liderazgo distribuido. Con ello, se busca poner en primer término del debate técnico y político la necesidad de redoblar los esfuerzos por adoptar un modelo de dirección que contribuya a conseguir una escuela de calidad para todos.

Este artículo enfatiza que la investigación y la experiencia han evidenciado que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de

dirección en la escuela son un elemento fundamental que determina la existencia, la calidad y el éxito de procesos de cambio en la escuela. Que lo ideal es que quienes ejerzan el liderazgo posean cualidades e iniciativas para impulsar, facilitar, gestionar y coordinar todos los procesos de transformación en los establecimientos educativos. Además, que posean una preparación técnica adecuada, pero, sobre todo, con una actitud y un compromiso con la escuela, la educación y la sociedad, y sean capaces de ponerse al frente del proceso de cambio.

Lo destacado del presente estudio es la mirada a la investigación sobre el liderazgo en el tiempo, la cual inició como una adaptación de educación de la investigación sobre el liderazgo en general (Murillo, Francisco; Barrio, R; Pérez-Albo, M, 1999). En el cual sobresalen numerosos estudios para hacer un acercamiento a las características de la personalidad de un líder ideal, en donde se hace ver que el liderazgo debe estar ligado al contexto donde se desarrolla (Watkins, 1989, Northouse, 2004).

Desde Madrid España, Medina & Gómez, (2014) proponen el trabajo investigativo “el liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria”, el cual busca construir un modelo para formar a los directivos que estudien competencias (de gestión, humana y técnica) y sus componentes. La metodología engloba un cuestionario “*ad hoc*” con preguntas cerradas, siguiendo la técnica de Likert, y otras abiertas, completando este instrumento con dos grupos de discusión.

En las conclusiones se hace énfasis en el impacto de la formación del directivo como líder pedagógico y generador de una cultura de colaboración, que ha de avanzar en los siguientes aspectos: la competencia de gestión,

básica para encaminar al centro educativo hacia el logro de los objetivos de mejoramiento del programa con la implicación y el convencimiento del líder; la competencia de carácter humano, representada por los auténticos valores de la acción del directivo, que se identifica como líder, cabeza de la cultura innovadora y receptivo ante lo que le puedan aportar sus colaboradores, actuando con la empatía, sensibilidad, afán de veracidad, honestidad y don de gentes; y la competencia técnica la cual requiere que el director adopte una nueva cultura de disposición por mejorar que consolide la visión de la institución como transformadora, actuando de modo integrado e institucional, con un conocimiento profundo de los modelos y los programas de diversidad educativa. Estas competencias son esenciales para que los directivos diseñen y desarrollen programas de mejoramiento para la transformación continua de las Instituciones Educativas y la creación de una cultura de innovación en los Centros de Educación Secundaria.

Lo destacado e importante de este estudio es que brinda la información teórica sobre los paradigmas del liderazgo escolar, que según Cheng & Cre, (2011) propone tres aspectos del liderazgo escolar, que orientan las acciones y la mejora de las Instituciones educativas, analizándolas desde las dimensiones más relevantes, sintetizadas así:

El papel del líder, el cual tiene en cuenta para el primer paradigma, centrarse en el desarrollo interno para alcanzar las metas; el segundo se destaca por ser más interactivo, interface, centrado en la competición, en el mercado y en la satisfacción de los trabajadores; y el tercero, mira el futuro, dirigido a facilitar múltiples desarrollos de los estudiantes, docentes y escuelas.

Ahora bien, en relación con los conceptos relacionados con el liderazgo; en el primer paradigma se caracteriza por ser instructivo, curricular, estructural,

humano y micro político; en el segundo pasa a ser estratégico, contextual/comunitario y de relaciones públicas; y para el tercero se da un triple liderazgo, un aprendizaje multinivel, desarrollo sostenible y la generación de grandes cambios.

Finalmente, en cuanto al interés estratégico en el liderazgo, el primer paradigma se enfoca en la idea de concebir la sociedad como una organización estable, con gran auge en las sociedades de las décadas 1970 y 1980. El segundo se centra en la necesidad de la contabilidad y el rendimiento de cuentas y la tendencia a reformas internacionales y de gran influencia mutua; en este caso la década de los 90 fue el período más característico. El tercero hace énfasis en la calidad de la educación, (se inicia en el año 2000, especialmente en las escuelas de Hong Kong), caracterizado por el principio de aprendizaje a lo largo de la vida y la sociedad de las grandes movilizaciones (globalización). En efecto, es importante destacar estos momentos, porque el directivo actual aún persiste con características del primer y segundo paradigma, lo cual es incongruente con la realidad actual.

Desde Lima Perú, Freire & Miranda, (2014) presentan el trabajo investigativo “el rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico” con el propósito de explorar si el liderazgo pedagógico del director tiene un efecto significativo sobre el rendimiento académico de los estudiantes en las áreas de matemáticas y comprensión lectora. Para ello se estima el efecto del liderazgo pedagógico del director en el rendimiento de los estudiantes; se mide el efecto moderador de las características individuales y familiares, así como las características del director, los docentes y la escuela respecto a la relación entre el liderazgo directivo y el rendimiento de los estudiantes; y, se explora si el efecto del

liderazgo directivo es el mismo tanto para los estudiantes de bajo rendimiento como para los de más alto desempeño.

En relación con el diseño metodológico se usó de referencia la información de la segunda y tercera rondas cuantitativas del estudio Niños del Milenio y de la Encuesta Escolar del año 2011. Esta encuesta incluye información sobre 572 estudiantes, alrededor del 33% del total de niños de la cohorte menor del estudio —nacidos entre el 2001 y el 2002—, seleccionados de manera aleatoria de la muestra total de niños y niñas del estudio.

Este estudio tomó como variables el rendimiento académico, el liderazgo pedagógico, la información demográfica y socioeconómica de los estudiantes, la información de la escuela, los directores y los docentes, y por último las prácticas docentes.

2.1.2. Gestión de aula y calidad de los aprendizajes

Uno de los temas e inquietudes actuales de la sociedad del conocimiento y las políticas de los países desarrollados y en vía de desarrollo, es la calidad de los aprendizajes de sus ciudadanos; por lo anterior se reseñan algunos trabajos de esta categoría, para tener claridad sobre este aspecto educativo.

Inicialmente se toma el trabajo de Hallinger & Heck, (2014) “Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes”, iniciativa que busca la vinculación del liderazgo escolar colaborativo para el mejoramiento de la escuela. Por eso, este artículo presenta conclusiones extraídas de una serie de análisis empíricos que evalúan los efectos de liderazgo colaborativo sobre

la capacidad de mejora de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes en una amplia muestra de las escuelas de educación primaria de Estados Unidos durante un período de cuatro años.

Dentro de los resultados se apoya la idea predominante de que el liderazgo escolar colaborativo puede repercutir positivamente en el aprendizaje de los estudiantes en las áreas de lectura y matemáticas, mejorando la capacidad de la escuela y por ende el aumento del rendimiento académico. El estudio presenta cuatro modelos conceptuales sobre el liderazgo:

- Un modelo de efectos directos en los que el liderazgo se conceptualiza como el principal impulsor de los cambios en el aprendizaje de los estudiantes.
- Un modelo de efectos mediados en el que el liderazgo impulsa el crecimiento del aprendizaje de los estudiantes mediante la conformación y fortalecimiento de la capacidad de la escuela para su mejoramiento.
- Un modelo de efectos mediados invertido en el que los resultados de la escuela, es decir, los cambios en los resultados del aprendizaje de los estudiantes, se deben a los cambios en la capacidad de mejoría de la escuela y el liderazgo.
- Por último, un modelo de efectos recíprocos en los que el liderazgo y la capacidad de mejora de la escuela se conceptualizan como un proceso de influencia mutua que contribuye al crecimiento en el aprendizaje del estudiante.

La muestra de esta investigación está formada por 198 escuelas primarias, las cuales fueron seleccionadas al azar de la población de las escuelas primarias en el estado occidental de los EE.UU. El total de la muestra de los informes anteriores osciló entorno a 194-202 escuelas.

El estudio utilizó datos de encuestas longitudinales realizadas a maestros sobre el liderazgo y la capacidad de mejora de la escuela recogidos en tres ocasiones en un período de cuatro años (Año 1, Año 3 y Año 4) para comparar la eficacia de los cuatro modelos en la explicación de las relaciones con la evolución en el rendimiento de los estudiantes en lectura y matemáticas.

Desde Chile, Ximena Villalobos, (2011) presenta el artículo educativo "Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes" en el que le da un realce al docente de calidad, con buenos logros académicos y que obtienen resultados importantes en los aprendizajes de sus estudiantes. Igualmente argumenta que el docente además de diseñar las actividades de enseñanza también promueve los roles que debe tener el estudiante en el aula, de tal manera que se le explote la calidad de aprendizaje de cada sujeto atendido.

También resalta las características de los docentes a la hora de enseñar, su compromiso y expectativas y su metodología. Por lo tanto, la función del docente se direcciona al desarrollo de habilidades y estrategias pedagógicas que permitan favorecer el aprendizaje de sus estudiantes y crear situaciones de enseñanzas efectivas y afectivas, con una constante reflexión alrededor de la actividad pedagógica.

En relación con la gestión en el aula desde la mirada pedagógica, se relacionan íntimamente con el mejoramiento en los resultados. La gestión de aula se desarrolla entre la interacción que realiza el sujeto que enseña y el sujeto que aprende en una micro sociedad que es la sala de clases o el lugar dónde se desarrollan dichas interacciones.

Lo importante de este documento radica en la mirada que proyecta con el fin de mejorar la calidad de la educación, y por ende los resultados de los aprendizajes. En este sentido exige:

- La generación de políticas públicas en busca de mejorar las gestiones en recursos humanos y materiales, con un estado garante, que promueva y aumente el desarrollo de políticas educativas en favor de las condiciones laborales del profesorado.
- La promoción y desarrollo profesional docente, reconociendo las capacidades y desempeños profesionales, incitando a la formación inicial y continua, y generando nuevas formas de perfeccionamiento acordes con la realidad contextual y temática.
- Las condiciones laborales del profesor con un suelo digno, estabilidad, trabajo favorable y un sistema previsional que asegure su calidad de vida.
- El desarrollo de procesos pedagógicos de calidad en favor de los aprendizajes de los estudiantes, considerando la incorporación de nuevas tecnologías y herramientas para generar condiciones de aprendizajes efectivas.

- La promoción de la calidad de los establecimientos y el profesionalismo colectivo por medio de equipos de gestión e innovación.

Siguiendo esta misma categoría Penalva, Hernández, & Guerrero, (2013) presentan el estudio “la gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso” la cual analiza la gestión docente de noveles y expertos, en grupos y aulas de similares características, a través de dos instrumentos: uno de observación directa y otro, de observación indirecta. Por lo cual se siguen rutas particulares como la de identificar la tendencia a una planificación coordinada interprofesional o individual; asimismo, conocer la metodología utilizada por cada uno de los profesionales, las distintas estrategias para resolver conflictos en el aula y observar la frecuencia con la que se mantienen relaciones interpersonales con el profesorado, alumnado y familiares; también la de determinar el tipo de evaluación que llevan a cabo ambos profesionales. Tras el tratamiento estadístico de los datos se han comprobado tres de las hipótesis planteadas, dos fueron rechazadas y una parcialmente confirmada.

2.1.3. Evaluación de y para los aprendizajes

De acuerdo con esta categoría, llama la atención el artículo investigativo “Evaluación de Aprendizajes, un cambio de enfoque” de María Flórez, (2007) de la universidad de Chile, en el que expone que el enfoque de evaluación para el aprendizaje se presenta en contra de las prácticas más habituales en evaluación – las que se realizan sesgadamente y direccionándola a la búsqueda de un aprendizaje coyuntural, en la que predomina la disociación de la evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje y entregan notas sin ninguna aclaración de su significado – a partir de una retroalimentación efectiva.

Aclara que en el desarrollo de la evaluación se deben fijar ciertos criterios, que especifiquen qué se espera que los estudiantes aprendan, y planificar escenarios de evaluación coherentes con la expectativa definida, esto es, una serie de actividades, organizadas según una lógica que va desde lo más cercano a lo más complejo, que permitan monitorear los logros de los estudiantes con respecto a los criterios definidos. Junto con ello, se debe entregar una retroalimentación efectiva y tomar decisiones pedagógicas pertinentes, con base en las evidencias de evaluación.

Coll, Mauri, & Rochera, (2012) presentan el artículo “la práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente” en el que aclaran que la práctica de la evaluación puede ser un contexto privilegiado para el aprendizaje y la enseñanza de la competencia de aprender a aprender. En primer lugar, caracterizan dicha competencia desde una perspectiva socio constructivista. En segundo lugar, analizan los principales elementos claves del proceso de aprender a aprender. Luego, presentan un modelo de evaluación multidimensional y proponen criterios para diseñar una evaluación que potencie la adquisición y el uso de la competencia. Finalmente plantean algunos principios como guía para profundizar en la enseñanza de competencias.

En todo el artículo muestran la utilidad potencial de una determinada práctica de evaluación de los aprendizajes para el aprendizaje y de la enseñanza de la competencia de aprender a aprender. En este sentido muestran los siguientes principios guías: en primer lugar, plantear una práctica de la evaluación (su diseño e implementación) que fomente la implicación y responsabilidad del alumno en el logro y evolución del propio aprendizaje; segundo, ofrecer a los alumnos suficientes situaciones de evaluación para que les sea posible adquirir y utilizar la competencia de aprender a aprender de

manera cada vez más autónoma; seguidamente, plantear a los alumnos situaciones de evaluación que contemplen tanto momentos anteriores como posteriores a la evaluación propiamente dicha, con el fin de que puedan desempeñar la competencia de modo complejo considerando el conjunto de los elementos que configuran el uso efectivo de la misma; luego, proporcionar en cada uno de los momentos de la situación de evaluación oportunidades para compartir con los alumnos criterios de desarrollo de la competencia de aprender a aprender y promover actuaciones progresivamente más competentes; por último, dar suficiente información y orientación sobre el grado de desarrollo de la competencia en cada uno de las actuaciones de los alumnos, de modo que puedan utilizarla para mejorar el nivel de logro de dicha competencia.

Por su parte, Leyva, (2010) crea el curso “evaluación del aprendizaje: una guía práctica para profesores” en la cual explica los diferentes obstáculos que frecuentemente tienen las instituciones educativas para realizar un trabajo sistemático de evaluación del aprendizaje; para ello cita algunos como: la falta de una cultura de la evaluación entre los actores del proceso educativo – alumnos, profesores y directivos – lo que conduce a prácticas evaluativas que no son congruentes con los contenidos, enfoques y propósitos del modelo educativo, o bien son insuficientes o superficiales; asimismo, la carencia de bases teóricas y técnicas en algunas de las fases del proceso evaluativo como la planeación, el diseño y el desarrollo de instrumentos de evaluación, el análisis de la información, o la interpretación y uso de los resultados; y el predominio de la emisión subjetiva de juicios valorativos, superficiales o sesgados que impactan de manera negativa a los estudiantes.

Ante esta problemática, la autora presenta este documento para que los grupos académicos de las instituciones educativas encuentren una guía práctica que coadyuve al desarrollo de las competencias necesarias para

llevar a cabo una evaluación del aprendizaje coherente con los enfoques actuales de la educación basada en competencias, y útil para reorientar su intervención.

Siguiendo esta categoría Ravela, Leymonié, Viñas, & Haretche, (2014) proponen el artículo “La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina” en el cual presentan una réplica mejorada del estudio titulado “La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina: Enfoques y prácticas”; se optó por trabajar en Educación Media Básica, un nivel mucho menos estudiado que primaria; y en ciencias naturales, por su relevancia para la formación de los estudiantes y para el desarrollo de nuestras sociedades, así como por la posibilidad de contar con la aproximación de PISA a la cultura científica como referente.

Este artículo está enfocado en el análisis de las prácticas de evaluación de los docentes. Como método de estudio se tuvo un carácter descriptivo, exploratorio y comparado. Los instrumentos usados fueron la entrevista en profundidad, encuestas, revisión documental, toma de registros fotográficos digitales. Los participantes fueron los profesores de ciencias naturales: física, química, biología o similares; Educación Media Básica: principalmente octavo y noveno grados. En cuanto al contexto, lo conforman cuatro países elegidos por la regularidad de su participación en PISA y por cierta diversidad regional: Chile, Colombia, Perú y Uruguay. En cada país fueron seleccionados en forma intencional diez establecimientos de secundaria general, ubicados en distintos contextos socioculturales.

Los resultados verifican que en cuanto a las tareas que los estudiantes deben responder cuando son evaluados, tienen un bajo nivel de demanda cognitiva ya que solo deben recordar conceptos y aplicar fórmulas para

resolver ejercicios, igual que en la básica primaria; las devoluciones de las evaluaciones suelen estar enfocadas en el análisis de los errores en las respuestas, lo que demuestra la ausencia del carácter formativo de la evaluación.

En cuanto a las calificaciones predominan dos modalidades. El cálculo promedio matemático de varias notas y la calificación subjetiva del docente. En todos los países donde se realizó el estudio los maestros preparan las evaluaciones de forma aislada con escasa interacción de otros pares y de los estudiantes. La tarea de evaluar es percibida por los docentes como una pesada carga en especial por el tiempo que se requiere tanto para prepararla como para corregirla; y finalmente la evaluación es usada con frecuencia para motivar y exigir esfuerzo y dedicación a los estudiantes

Por su parte Martínez & Ruiz, (2013) dan a conocer su artículo “uso formativo de la evaluación para mejorar el aprendizaje, estado del conocimiento y diagnóstico de prácticas de maestros de primaria”; documento que presenta los principales resultados de un estudio comparativo desarrollado entre 2010 y 2012, sobre las prácticas de evaluación formativa de maestros de primaria. El proyecto tuvo dos componentes, en primer lugar, se realizó un estudio del conocimiento sobre la evaluación en el aula y en particular la de enfoque formativo. El segundo componente consistió en un estudio empírico de las prácticas evaluativas en el aula, de una muestra representativa de maestros de escuelas primarias públicas. El diseño metodológico definido consistió en “estudio de caso”, realizado con una población representativa de maestros de primaria de escuelas públicas de los grados 2°, 5° y 6°, en el Estado Mexicano de Nuevo León. Como instrumento se utilizó el cuestionario aplicado a maestros y alumnos y una entrevista semiestructurada hecha a un maestro de cada escuela. Se recogieron también

imágenes fotográficas digitales de exámenes y tareas aplicados por esos docentes.

El resultado de la investigación data que la mayoría de los maestros de las escuelas primarias de Nuevo León, en sus concepciones dicen estar de acuerdo con la evaluación formativa, pero sus prácticas no son congruentes con los principios de evaluación formativa, con limitaciones que se reflejan en la necesidad de muchos docentes de recibir capacitación para realizar este tipo de actividades de manera adecuada y grupos muy numerosos que dificultan la retroalimentación de las evaluaciones. El estudio también reveló la demasiada importancia que se le da a la calificación y a los instrumentos de evaluación, lo que no es acorde con los postulados de evaluación formativa.

Vázquez, (2012) realiza el artículo “La evaluación del aprendizaje en primaria y secundaria: los indicadores de evaluación” que presenta los procesos y procedimientos de evaluación de contenidos y competencias básicas en las etapas de primaria y secundaria en una muestra de centros educativos de Castilla, La Mancha (España). La investigación tiene como objetivos prioritarios: analizar los procesos y formas de evaluar contenidos y competencias, verificar los instrumentos de evaluación preponderantes, destacar la evaluación como predictor fundamental de calidad educativa y elemento crucial para reducir el fracaso escolar y proponer una metodología evaluadora que garantice procesos de evaluación objetivos con base en el desarrollo de indicadores de evaluación. El método es estudio de caso múltiple; teniendo en cuenta a la población de cien centros educativos de la provincia de Toledo con distinto contexto sociocultural y económico. Como instrumento se hizo uso de la entrevista individual semiestructurada; el cuestionario de opinión, las visitas al aula del inspector para la observación; la

recogida de información al profesorado para su posterior análisis y la toma de datos e información del alumnado de las clases observadas.

Los resultados más relevantes de la investigación establecen, en primera instancia, que los docentes no desarrollan en su totalidad la prescripción normativa en materia de evaluación, ya que se evalúa atendiendo a unos pocos criterios asociados a exámenes tradicionales de preguntas sobre contenidos teóricos y sobre algún trabajo de clase o casa. En segunda, se suele reflejar la nota de los exámenes, de los trabajos y los famosos positivos o negativos por participaciones, sin percibir bien qué se está observando en relación con los criterios de evaluación. Finalmente, los resultados de las evaluaciones no dan cuenta del nivel de competencias que desarrollan los alumnos, ya que los criterios de evaluación y los indicadores de desarrollo no son claros, por lo que se hace necesario que los referentes curriculares oficiales se adecuen al contexto.

Por otra parte, con el estudio se puede inferir que evaluación es uno de los aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje que menos ha evolucionado en los últimos años y por ello se establece como poco sistemática e incompleta, de modo que se debe sustentar en la verificación de que el alumno ha superado los criterios apropiados y las diferentes competencias básicas que le habilitan para conseguir los objetivos de las diferentes etapas educativas y así poder garantizar su promoción escolar y su titulación académica conforme a los preceptos normativos.

Finalmente se reseña el informe de investigación, instituto nacional para la evaluación de la educación denominado “evaluación de los aprendizajes en el aula opiniones y prácticas de docentes de primaria en México” (García,

Aguilera, Guadalupe, & Muñoz, 2011). El propósito del informe es hacer públicos los resultados del estudio evaluación de los aprendizajes en el aula, Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México, encuesta realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con el fin de conocer las opiniones y prácticas de evaluación de los profesores de cuarto a sexto grados de primaria en el país. El trabajo se orientó bajo el enfoque cualitativo descriptivo: se tuvo en cuenta a una población definida por 3,534 profesores de en los grados señalados de las escuelas de México. El instrumento utilizado fue el cuestionario estructurado. Dentro de los resultados se destaca en buena parte de docentes que privilegia alguna de las dos visiones (sumativa o formativa), y se encontró que un alto porcentaje de maestros coinciden en este punto de vista. Asimismo, utilizan en la evaluación con mayor frecuencia actividades de niveles altos e intermedios de complejidad, y con menor frecuencia, las actividades de complejidad baja como memorización o razonamiento. El examen escrito es un instrumento que es usado por casi todos, y en una mayor proporción en primaria por medio de preguntas directas. En consecuencia, la mayoría ofrecen explicaciones a los alumnos sobre sus calificaciones y presentar a los padres las evidencias para explicar la manera como se obtuvieron las calificaciones.

2.2. Conceptos definidores y Bases teóricas y legales

2.2.1. Liderazgo Educativo

El presente estudio se enfoca en un acercamiento al concepto de liderazgo educativo, que vincule y provoque en la comunidad educativa procesos de transformación, de modo que genere en forma conjunta escenarios para la apropiación y construcción de la experiencia formativa en el quehacer docente y el cambio de una cultura estática a una dinámica y refleje además los desarrollos personal y comunitario. Así, el liderazgo puede ser entendido de diferentes maneras, por ejemplo, algunos la toman para referirse a los directivos institucionales; otros lo relacionan con alguien mejor que va delante de una competencia; también a las personas que obtienen mejores resultados. Ante ello, diversos teóricos hacen un tratamiento conceptual, teniendo en cuenta diferentes perspectivas como características personales, relación líder – seguidor y/o situación diferente.

Históricamente el estudio investigativo sobre liderazgo tuvo sus comienzos alrededor de 1940 con Kurt Lewin, Lippit y White, quienes toman las conclusiones de Bennis a finales de la década del 50. Este tipo de estudio se muestra con insuficiencia epistemológica, pero sus aportes son reconocidos como punto de partida sobre esta temática, quienes inicialmente se enfocaron en encontrar las características de un líder ideal, porque se tenía la concepción de que los líderes no se hacen, nacen. Pero, fue infructuosa esta búsqueda.

A partir de la década de los años 40 y con la insípida inserción del liderazgo en el ámbito educativo, Lewin, Lippit & White, (1939) establecen tres estilos prácticos de liderazgo:

- Autoritario, caracterizado por ser unidireccional, es decir, el líder ejerce el poder, toma las decisiones y emana las directrices para que sean llevadas a cabo por los seguidores.
- Democrático, basado en la participación y colaboración de todos los miembros del grupo.
- "*laissez faire*" (política de no intervención) en este tipo de liderazgo el grupo es quien toma la iniciativa; aquí el líder no toma responsabilidades y no ejerce su función.

Posteriormente se empezó a trabajar en la teoría conductual sobre liderazgo (Short y Creer, 2002); la cual se centró en el estudio de las conductas y comportamientos de los líderes; pero éstas se enfatizaron en dos líneas: una que establece las características del trabajo directivo, haciendo referencia a las actividades, funciones y responsabilidades que asumen los directivos y su gestión de tiempo; la otra, referida a las conductas de los directivos eficaces.

Por otra parte, en la década de los 60, se siguen buscando las características de los líderes eficaces, en la que Likert, (1961) citado por Murillo, (2006) propone cinco comportamientos que definen la conducta efectiva de un líder:

- Fomento de relaciones positivas que aumenten el sentido de valía personal de sus integrantes.
- Mantener un sentimiento de lealtad al grupo.

- Conseguir altos estándares de rendimiento y transmitir entusiasmo para alcanzar los objetivos grupales.
- Tener conocimientos técnicos
- Coordinar y planificar.

Para finales de la década de los años 80 Watkins (1989) señala que la evolución de las nuevas perspectivas de liderazgo conllevan a concluir que las características del líder está ligadas al contexto donde se desarrolla. En este sentido, el liderazgo engloba un estilo eventual de factores como las relaciones entre líder, los miembros, el clima o cultura organizativa y otros factores ambientales. Ahora la capacidad de adaptación, control y contextualización del líder producen resultados positivos e influyentes en el grupo.

2.2.2. El liderazgo escolar.

Sergiovanni, (1984) formula cinco estilos de liderazgo como:

- El líder técnico, relacionado con los conceptos de técnicas de planificación y de distribución del tiempo, teorías sobre liderazgo de contingencia y estructuras organizativas. El directivo es el encargado de planificar, organizar, coordinar y establecer el horario de las actividades escolares, de forma que se asegure una eficacia óptima.
- El líder humanista, caracterizado por la importancia dada a las relaciones humanas, a la competencia interpersonal y a las técnicas de motivación instrumental; por lo tanto, el directivo cumple la

función de apoyar, animar y proporcionar oportunidades de desarrollo profesional a los miembros de la organización.

- El líder educativo, el cual se centra en el diagnóstico de las necesidades, genera espacios de discusión a fin de aprovechar los conocimientos y acciones del profesional experto (teóricos educativos); orienta a los profesores, promueve la supervisión, la evaluación y el desarrollo del personal y se preocupa por el desarrollo del currículo.
- El líder simbólico, que parte de la organización y establecimiento de líneas y metas claras, que son delegadas a otros e indicando lo que realmente es importante. El líder mantiene contacto con todos los estamentos, monitoreando y participando de los procesos que allí se expresan.
- El líder cultural, con el cual se promueven los valores de identidad de la institución educativa, la cual pretende la articulación de la visión y misión con la realidad cultural del contexto para mantenerlo intacto.

2.2.3. Diferencia entre liderazgo formal y liderazgo pedagógico.

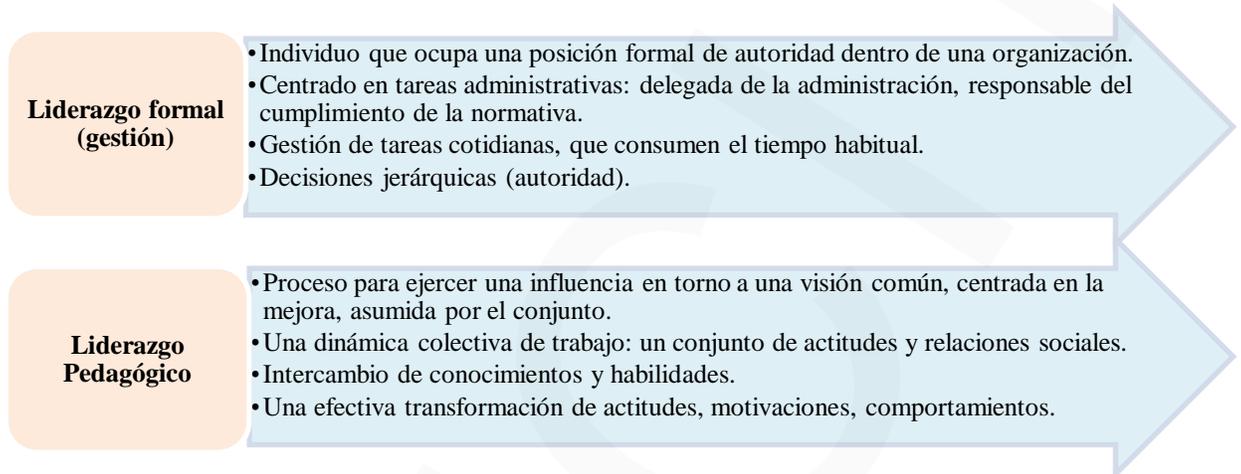


Figura 7. Diferencia entre liderazgo formal y liderazgo pedagógico

Fuente. Antonio Bolívar Botía; 2017.

Por lo anterior, el liderazgo formal (gestión) se caracteriza por ocupar una posición formal en una cúspide, es decir, se asigna a una persona la iniciativa de cambio, que lidere a los demás; de modo que utiliza la mayor parte del tiempo en procesos particulares como la de asumir la dirección pedagógica y las demás funciones administrativas y de gestión, limitando los procesos formativos en una comunidad educativa. En este sentido, el liderazgo formal se caracteriza por tener a un individuo en una posición formal de autoridad dentro de una organización; cuyas funciones se centran en las tareas administrativas delegadas de un ente responsable normativo y toma decisiones muchas veces unilateral. A su vez, el liderazgo pedagógico se ubica como eje central o punto de partida para la acción en el proceso de los aprendizajes de los estudiantes; caracterizado por centrarse satisfacción de las necesidades a partir de la toma de decisiones conjunta, guiada por una visión clara sobre las metas establecidas; la postura de adecuadas actitudes y buenas relaciones sociales en el interior del grupo en la dinámica de trabajo;

el intercambio de experiencias, habilidades y saberes; y sobre todo una dinámica de transformación de actitudes, motivaciones y comportamientos.

Para que haya una dinámica en el liderazgo pedagógico es necesario posibilitar estructuras y tiempos que hagan posible “desarrollar el capital profesional de los docentes: como individuos, como equipos y como profesión” (Hargreaves & Fullan, 2014: p 71). Metodológicamente se recomienda que se desarrollen acciones como la de rediseñar los lugares de trabajo, redistribuir los roles y estructuras del centro escolar, que conduzcan al aprendizaje de los estudiantes y la formación del docente. En este sentido, lo que busca esta modalidad de liderazgo es el fomento de comunidades de aprendizaje con miras al desarrollo de una escuela que aprende. Aquí el directivo debe crear contextos favorables, con nuevos modos de funcionar; un sistema de valores y creencias, unas estructuras sociales y unas relaciones horizontales (Bolívar, 2011).

Cabe aclarar y dar a conocer los modelos de liderazgo más representativos para promover procesos innovadores en las instituciones educativas, entre los que se encuentran:

2.2.4. Liderazgo transformacional.

Para Bass, (1985) este liderazgo se caracteriza por la capacidad del líder para inspirar a sus colaboradores a que trasciendan sus intereses individuales hacia metas colectivas, a la vez que los motiva a desempeñarse mejor y fomenta su desarrollo personal. Aquí el líder inspira a los colaboradores, generando cambios en las actitudes de quienes lo siguen sin descuidar su propio actuar. Por su parte, los Eisenbeiss, Knippenberg, & Boerner, (2008);

Schaubroeck, Lam, & Cha, (2007); Zohar & Tenner-Gazit, (2008); coinciden en afirmar que los líderes transformacionales, influyen positivamente en resultados grupales porque mejoran el clima de trabajo en equipo y promueven la innovación al fomentar el consenso, integrar valores y crean un sentido de propósito elevado.

Por otra parte, Berson & Avolio, (2004); Bono & Judge, (2003); Colbert, Kristof-Brown, Bradley, & Barrik, (2008); García, Lloréns, & Verdú, (2008) encontraron que el liderazgo transformacional aumenta el desempeño y la innovación a nivel organizacional, porque los líderes logran que sus colaboradores asuman las metas organizacionales como algo personalmente importante.

2.2.5. Liderazgo distribuido

Las exigencias y necesidades laborales que se demandan en la actualidad requieren de estructuras diferentes frente al liderazgo; pasando de un líder que concentraba en solitario el poder, con un estatus jerárquico en la cúspide (líder heroico); a un enfoque diferente caracterizado por un conjunto de personas o comunidad trabajando hacia un solo fin (Wilkinson, 2007). En este sentido, surge el liderazgo compartido enfocado en la práctica, centrado asignación de roles, toma de responsabilidades y funciones; cuida y fortalece las interacciones en el contexto del trabajo.

Uno de los teóricos que inició con este tipo de liderazgo es Spillane, (2006) quien afirma que "el liderazgo surge en las interacciones de los grupos en el interior de las instituciones educativas y no como una función o rol individual". Propone, además, hacer un análisis del liderazgo teniendo en cuenta cuatro componentes:

- La práctica del liderazgo
- Las interacciones que generan el liderazgo en la práctica.
- Las situaciones que son a su vez producto de dichas interacciones.
- El aspecto organizacional o estructural, que es la disposición estructural de la escuela que posibilita las interacciones y la práctica misma del liderazgo.

Uno de los aspectos de mayor cuidado en el liderazgo compartido son las interacciones de los sujetos y comunidades o grupos; de la cual Spillane (2006); citado por Riveros, (2012) identifica, en primer lugar, la acción distributiva colaborativa, en la que interactúan dos o más individuos en una actividad al mismo tiempo, contexto y la misma acción de liderazgo. En segundo lugar, la distribución colectiva, en la cual los líderes trabajan de manera interdependiente en lugares y momentos diferentes, de tal manera que las tareas de una persona o grupo complementan las tareas de otras y la suma de todas genera una práctica de liderazgo. En tercer lugar, la distribución coordinada, la cual surge cuando la práctica del liderazgo requiere acciones secuenciales. Por lo anterior, es necesario definir una planeación detallada de las tareas y una distribución precisa de las funciones, de tal forma que todas las acciones se encadenan secuencialmente y se dirigen hacia una meta específica.

Asumir el enfoque de liderazgo distribuido en la Institución educativa Mata de Maíz, resulta interesante por la dinámica operativa y metodológica que ofrece. En este sentido cada uno de los procesos prácticos que se lleven a cabo, contarán con las fases de distribución entre los líderes de forma secuencial, una persona o grupo cumple con su función dentro de la cadena, dejando que la siguiente persona o el siguiente grupo continúe con el trabajo

hasta llegar al último nivel en el que se alcanza el final del proceso. Aquí se distribuyen las funciones que debe desempeñar cada líder en el interior de la organización; las áreas académicas, el tipo y tamaño de la institución educativa y, por último, el estado de desarrollo del equipo de liderazgo (Riveros, 2012).

2.3. Gestión de aula.

Existen variadas formas de concebir la gestión de aula; para el caso del proyecto se asume como la efectividad de los procesos que desarrollan los docentes en el aula, con el objetivo de facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Esto implica por parte del docente la planificación de las clases, manejar la gestión de tiempo, diseñar y aplicar estrategias que garanticen la atención de los estudiantes; proponer metodologías de enseñanza que garanticen el aprendizaje y las interacciones entre los docentes, los estudiantes y el conocimiento.

Según Emmer & Stough, (2001) la gestión es “el conjunto de acciones que realiza el docente con el fin de facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje; establecer el orden, captar la atención del alumnado y favorecer su cooperación” (p 447). Las actuaciones pueden ser de carácter preventivo o paliativo.

Por una parte, las actuaciones preventivas están dirigidas a crear condiciones que faciliten el aprendizaje de los alumnos; estas se dirigen a:

- Relacionar los contenidos de aprendizaje con los conocimientos previos del alumno de modo que se vayan presentando de menor a mayor dificultad.

- Practicar con los contenidos que se han presentado.
- Detectar las primeras peticiones de atención y se actúe para evitar su aumento.
- Que el mobiliario y el material de las clases permanezca organizado.
- La existencia de un ambiente agradable. Un buen clima de clases.
- Establecer normas de convivencia.

En conclusión, son actividades de este tipo la selección adecuada de objetivos y contenidos, la elección de una metodología apropiada, la organización efectiva de elementos personales y materiales, y la creación de un ambiente psicosocial seguro y agradable.

Por otra parte, las actuaciones paliativas son aquellas que se ponen en funcionamiento una vez que se han iniciado comportamientos que alteran el proceso de enseñanza y aprendizaje, y están dirigidas a reestablecer las condiciones que permitan enseñar y aprender; se caracterizan por ser:

- Actuaciones del profesorado cuando la conducta disruptiva no llega a interrumpir la marcha de la clase. Se trata de intervenir de manera indirecta a través de estrategias como gestos, miradas, situarse cerca del alumno o alumna que tuviera la conducta disruptiva (lenguaje no verbal), o sencillamente llamarle la atención brevemente, etcétera.
- Actuaciones del profesorado cuando la conducta disruptiva provoca la falta de atención continuada de los alumnos. Conviene intervenir de manera rápida para que el conflicto no vaya a más y el resto de alumnos no lo presencie. La forma de actuación en estos casos depende de multitud de variables, sobre todas las que tienen que ver con la

intención que tiene el alumno o alumna con su conducta. En casos conflictivos graves, la situación debe derivarse a los mecanismos de actuación del centro recogidos en el plan de convivencia.

El sistema que se presenta en este trabajo podría considerarse como una gran medida preventiva en su conjunto, puesto que su objetivo principal es captar la atención y favorecer la motivación del alumnado.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que la gestión de aula guarda una íntima relación de interacción entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende en el lugar donde se desarrollan dichas interacciones. Por esta razón, dos características fundamentales en la que se centra la gestión de aula son el aprendizaje y las estrategias pedagógicas. Además de darle al estudiante el lugar de su propia educación, mediante acciones facilitadoras del docente frente a su aprendizaje.

En una gestión de aula se requiere el desarrollo del intelecto, del pensamiento que se extiende desde lo básico a lo complejo en relación con el aprendizaje, procesos prácticos y demostrables, formar actitudes y valores para la vida, entre otras. Además, como lo plantea Maritain, (1991) para la totalidad del diseño, se requiere también definir los objetivos, los contenidos, las estrategias didácticas y la evaluación, de acuerdo con la idoneidad de cada docente.

Si se mira en la actualidad el sistema dado a la gestión de aula, muchos aún, la centran en la gestión y generación del conocimiento dentro de aula, limitando las capacidades procedimentales de los estudiantes para crear su propio conocimiento.

2.3.1. Practicas pedagógicas.

Existen diversos enfoques dados a las prácticas pedagógicas; según el fundamento epistemológico, pedagógico y del maestro que la asuma. En este sentido, toma diferentes calificativos como práctica docente, práctica educativa, practica pedagógica, entre otros. Esto conlleva, a establecer claridades en sus diferencias; para el caso de la práctica educativa desde el punto de vista antropológico es aquella que se desprende de la institucionalización educativa del sistema escolar, amparado por las normas legales que la regulan (Gimeno, 1997). Por su parte Robinson & Kuin (1999) expresan que la práctica educativa es concebida como la demanda de una solución y las condiciones y restricciones bajo las cuales, tal solución debe ser encontrada. Por eso, al ser vista como proceso de resolución de problemas, el educador adopta un papel de agente, con la autoridad y la capacidad de tomar decisiones y resolver conflictos; así, los procesos académicos que desarrollan los docentes no tienen las características sistemáticas de la planeación (Taylor, 1987).

Por otro lado, la práctica docente consiste en las acciones y actividades que permiten valorar, innovar, profundizar y modificar el proceso de enseñanza del docente en el aula; refleja la realidad en la vida cotidiana de la escuela. Por consiguiente, se hace posible la obtención de conocimientos, al momento de abordar una dinámica, direccionada a los actores que intervienen, por ello, se enmarca en la praxis, como proceso de comprensión, creación y modificación de un aspecto de la realidad educativa. Así pues, influyen algunos aspectos en la personalidad del docente como el deseo siempre de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje; que también estimule el pensamiento creativo y crítico del educando, de tal manera que desarrolle habilidades de comprensión para evidenciarla como actuación de su sistema social. Lo anterior,

fundamenta en el docente un carácter mediador, demostrado por medio de su esquema de conocimiento profesional y didáctico. Por tanto, se argumenta que, a partir de un enfoque dirigido al docente, proviene el desarrollo cognoscitivo; para aprovechar al máximo su motivación, experiencia, habilidad en el tratamiento de las situaciones educativas y la voluntad de continuar en un proceso de autorrealización y mejoramiento permanente (Delgado, 2002).

Ahora bien, en la pedagogía, la práctica pedagógica se establece como una relación e interrelación del docente y el estudiante, y éste con sus compañeros, teniendo en cuenta el contexto social real en el que se desenvuelven; conllevándola a la reconstrucción de acciones dialécticas en la práctica, con miras al mejoramiento en el proceso de enseñanza aprendizaje. En efecto, uno de los aspectos más importantes en la práctica pedagógica por parte del docente, es la reflexión sobre su práctica, en la que involucre procesos de reflexión sobre las relaciones docente y estudiante; maestro y micro entorno; alumno y micro entorno y todas éstas, con el macro entorno. (Vasco, 1990). Siguiendo este planteamiento, se puede afirmar que no todas las acciones que el educador realiza dentro del aula deben ser consideradas prácticas pedagógicas, puesto que no siempre son reflexionadas.

Lo expuesto, por Vasco (1990) deja entrever que las características de las prácticas pedagógicas se constituyen en un proceso de reflexión, conceptualización sistematizada y de carácter teórico - práctico sobre la realidad educativa pedagógica y social; en la que el docente haga un proceso de renovación en la utilización de métodos de enseñanza y aprendizaje para la orientación en la búsqueda del conocimiento, e innoven las prácticas para salir de los paradigmas convencional y tradicional.

Se quiere destacar la importancia que tiene para el presente estudio, el abordaje de la categoría “prácticas pedagógicas”, la cual tiene un doble direccionamiento: inicialmente la planeación reflexiva de la gestión académica acorde con las necesidades de los estudiantes y el interés por el aprendizaje propuesto. Cobra relevancia la actitud formativa académica y cultural, tanto del docente como los estudiantes; el docente amerita el uso de mecanismos que fortalecen los conocimientos, el pensamiento y la reflexión, como fundamento en la educación de cada individuo. De acuerdo con las diferentes posturas de los autores consultados, en relación con el concepto mencionado, éste será entendido para el caso de esta investigación como un proceso de reflexión, conceptualización y sistematización de las interacciones entre sí de docentes y estudiantes, con miras a la reconstrucción de saberes contextualizados, aplicando diferentes estrategias metodológicas en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.4. La evaluación de los aprendizajes

Dar una definición de la evaluación de los aprendizajes, resulta una tarea difícil de unificar, debido a la diversidad de conceptualizaciones que se han dado en el ámbito educativo. Sin embargo, se tratará de abordar desde los fundamentos que exponen los paradigmas positivos (cuantitativo), interpretativo (cualitativo) y socio crítico (Rivas, 1995)

La evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva cuantitativa tecnológica se orienta al alcance de los objetivos, es decir, verificar su consecución mediante la medición de logro, apoyado de exámenes y pruebas de tipo cognitivo. Ella toma el carácter sumativo, porque informa sólo los

resultados medibles, apoyándose en otras informaciones complementarias para valorar y emitir juicios sobre los aprendizajes de los alumnos (Pérez, 1993).

Por su parte, la evaluación desde la perspectiva cualitativa centra su interés en los procesos que ocurren en el ámbito educativo; valorando la forma como se logran, las dificultades que ocurrieron y lo que queda pendiente por lograr. De esta manera, en la evaluación cualitativa, se privilegia las acciones realizadas por el estudiante durante el proceso para poder llegar al resultado y cada uno de los aspectos (enseñanzas, motivaciones, intereses, metodologías y contexto) empleadas por el docente. Se concluye que, para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, los docentes, deben asumir una postura complementaria de las posturas cuantitativas y las cualitativas.

Teóricamente se encuentra una gran variedad de conceptos de evaluación de los aprendizajes, que según algunos autores la consideran como un proceso mediante el cual es posible obtener información con la finalidad de usarla para formular juicios que a su vez se emplean para tomar decisiones; en este caso, la actividad evaluadora tiene como eje principal la toma de decisiones a partir de la información recabada y el pronunciamiento de juicios (Tenbrink, 1997). También se conceptualiza como “un proceso reflexivo y sistemático cuya misión fundamental es mejorar la calidad de las acciones de los sujetos participantes (alumnos, docentes), del funcionamiento institucional o de las aplicaciones a la realidad de los sistemas ligados a la actividad educativa” (Mateo, 2000). Desde el punto de vista procesual, la evaluación de los aprendizajes acoge un rigor importante en la toma de decisiones y realimentación del proceso; es así como la Web-Educando (2008) dice que es un “proceso sistemático, continuo y permanente, de carácter integral y flexible,

que prevé, obtiene, procesa e interpreta información objetiva y útil para tomar decisiones sobre el reajuste y perfeccionamiento de la acción educativa”.

Para este trabajo es importante conocer los diferentes estadios por los que ha transitado el significado de la evaluación, con el propósito de que estos planteamientos nos permitan comprender las concepciones que los docentes expresan en sus prácticas; igualmente, en este apartado presentamos soportes de indagación teórica donde se muestra el concepto planteado por diversos autores, lo que nos permite comprender el significado y sentido por los docentes objeto de estudio.

2.5. Evaluación para los aprendizajes.

Se configura como la evaluación que arrojan las distintas clases de información que permiten tomar decisiones mejor informadas y entender procesos de enseñanza aprendizaje que no son tan claros sin su aplicación (MEN, Al Tablero, 2008). Lo que pretende este tipo de evaluación, es darle un uso pedagógico de los resultados; que indique y oriente las rutas del trabajo de las instituciones, los docentes, los estudiantes y los padres y madres de familia. Así pues, aparecen como una herramienta, para fortalecer el aprendizaje y los procesos que ocurren en el aula; por lo tanto, se apoya de estándares básicos de competencia, procesos de evaluación y diseño e implementación de planes de mejoramiento institucional.

2.5.1. Calidad de los aprendizajes.

De acuerdo a lo que establece la Guía de Educación, (2010)

La calidad del aprendizaje alude a la sustancia del aprendizaje, a lo que queda en la estructura cognitiva luego del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un aprendizaje de calidad es aquel que logra captar lo más importante de los contenidos y retenerlos en la memoria a largo plazo, pues se integran en forma significativa con los conocimientos anteriormente adquiridos (Fingermann, Hilda 2010)

- Las acciones para promover la calidad del aprendizaje están fundadas en la habilidad que tiene el docente para
- Utilizar eficientemente el tiempo en la labor productiva con el estudiante
- Darle usos a las herramientas que se le dispongan al estudiante para que puedan resolver situaciones con mayor efectividad.
- Enseñar a pensar, a manejar su propio tiempo, a relacionar contenidos, a aplicarlos a situaciones concretas.
- No importa tanto cuanto sabe, sino como y para qué lo sabe.
- El docente debe seleccionar los conceptos fundamentales que desea que se retengan, y luego trabaje con los contenidos procedimentales y actitudinales, para crear habilidades cognitivas que duran para siempre.
- Despertar el interés y la motivación de los educandos con una buena gestión de aula, es decir que las clases estén bien preparadas, los contenidos sean llamativos, secuenciados y jerarquizados, para que el aprendizaje sea útil.

2.6. Operacionalización de las categorías

Título. Liderazgo Pedagógico y Calidad del Aprendizaje: una revisión a la gestión de aula.

Tabla 7. Operacionalización de las categorías

Objetivos específicos	Categorías	Dimensiones	Técnicas e instrumentos
Identificar las características del liderazgo que se promueve al interior del establecimiento educativo	➤ Liderazgo institucional	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Directiva ➤ Académica ➤ Administrativa 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrevista ➤ Observación semiestructurada ➤ Revisión documental
Caracterizar la gestión de aula y la evaluación de y para los aprendizajes, aplicada por los docentes, desde su reflexión individual y colectiva.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gestión de aula ➤ La evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Plan de clases ➤ Tipos ➤ Uso de resultados 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observación semiestructurada ➤ Grupo de discusión ➤ Rejilla de análisis
Promover acciones de liderazgo pedagógico en los docentes, que permitan el fortalecimiento de la gestión de aula y la evaluación en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en la Institución Educativa Mata de Maíz del Municipio de Valencia, Departamento de Córdoba, República de Colombia.	➤ Liderazgo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diseño de estrategias ➤ Compartido ➤ Directivo 	➤ Talleres formativos

Fuente. Elaborado por la autora de esta Investigación, 2017.

3. MOMENTO III

RECORRIDO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque paradigmático y naturaleza de la investigación

Este estudio se caracteriza por ser una investigación de campo, cuya naturaleza “es el análisis sistemático de problemas de la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, comprender su función y factores constituyentes...” (FEDUPEL, 2006, pag 11). Se basa en un estudio que permite establecer un liderazgo pedagógico en los docentes, a partir de la reflexión sobre la gestión de aula y la evaluación de y para los aprendizajes, que contribuya al mejoramiento de la calidad del aprendizaje en los estudiantes de la Institución Educativa Mata de Maíz, que se encuentra ubicada en el Municipio de Valencia, Departamento de Córdoba, Republica de Colombia. Para ello, los docentes participantes se convierten en investigadores de la dinámica investigativa, desde el mismo lugar donde ocurren los hechos.

A nivel general, el estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, el cual está acorde con los propósitos de la investigación, puesto que no solo pretende caracterizar un liderazgo pedagógico en los docentes, sino liderar un proceso de reflexión a sobre el diseño e implementación de las clases en el aula y el uso de la evaluación para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes.

3.2. Método

El método de la presente investigación tiene sus bases en la teoría crítica de Habermas, (1982) el cual se fundamenta en la relación directa entre teoría y práctica. Como manifestaciones de este paradigma se presentan tendencias de la Investigación Acción Participativa; la cual permite el análisis reflexivo de

la gestión directiva (liderazgo pedagógico), las situaciones vividas por los docentes en su quehacer pedagógico, relacionado con la gestión de aula y la aplicación de la evaluación en el escenario educativo.

Por su parte, Lewis (1946), define este tipo de estudio como un proceso de investigación cíclico, orientado a mejorar procesos; caracterizado por privilegiar el discurso en su interacción y participación en la toma de decisiones; esto conduce a entenderla como un proceso de reflexión colectiva, en la que involucra no sólo a los investigadores sino todos los miembros de la comunidad educativa, pues el liderazgo, la gestión de aula y la evaluación de los estudiantes, son piezas claves para contribuir con el mejoramiento de la calidad del aprendizaje.

Para Eliot (1978), el propósito de la Investigación - Acción, no es generar conocimiento, sino mejorar la práctica educativa, en la cual se centra esta investigación y busca fortalecer el liderazgo pedagógico en los docentes, de modo que a partir de la reflexión colectiva se puedan generar fortalezas en la gestión de aula y el aprovechamiento de la evaluación para los aprendizajes y ajustar la práctica de la evaluación de los aprendizajes.

El método de Investigación Acción Participativa se toma como medio para la generación de resultados de mejoramiento académico el fomento de grupos de discusión, talleres sobre el liderazgo compartido, gestión de aula; comprender y aprovechar la aplicación de la evaluación de y para los aprendizajes en la Institución educativa Mata de Maíz, Municipio de Valencia, Departamento de Córdoba. Por lo tanto, la importancia de apoyarse en este tipo de investigación radica en la facilidad de permitir las transformaciones conceptuales y procesuales, a partir de la reflexión crítica y la comprensión, surgida desde los mismos actores.

3.3. Procedimiento metodológico.

El desarrollo de la investigación se realizó, atendiendo a las siguientes etapas o fases, explicadas por Kemmis & McTaggart, (1982):

3.3.1. Fase I: Reflexión Inicial y diagnóstico de la situación:

Esta fase responde a los dos primeros propósitos de la investigación, se realizó el diagnóstico y reconocimiento de las particulares del liderazgo pedagógico y evaluativo de los docentes; además se hizo una caracterización y análisis del desempeño académico de los estudiantes, la gestión de aula y la evaluación de y para los aprendizajes, aplicada por los docentes, desde la reflexión individual y colectiva. Aquí se indagó sobre las causas de los altos índices de insuficiencia en las pruebas saber en los grados 3°, 5°, 9° y 11°.

Para analizar las implicaciones que tienen el liderazgo pedagógico, se aplicó una entrevista semiestructurada a un directivo y a cinco docentes de los departamentos de áreas de Lengua Castellana, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y educación artística; para la gestión de aula y la aplicación de la evaluación de los aprendizajes, se realizó una revisión documental sobre el desempeño de los estudiantes y análisis de la autoevaluación institucional, a través del grupos de discusión sobre los procesos evaluativos y pedagógicos en el aula, que permitieron la comprensión de la problemática y establecer los propósitos iniciales de la investigación.

3.3.2. Fase II: Diseño del plan de acción.

Esta fase da cumplimiento al tercer objetivo, relacionado con la generación de acciones pedagógicas y evaluativas que propendan por el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes en los estudiantes de la Institución Educativa Mata de Maíz. Para ello se procedió a trazar la ruta del proceso investigativo, que se inició con la identificación de los campos y se diseñó un plan de acción acorde con los propósitos planteados como el liderazgo pedagógico, la gestión de aula y la aplicación de los procesos pedagógicos.

Aquí se generan acciones y estrategias para el trabajo de campo como la realización de protocolos de talleres sobre el liderazgo compartido, gestión de aula, comprensión de la evaluación de los aprendizajes y la evaluación para los aprendizajes. Para ello se vinculó a la comunidad de aprendizaje (grupos de discusión) en la apropiación conceptual de las categorías derivadas de la investigación; finalmente se elaboró un cronograma de trabajo, para la implementación de las acciones.

3.3.3. Fase III. Desarrollo del plan de acción

En esta fase se implementa el plan de acción, trayendo consigo un acercamiento a la realidad sobre el liderazgo pedagógico, priorizando el compartido. Permitted, además, el reconocimiento de los procesos de gestión directiva y pedagógica que se estaban desarrollando; lo cual creo la necesidad y expectativa para la mejora con los agentes de esta comunidad educativa. La puesta en práctica de algunas acciones como el desarrollo de los talleres de liderazgo compartido, de gestión de aula, de comprensión de la evaluación para los aprendizajes y la realización de ejercicios la evaluación de los aprendizajes. Para ello se vinculó a la comunidad de aprendizaje (grupos de

discusión) para la apropiación conceptual de las categorías derivadas de la investigación; finalmente se elaboró un cronograma de trabajo, para la implementación de las acciones.

3.3.4. Fase IV. Evaluación- Reflexión:

Con base en las acciones realizadas en cada una de las fases anteriores, se procede a hacer una revisión de los resultados obtenidos; se recopiló todo el proceso de la investigación resaltando en primer lugar, los logros alcanzados o lecciones aprendidas hasta ese momento; en segundo lugar, se identificaron los aspectos por mejorar, a los cuales se les realizó validación de estrategias pertinentes mediante la verificación y contraste de los resultados obtenidos con los instrumentos de recolección de información antes y después del desarrollo del plan de acción.

El análisis permite evidenciar los propósitos alcanzados, los no logrados y los emergentes, que se consiguieron sin estar previstos inicialmente. Finalmente se evalúa y lo realizado y se retoman las acciones que quedaron sin resolver, cumpliendo el ciclo de la Investigación Acción Participación (IAP).

3.4. Población participante y criterios de selección de informantes clave

Los participantes de este estudio lo conforman 25 docentes distribuidos en cuatro sedes; de los cuales 10 son de género femenino y 15 son de género masculino; dentro de la mujeres seis (6) ostentan título profesional de educación de diferentes áreas, dos (2) son normalistas superiores, una (1) es

psicóloga y una (1) aún no se ha graduado; mientras que en los varones (incluyendo al directivo) ocho (8) son licenciados en educación en diferentes áreas; tres (3) son profesionales en otra área (filólogo, administración...) y cuatro (4) son normalistas superiores. Cada uno en nivel socioeconómico entre 1 y 3. Las edades de los docentes oscilan entre 24 y 52 años de edad; las características de los docentes objeto de estudio se toman como una fortaleza para el desarrollo del proyecto puesto que facilitó la reflexión sobre como concebían el liderazgo pedagógico en la Institución Educativa Mata de Maíz, facilitando el proceso de reflexión. Dentro de este grupo de docentes participantes el 36% son contratados y nombrados en provisionalidad y el 64% están nombrados en propiedad; con formación profesional en diferentes disciplinas.

Además, se incluye la unidad investigativa gestora del proyecto, con participación laboral directa en la institución objeto de estudio, lo que representa una condición favorable, para ser partícipe de los problemas y reflexiones para la transformación de la problemática encontrada en el contexto.

El criterio de selección de los participantes se ha definido en forma intencional; es decir, se han tomado todos los docentes que hacen parte de la Institución Educativa, estableciendo un principio favorable de confiabilidad para indagar sobre el liderazgo compartido, la gestión de aula y la evaluación de y para los aprendizajes en forma conjunta.

3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de datos

De acuerdo al enfoque cualitativo asumido en la presente investigación, se toman como técnicas e instrumentos de apoyo los siguientes:

3.5.1. La entrevista semiestructurada.

La entrevista en sí es una técnica para recabar datos, haciendo uso de la conversación, donde se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar (Diccionario de Ciencias de la Educación, 1983). También Canales, (2006) la concibe como un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial, afirma que es como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el problema propuesto”.

En este sentido se tomará como principio la entrevista semiestructurada que se define como una “conversación amistosa” entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. Su propósito es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo.

3.5.2. Revisión documental

Según Botero (2008), la revisión documental es una técnica que permite rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar fuentes y documentos que se utilizan como materia prima en una investigación. En esta investigación se

analizó el desempeño de los estudiantes según las pruebas externas (saber grados 3°, 5°, 9°, 11°) y los instrumentos del quehacer pedagógico (preparador de clases, plan de estudio, plan de área, registro de valoración y asistencia, observador de los estudiantes, entre otros) apoyado de un formato del registro de los procesos de evaluación a través de una ficha de registro de datos.

3.5.3. Grupos de discusión

Según, Bisquerra, (2004) Grupo de discusión o grupo de enfoque “es una técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas para re copilar información relevante sobre el problema de investigación”. por otra parte, también se concibe como una técnica de investigación grupal, su objetivo es entender problemas sociales concretos, estudia a más de una persona y como herramienta básica se basa esencialmente en el diálogo y conversación entre las personas (Peinado & Tamara, 2010).

La aplicación de esta técnica busca el intercambio de opiniones de los docentes y directivos para conocer las inquietudes relacionadas con la gestión directiva, la gestión de aula y los procesos de evaluación que se desarrollan en la institución educativa Mata de maíz. Todo con el propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. En este espacio se establecerá el problema de investigación, los propósitos, y se reflexionará de manera individual y colectiva sobre el liderazgo pedagógico y la evaluación de y para los aprendizajes.

4. MOMENTO IV

ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS

4. Análisis y Descripción de los datos.

La revisión e indagación a los diferentes procesos educativos realizados en la Institución Educativa Mata de Maíz; concretamente en lo relacionado con el liderazgo pedagógico, la gestión de aula y los procesos evaluativos, apoyado de las técnicas e instrumentos usados, dan como resultado el surgimiento de necesidades, que son analizadas por la unidad investigativa; su resultado permite la generación e implementación de acciones y estrategias pedagógicas que propendan por su continuo mejoramiento. Desde esa perspectiva, se hace un análisis de los datos obtenidos en las diferentes fases de desarrollo de la investigación así:

4.1. Categorización de la información y análisis e interpretación de los resultados

4.1.1. Fase I: Reflexión Inicial y diagnóstico de la situación.

El desarrollo de esta fase dio respuesta a los dos primeros propósitos de la investigación, en la que se identificaron las características del liderazgo que se promueve en el interior del establecimiento educativo y la caracterización de la gestión de aula y la evaluación de y para los aprendizajes, aplicada por los docentes; para lo cual se aplicó una entrevista semiestructurada al directivo docente y a los docentes del Centro Educativo Mata de Maíz. A continuación, se presenta la síntesis de los resultados obtenidos mediante la indagación de los aspectos contemplados en la entrevista.

4.2. Síntesis de los resultados obtenidos en la entrevista al directivo docente.

Tabla 8. El papel de la gestión directiva en la generación de acciones para enfrentar las dificultades en materia pedagógica.

Propósitos	Identificar las características del liderazgo que se promueve en el interior del establecimiento educativo	
Aspecto a evaluar	Durante su gestión como directivo ¿Cuáles son las dificultades que se presentan al interior de la Institución en materia pedagógica? ¿Qué acciones ha emprendido para enfrentarlas?	
Voces del directivo	Resultados	Análisis e interpretación
<p><i>Bueno, en el colegio veo muchos problemas como:</i></p> <p><i>La falta de compromiso de los docentes y estudiantes; la improvisación de las clases; el uso de una metodología tradicional que aplican los docentes; la pérdida de tiempo que se genera en el aula; la aplicación de un plan de estudio diverso y no actualizado, la falta de recursos tecnológicos y materiales para el aprendizaje; el nombramiento de los docentes a tiempo...</i></p> <p><i>En cuanto a las acciones que he implementado están: la revisión de preparador de clases; llamado de atención a los docentes que pierden el tiempo en el aula; dotación de algunos materiales que</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El 42% de los docentes muestran una actitud de falta de compromiso ➤ El 46% de los docentes no define la preparación (improvisan la clase o se apoyan de un libro guía) ➤ Existe una incongruencia entre el plan de estudio (no está actualizado) con la preparación de algunas clases ➤ Existe problema en la 	<p>Dentro de los problemas más relevantes se muestran aspectos actitudinales como el sentido de pertenencia y la falta de compromiso de los docentes por su labor pedagógica; en la que se puede notar aspectos como la limitada preparación de las clases, quienes se apoyan de los textos guías para “enseñar”; la no puesta en marcha de un proceso de actualización de los planes de estudio. La falta de un</p>

<i>necesitan; la revisión del plan de estudio.</i>	vinculación de los docentes	liderazgo que emprenda en conjunto con la comunidad educativa acciones de mejora pedagógica en el centro educativo.
--	-----------------------------	---

Fuente. Elaboración autora de esta Investigación, 2017.

Tabla 9. La actualización del docente en gestión de aula y evaluación.

Propósitos	Identificar las características del liderazgo que se promueve en el interior del establecimiento educativo	
Aspecto a evaluar	Desde su mirada ¿Cree que los docentes de su institución necesitan formación específica en la gestión de aula y la evaluación? Argumente.	
Voces del directivo	Resultados	Análisis e interpretación
<p><i>Sí, es importante que cada docente se actualice constantemente y sobre todo en saber cómo se prepara una buena clase y como se evalúan los procesos. Esto va a servir al docente para que mejore sus prácticas y les sirvan a los estudiantes para mejorar sus desempeños.</i></p> <p><i>Yo también necesito capacitación en gestión y dirección para e trabajo en equipo; para mejorar el liderazgo pedagógico.</i></p>	<p>➤ Solo el 16% de los docentes se están actualizando académicamente</p> <p>➤ El 84% necesita cursos de actualización pedagógica, de tal manera que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>➤ Mejoramiento en los procesos administrativos.</p>	<p>En este aspecto se deduce que la falta de actualización docente hace que los procesos educativos en el aula se limiten hasta tal punto, que la gestión de aula, los procesos evaluativos y el manejo de los recursos se vean afectados; trayendo como consecuencia el bajo desempeño de los aprendizajes. Por ende, se van a limitar las practicas pedagógicas</p>

Fuente. Elaboración autora de esta Investigación, 2017.

Tabla 10. Trabajo en equipo y sus características.

Propósitos	Identificar las características del liderazgo que se promueve en el interior del establecimiento educativo	
Aspecto a evaluar	¿Cuál es su opinión frente al trabajo en equipo y que características debe tener sus miembros para favorecer la calidad de los aprendizajes de los estudiantes?	
Voces del directivo	Resultados	Análisis e interpretación
<i>“Trabajar en equipo, considero que es muy importante, porque sé que cada docente tiene unas fortalezas que puede ayudar en donde otro tiene debilidades”</i>	<i>Se cree que el trabajo en equipo es importante pero no se dinamiza en la institución</i>	A nivel directivo se destaca el conocimiento de la importancia del trabajo en equipo; y su aprovechamiento en la gestión académica. Por lo anterior se observa como es desaprovechado el talento humano en función de las tareas y procesos desarrollados en el aula y en la institución.
<i>“Un buen equipo debe tener miembros comprometidos, responsables, apasionados por el arte de enseñar y sobre todo que vivan en constante actualización”</i>	<i>Al interior del centro educativo existen grandes fortalezas en los docentes, pero no son organizadas en función de un propósito.</i>	Por lo tanto, se concluye que la adecuada distribución del talento humano en el centro educativo conduce a la mejora de la calidad de los aprendizajes.
<i>“Los docentes van a tener una buena actuación con todo el equipo, lo cual va a permitir la mejora de los resultados académicos de los estudiantes”</i>	<i>Se cree que la buena organización del talento humano contribuye con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.</i>	

Fuente. Elaboración autora de esta investigación, 2017.

Tabla 11. Los aspectos por mejorar del directivo docente

Propósitos	Identificar las características del liderazgo que se promueve en el interior del establecimiento educativo	
Aspecto a evaluar	¿Cuál cree usted que son los aspectos por mejorar en su rol directivo?	
Voces del directivo	Resultados	Análisis e interpretación
<p><i>“Me considero un directivo con buenas capacidades, pero para ser sincero, creo que necesito mejorar es el carácter manipulable que tengo. Esto no me permite llevar el control de lo que se planea en el centro educativo”</i></p> <p><i>“También, me cuesta resolver situaciones muy complejas en este cargo como direccionar la formación de acuerdo a lo que establece el ministerio de educación”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconocimiento de debilidades como directivo en: ➤ Flexibilidad dado a los procesos educativos ➤ Enfrentar situaciones complejas ➤ Direccionar la formación de acuerdo a lo que establece el MEN 	<p>El directivo a pesar de poseer buenos elementos para dirigir en el centro educativo necesita fortalecer aspectos puntuales como: el carácter, el liderazgo y las buenas relaciones con la comunidad educativa.</p>

Fuente. Elaboración autora de esta Investigación, 2017.

Tabla 12. Modelo de liderazgo en la dirección de establecimiento educativo

Propósitos	Identificar las características del liderazgo que se promueve en el interior del establecimiento educativo	
Aspecto a evaluar	De acuerdo a su experiencia ¿cree que hay un modelo de liderazgo ideal que permita la dirección de los establecimientos educativos?	
Voces del directivo	Resultados	Análisis e interpretación
<p><i>“Yo sé que hay muchos modelos de liderazgo, que buenos experimentar con ellos, pero dentro de la dirección considero que lo más importante es un líder que influya en sus</i></p>	<p>Existe un desconocimiento sobre los modelos de liderazgo.</p>	<p>En el centro educativo de Mata de Maíz, no se ha muestra en su dirección la adopción de un modelo de liderazgo, que oriente</p>

<i>compañeros y dirección con claridad lo que se busca alcanzar”</i>	No se muestra evidencia que en el centro educativo se esté implementando un modelo de liderazgo.	el dinamismo en la gestión directiva y pedagógica. Esto demuestra las dificultades para la organización adecuada en los procesos institucionales.
--	--	---

Fuente. Elaboración autora de esta investigación, 2017.

Análisis interpretativo

La entrevista realizada al directivo docente revela diferentes aspectos por mejorar en el centro educativo Mata de maíz; priorizando entre otros el cambio de actitud del docente frente a la labor académica, expresada en la falta de compromiso por los procesos institucionales, falta de sentido de pertenencia, la limitada preparación de las clases, la no actualización de los planes de estudio y los métodos tradicionales que aún siguen arraigados en la labor docente.

Por otra parte, se presenta según el directivo que existe un limitado accionar en la gestión de aula, los procesos evaluativos y el manejo de los recursos; lo cual encausa una práctica pedagógica descontextualizada e improvisada.

En cuanto a la gestión directiva el rector expresa que es muy importante la labor en equipo, porque permite poner en función diferentes habilidades en un solo sentido o meta. Pero reconoce que no se está implementando. Esto de apertura a lo esencial del proyecto, lo cual busca la implementación de un liderazgo pedagógico que aproveche el talento humano en función de las tareas y procesos desarrollados en el aula y en la institución. Igualmente se

articule con el liderazgo compartido para fortalecer las relaciones y el sentido del trabajo cooperativo, con miras a la mejora de la calidad de los aprendizajes.

4.3. Síntesis de los resultados obtenidos en la entrevista a docentes.

Tabla 13. Responsabilidad de los bajos desempeños de los estudiantes

Propósitos	Identificar las características del liderazgo que se promueve en el interior del establecimiento educativo	
Aspecto a evaluar	De acuerdo a su punto de vista ¿En quién recae la situación académica relacionada con los bajos desempeños de los estudiantes en la institución? Argumente su respuesta.	
	Voces del directivo	Resultados
	<p><i>“Por lógica que recae en cada uno de nosotros como maestro, porque somos quienes orientamos a los estudiantes”</i></p> <p><i>“A nosotros se nos tilda de ser los responsables, pero esto va desde el mismo ministerio hasta los padres”</i></p> <p><i>¡Todos somos responsables!</i></p> <p><i>“Yo creo, que esto depende del directivo, porque hay docentes que no llevan las clases, y yo pregunto ¿Cómo se puede mejorar así?”</i></p> <p><i>“Creo que la responsabilidad es de todos, pero especialmente la de nosotros como docentes”</i></p> <p><i>“Como docente creo que debemos prepararnos, para mejorar la calidad y el desempeño de los estudiantes”.</i></p>	<p>➤ Se demuestra que cada actor del proceso educativo tiene responsabilidades en el bajo desempeño académicos de los estudiantes</p> <p>➤ Pero la gran responsabilidad recae en el docente, porque es quien actúa en el aula y lleva las propuestas pedagógicas.</p>
		Análisis e interpretación
		<p>El consenso docente deja entrever que el docente es uno de los principales responsables de la formación del estudiante.</p> <p>Aunque existen otros actores del proceso educativo involucrado, se clasifican en menor proporción como los padres, estudiantes y las entidades territoriales.</p>

Fuente. Elaboración autora de esta investigación, 2017.

Tabla 14. Estrategias del directivo para enfrentar retos en los procesos académicos

Propósitos	Identificar las características del liderazgo que se promueve en el interior del establecimiento educativo
Aspecto a evaluar	¿De qué manera el directivo docente, enfrenta los retos y aspectos por mejorar en los procesos académicos de la institución?

Voces del directivo	Resultados	Análisis e interpretación
<p><i>“En ocasiones nos llama para decirnos que debemos mejorar o presentar algunas tareas que requieren en la secretaría de educación”</i></p> <p><i>“Cuando está presionado por las cosas, recurre en forma equivocada para que le ayudemos” ¡Yo no le ayudo!</i></p> <p><i>“Se esfuerza por cumplir con las tareas que les mandan hacer, pero se equivoca en el trato... Algunas veces recurre a amenazas para que se le cumpla”</i></p> <p><i>“Bueno, muchas veces no me gusta cómo actúa; quiere solucionar las cosas sin planear ni ponernos de acuerdo”</i></p> <p><i>Evade responsabilidades en ocasiones, sobre todo cuando le toca tomar decisiones fuertes ¡le da miedo cuando lo presionan!</i></p>	<p>➤ El directivo solo llama a los docentes para trabajar en tareas orientadas por el ente territorial.</p> <p>➤ El trabajo es coyuntural, es decir no existe una planeación y suele ejercer la fuerza para que los docentes cumplan con las obligaciones.</p> <p>➤ Tiene una actitud evasiva cuando es presionado por los actores superiores.</p>	<p>De acuerdo a las voces de los docentes, llama la atención las actitudes que tiene el directivo frente a sus funciones; la cual presenta debilidades en el proceder, en las relaciones y la planeación de los procesos.</p> <p>Es evidente que el trabajo es coyuntural, de acuerdo a lo que va emergiendo, sin una adecuada planificación.</p>

Fuente. Elaboración autora de esta Investigación, 2017.

Tabla 15. Los aspectos por mejorar del directivo docente

Propósitos	Identificar las características del liderazgo que se promueve en el interior del establecimiento educativo	
Aspecto a evaluar	Desde su mirada como docente ¿Cuál cree usted que son los aspectos por mejorar del directivo docente?	
Voces del directivo	Resultados	Interpretación
<p><i>“Considero que como directivo debe manejar buenas relaciones con nosotros, en ocasiones esta malhumorado; debe dar ejemplo para que le sigan en sus orientaciones”</i></p> <p><i>“A mí me parece que tiene que ser más ejecutor de lo que se acuerde en la institución” ¡que sea más dinámico!</i></p> <p><i>“Debe mejorar la divagación en la toma de decisiones, que sea más puntual a la hora de decidir”</i></p>	<p>Los docentes consideran que el directivo debe mejorar las relaciones, su dinamismo, el carácter para la toma de decisiones, desarrollar</p>	<p>La actitud que presenta el directivo frente a los docentes, evidencia poco dominio de los procesos gerenciales. Requiere promover las</p>

<p><i>“He notado que le falta mejorar las competencias tecnológicas, para que pueda dinamizar los procesos de la gestión administrativa de una forma eficiente”</i></p> <p><i>“Lo que debe mejorar es la buena orientación del trabajo en equipo, en la que posea habilidades para convencer e intensificar el trabajo Entrepares”.</i></p>	<p>competencias tecnológicas y fomentar el trabajo en equipo.</p>	<p>buenas relaciones y el trabajo en equipo.</p>
---	---	--

Fuente. Elaboración autora de esta Investigación, 2017.

Tabla 16. Trabajo en equipo y sus características.

Propósitos	Identificar las características del liderazgo que se promueve en el interior del establecimiento educativo		
Aspecto a evaluar	¿En la institución educativa, se promueve el trabajo en equipo? ¿Qué características ve favorable en los docentes para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes?		
	Voces del directivo	Resultados	Interpretación
	<p><i>“Uno de los problemas que tenemos en la institución es que no se trabaja en equipo, porque no hay una persona líder que organice y lleve a cabo los procesos” “aunque los docentes están bien preparados y algunos trabajan con calidad, necesitan más disposición”</i></p> <p><i>Algunas veces, se nos convoca para trabajar juntos, pero a la final, muchos no hacen nada; por eso es necesario que nosotros los docentes nos comprometamos con nuestra labor...</i></p> <p><i>“No nos ponemos de acuerdo, y otra vaina es que siempre estamos hablando del otro y eso genera conflicto”... “Lo cual no deja trabajar en armonía.</i></p> <p><i>“Bueno, a pesar que no se promueve el trabajo en equipo en forma permanente, siempre hay disposición en algunos para hacerlo”... “lo otro, que el aspecto favorable para trabajar en equipo, lo veo en las inquietudes que tenemos, producto de los bajos desempeños de los estudiantes”</i></p>	<p>Ausencia de un liderazgo sólido por parte del directivo que promueva el trabajo en equipo y el aprovechamiento de las habilidades de los docentes con actitud de cambio.</p>	<p>Es evidente que en el centro educativo no se promueven el trabajo en equipo; pero si existe un personal idóneo, con buena preparación para ejercer la labor educativa; pero la falta de seguimiento a cada proceso en la gestión académica hace que gradualmente no se lleven controles sobre la gestión de</p>

“Yo pienso, que quien debe promover el trabajo en equipo es el director; porque ¿quién más? él es quien nos puede organizar y visionar lo que se debe mejorar en este colegio”

aula, minimizando la responsabilidad por el arte del buen enseñara.

Fuente. Elaboración autora de esta Investigación, 2017.

Tabla 17. Modelo de liderazgo en la dirección de establecimiento educativo

Propósitos	Identificar las características del liderazgo que se promueve en el interior del establecimiento educativo		
Aspecto a evaluar	De acuerdo a su experiencia ¿cree que hay un modelo de liderazgo ideal que permita la dirección de los establecimientos educativos?		
	Voces del directivo	Resultados	Interpretación
	<p><i>“Yo, he escuchado muchas estrategias para tener un liderazgo bueno; pero aquí veo que las cosas con el directivo se quieren imponer y considero que debe consultar, ser más flexible y establecer un acercamiento hacia nosotros para trabajar juntos”.</i></p> <p><i>“Cuando, trabajé en una institución privada, miré que allí se valoraba el aporte que hacían los maestros; pero siempre había rigidez en los procesos”</i></p> <p><i>De acuerdo a la forma de actuar de mis compañeros, aquí se debe ser rígido, para que cumplan con lo que tienen que cumplir...¡Estos compañeros evaden las responsabilidades en su labor educativa!</i></p> <p><i>“A mi gusta, un modo de liderazgo en donde todos se comprometan; y que el directivo solo organice las</i></p>	<p>Existen indicios que hay en el docente cierto conocimiento de los modelos de liderazgo que se practican en los establecimientos educativos,</p> <p>No se tienen en cuenta los aportes que hacen los docentes para la mejora de la labor docente.</p> <p>Existe gran expectativa por la implementación de un liderazgo que comprometa a toda la</p>	<p>En el establecimiento educativo se requiere un liderazgo que involucre a los principales actores de la enseñanza y el aprendizaje, de tal manera que se aprovechen las habilidades y puntos fuertes de cada docente.</p> <p>Aunque no exista un liderazgo pedagógico en el aula y se necesitan los aportes externos que direcciona la mejora en el centro educativo.</p> <p>Se muestra un gran interés por la</p>

ideas y vaya revisando los avances o dificultades...”

*“Hay un modelo de liderazgo compartido, que consiste en escuchar a todos, para enfrentar las situaciones débiles de un programa, o de una institución”
...“Me parece bueno que se aplique aquí en el colegio”*

comunidad educativa y se establezcan buenas relaciones personales. implementación de un liderazgo con características pedagógicas y compartido, con miras a fortalecer la calidad de los aprendizajes

Fuente. Elaboración autora de esta Investigación, 2017.

Análisis interpretativo

De acuerdo con el análisis de los resultados obtenidos en la entrevista aplicada a docentes, se muestran algunos aspectos que necesitan ser reevaluados, fundamentados e implementados en el centro educativo, entre los que se encuentran la promoción del trabajo en equipo (comunidades de aprendizaje), y la generación de alta motivación al personal docentes para que tome responsablemente la labor educativa, de modo que se acuerde la implementación de un proceso de seguimiento a la gestión aula.

Dentro de este proceso educativo se requiere en el centro educativo la implementación de un liderazgo pedagógico y compartido, que permita articular a la comunidad con las tareas laborales de la gestión académica, valore al docente y se tomen sus fortalezas, como elemento esencial en la enseñanza aprendizaje. Finalmente, los docentes expresan gran interés por la implementación de un liderazgo que facilite la dinámica operativa de la gestión del componente pedagógico.

4.4. Síntesis de los resultados obtenidos en el grupo de discusión.

Tabla 18. Análisis del encuentro con el grupo de discusión

Propósitos	Caracterizar el liderazgo pedagógico, la gestión de aula y la evaluación de y para los aprendizajes, aplicada por los docentes, desde su reflexión individual y colectiva.
Descripción	Se realizó taller reflexivo, en un grupo de discusión para analizar cuatro aspectos puntuales como el liderazgo pedagógico y liderazgo compartido; la gestión de aula; los fundamentos de la evaluación de los aprendizajes y la evaluación para los aprendizajes; y la generación de estrategias de apoyo para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes
Grupos	Resultados del análisis
El grupo No. 1 Analizó un texto sobre el liderazgo pedagógico y liderazgo compartido.	<p>Dentro del análisis realizado al documento liderazgo pedagógico liderazgo distribuido, el grupo uno, establece las siguientes conclusiones:</p> <p>Es modelo liderazgo pedagógico en el Centro educativo mata de Maíz, va a permitir que, en conjunto, cada docente tenga un aporte a la visión de mejora en los procesos de enseñanza y el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes;</p> <p>Permite la generación de cambio de actitud egoísta en el manejo del conocimiento; abriendo espacio de intercambio de experiencias en los procesos cognitivos y el desarrollo de habilidades, propios de las transformaciones de actitudes, motivaciones, comportamientos en el entorno escolar.</p> <p>La práctica de este liderazgo se convierte en el epicentro para la generación de acciones de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes; mediante la toma de decisiones conjunta, de acuerdo a los lineamientos establecidos; las actitudes y buenas relaciones sociales al interior del grupo en la dinámica de trabajo; el intercambio de experiencias, habilidades y saberes; y sobre todo una dinámica de transformación de actitudes, motivaciones y comportamientos. Además, permite reorganizar al personal en funciones que sean perfiles idóneos a cada uno, que conduzca al aprendizaje de los estudiantes y la formación de los docentes.</p>

Con relación al liderazgo compartido, se hace importancia su incorporación, porque permite la distribución de roles, el ejercicio práctico y sobre todo el cuidado y el fortalecimiento que le impregna a las relaciones e interacciones en el contexto del trabajo.

Fuente. Elaboración autora de esta Investigación, 2017.

Tabla 19. Análisis los criterios para la realización de una buena gestión de aula

Propósitos	Caracterizar el liderazgo pedagógico, la gestión de aula y la evaluación de y para los aprendizajes, aplicada por los docentes, desde su reflexión individual y colectiva.
------------	--

Descripción	Se realizó taller reflexivo, en grupo de discusión para analizar cuatro aspectos puntuales como el liderazgo pedagógico y liderazgo compartido; la gestión de aula; los fundamentos de la evaluación de los aprendizajes y la evaluación para los aprendizajes; y la generación de estrategias de apoyo para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes
-------------	---

Grupos	Resultados del análisis
El grupo No. 2 Analiza los criterios para la realización de una buena gestión de aula	<p>En relación con la preparación de las clases, este grupo hizo un análisis a los instrumentos que se estaban llevando en el centro educativo, teniendo en cuenta como referente teórico, la gestión de una buena gestión de aula, de la cual surgieron los siguientes resultados:</p> <p>Se demuestra que no hay criterios de unificación para el diseño de las clases; registrado en diferentes formatos que son llevados por el docente de acuerdo a su interés y formas de actuar en el escenario educativo. En este sentido, no es evidente la planeación de las estrategias, del manejo del</p>

tiempo, las metodologías apropiadas ni los procesos educativos que promuevan el alcance de las competencias.

Al revisar el plan de estudio y el plan de clases (45% no contaba con el preparador) se evidenció que estos instrumentos en un alto porcentaje no guardan relación, es decir los docentes planean en forma general una temática y procesos, mientras que en el aula desarrollan otras actividades que no se encuentran en la programación elaborada; aquí se demuestra que un porcentaje considerable usan recursos como libros para dictar de allí los temas que necesitan “enseñar” para que los estudiantes adquieran el “aprendizaje”

La gran conclusión nos conlleva a considerar que la gestión de aula en este centro educativo es deficiente; pero los docentes que la realizan la centran en la generación del conocimiento dentro de aula, limitando las capacidades procedimentales de los estudiantes para crear su propio conocimiento. Finalmente, dentro del sistema de valuación y pedagógico no hay definido los lineamientos para una buena gestión de aula.

Fuente. Elaboración autora de esta Investigación, 2017.

Tabla 20. Análisis los fundamentos de la evaluación de los aprendizajes y la evaluación para los aprendizajes

Propósitos	Caracterizar el liderazgo pedagógico, la gestión de aula y la evaluación de y para los aprendizajes, aplicada por los docentes, desde su reflexión individual y colectiva.
Descripción	Se realizó taller reflexivo, en grupo de discusión para analizar cuatro aspectos puntuales como el liderazgo pedagógico y liderazgo compartido; la gestión de aula; los fundamentos de la evaluación de los aprendizajes y la evaluación para los

aprendizajes; y la generación de estrategias de apoyo para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes

Grupos	Resultados del análisis
El grupo No. 3 Analiza los fundamentos de la evaluación de los aprendizajes y la evaluación para los aprendizajes	<p>Las conclusiones dejadas por el tercer grupo de docentes relacionadas con el análisis de los fundamentos de la evaluación de los aprendizajes y la evaluación para los aprendizajes se tienen:</p> <p>Con relación a la evaluación de los aprendizajes, se observa en los documentos que no hay una forma clara de realizar las evaluaciones por competencias; aquí solo se demuestra que los diseños apuntan a recordar información memorística; dejando sin explorar los conocimientos procedimentales y actitudinales. En este sentido, es notable la persistencia del trabajo por objetivos; trayendo consigo la aplicación de exámenes y pruebas de tipo cognitivo, que pertenecen al tipo de evaluación sumativa.</p> <p>Por otra parte, se hace una claridad conceptual sobre la evaluación para los aprendizajes, que no es más que el aprovechamiento de los resultados de las pruebas diagnósticas y censales, para darle un uso pedagógico en el aula; de acuerdo a las limitantes que tengan los estudiantes en sus desempeños. Luego se hizo un análisis de este aspecto, encontrándose una gran limitante comprensiva sobre estos resultados (matriz de referencia) los cuales no son aprovechados para ser puestos en función en el aula; agudizando el problema de la calidad de los aprendizajes.</p>

Fuente. Elaboración autora de esta Investigación, 2017.

Tabla 21. Propuesta de estrategias que apoyen el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes

Propósitos	Caracterizar el liderazgo pedagógico, la gestión de aula y la evaluación de y para los aprendizajes, aplicada por los docentes, desde su reflexión individual y colectiva.
Descripción	Se realizó taller reflexivo, en grupo de discusión para analizar cuatro aspectos puntuales como el liderazgo pedagógico y liderazgo compartido; la gestión de aula; los fundamentos de la evaluación de los aprendizajes y la evaluación para los aprendizajes; y la generación de estrategias de apoyo para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes
Grupos	Resultados del análisis
El grupo No. 4 Proponen estrategias de apoyo necesarias para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes	<p>El análisis del cuarto grupo sobre las estrategias de apoyo que necesitan los maestros para potenciar el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes se encuentra:</p> <p>El docente necesita tener dominio de área, para poder “suministrar” la información pertinente para el fomento del aprendizaje; dado a que gran parte de los docentes del establecimiento educativo, a pesar de tener mucho tiempo orientando los procesos, no tienen claridad sobre las competencias que desarrollan las áreas fundamentales de su quehacer pedagógico.</p> <p>Desarrollar actividades contextuales de calidad, para que el estudiante logre captar lo más importante de los contenidos y retenerlos en la memoria a largo plazo e integrarlo en forma significativa con los procesos que realiza.</p> <p>La construcción de mallas de aprendizaje, que permitan organizar los procesos, los fundamentos conceptuales que se desean enseñar para luego articularlos con lo procesual y actitudinal permanente.</p> <p>Despertar el interés y la motivación de los educandos con una buena gestión de aula, es decir que las clases estén bien preparadas, los contenidos sean llamativos, secuenciados y jerarquizados, para que el aprendizaje sea útil.</p> <p>Además, se proponen estrategias de aprendizajes y evaluativas. Dentro de las actividades a tener presente al diseñar una gestión académica se tienen en cuenta como estrategias de aprendizajes el aprendizaje memorístico, aprendizaje por descubrimiento, centro de interés, clase magistral, copia, debate, demostraciones, dictado, diálogo, ejercicios, excursiones/salidas pedagógicas, experiencias directas, experiencias simuladas, experimentación, exploración, exposiciones, exposición oral, exposición visual, imágenes, investigación, mapas conceptuales, memo fichas,</p>

modelación método inductivo y deductivo, observación, situaciones problemas, solución de problemas, símbolos, taller, trabajo manual.....

Por otro lado, dentro de las estrategias que apoyan la evaluación se destaca la comprobación de HI, los conversatorios, cuestionario de falso o verdadero, cuestionario de opción múltiple, debates, ejercicios, ejercicio de meta cognición. Entrevista, evaluación diagnóstica (conceptos y destrezas básicas), evaluación oral, examen centrado en conceptos, definiciones, mapa conceptual, mesa redonda, observación directa, portafolio, pregunta abierta, preguntas cerradas, prueba de ejecución, prueba de validez, prueba de ejecución, prueba escrita, solución de problemas, talleres, tareas, términos emparejados, visitas, entre otros...

Fuente. Elaboración Autora de esta investigación, 2017.

Análisis interpretativo.

El desarrollo de este taller bajo la modalidad de grupo de discusión trajo consigo la clarificación de algunos aspectos que se necesitan mejorar en el establecimiento educativo; inicialmente se ubica el tipo de liderazgo implementado en el centro educativo, demostrando que tiene rasgos tradicionales provenientes de la industria con criterios ortodoxos de control, más que de planeación.

En este grupo aparece la propuesta de implementar en la práctica el modelo de liderazgo pedagógico con características del liderazgo compartido; como forma organizativa en donde la importancia es que cada docente o miembro de la comunidad educativa tiene algo que aportar para mejorar.

En este sentido, el directivo debe tener la capacidad de aprovechar las habilidades de cada docente para ponerlo en función de procesos que sean

significativos y ubicar el del liderazgo como epicentro que propenda por la generación de acciones en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes; mediante la toma de decisiones conjunta, de acuerdo con los lineamientos establecidos; las actitudes y buenas relaciones sociales en el interior del grupo y en la dinámica de trabajo; el intercambio de experiencias, habilidades y saberes; y sobre todo una dinámica de transformación de actitudes, motivaciones y comportamientos.

Por otro lado, la gestión de aula se caracteriza por no contar con una unificación de formatos y criterios institucionales, sesgando un poco la planeación curricular la cual no evidencia las estrategias y las metodologías llevadas al aula, como tampoco se nota la forma de abordar la evaluación en dicha gestión.

El dato registra que el 45% no contaba con el preparador, pero si hay un plan de estudio que esta desajustado de acuerdo con lo que se orienta en el aula. El docente lleva su programación de los libros sin ser traducidos en forma pedagógica para su abordaje.

Finalmente, en este punto se afirma que la gestión de aula se practica por debajo de lo que se considera ideal en la labor docente. Dentro del componente pedagógico no están definidos los lineamientos para una buena gestión de aula.

Agregado a lo anterior se hace una claridad sobre la evaluación de y para los aprendizajes, en la que en primera instancia se muestra que no hay una forma clara de realizar las evaluaciones por competencias. Las propuestas que surgen tienen un solo objetivo, direccionado para recordar y recuperar información implícita, con un matiz memorístico propio de la evaluación sumativa, aplicando exámenes y pruebas de tipo cognitivo. Por nada se nota

un tipo de evaluación diagnóstica ni formativa. Aquí también se hace claridad conceptual sobre la evaluación para los aprendizajes, en donde se aprovechan los resultados de las pruebas diagnósticas y censales, para darle un uso pedagógico en el aula. Lo que se destaca en este aparte es la gran limitante comprensiva sobre estos resultados (matriz de referencia) los cuales no son aprovechados para ser puestos en función en el aula; agudizando el problema de la calidad de los aprendizajes.

En conclusión, se proponen algunas estrategias que contribuyen con la calidad de los aprendizajes, teniendo en cuenta aspectos como la contextualización de las enseñanzas, el diseño de mallas de aprendizaje, que permitan organizar los contenidos y procesos; la propuesta de contenidos llamativos, secuenciados y jerarquizados, para que el aprendizaje sea útil. Asimismo, proponen otras estrategias de aprendizaje y de evaluación muy pertinentes, entre las que se destaca el aprendizaje por descubrimiento, centro de interés, debate, demostraciones, dictados, diálogo, ejercicios, experiencias simuladas, exposición oral y visual, imágenes, investigación, mapas conceptuales, observación, situaciones problemas, solución de problemas, comprobaciones, los conversatorios, evaluación oral, mesa redonda, portafolio, prueba de ejecución, prueba escrita, talleres, términos emparejados, entre otros...

4.5. Fase II. Diseño del plan de Acción para fortalecer el liderazgo pedagógico, la gestión de aula y la evaluación.

Con esta fase se da respuesta al propósito tres, con el que se pretende el diseño de un plan de acción para la generación de acciones que propendan por la promoción de un liderazgo pedagógico, que permita el fortalecimiento de la gestión de aula y la evaluación en la Institución Educativa Mata de Maíz; que

fue generado por el grupo de docentes y directivos de la institución en virtud de los resultados del análisis descrito anteriormente. Para concretar el plan, se realizaron un conjunto de reuniones que sirvieron para el análisis e interpretación de los resultados.

De acuerdo a las voces planteadas en la entrevista para el directivo y los docentes; y la implementación del taller en el grupo de discusión; dio origen al abordaje de los siguientes campos de acción.

- Taller sobre el liderazgo pedagógico y compartido.
- Taller de actualización sobre gestión de aula
- Charla sobre fundamentos teórica de la evaluación, tipos y posibles diseños en el aula.
- Aprovechamiento de los resultados de las pruebas externas e internas, para apoyar los aprendizajes de los estudiantes.

4.5.1. Fundamentación de los campos de acción



Figura 8. Fundamentación de los campos de acción
 Fuente. Elaboración de la autora de esta investigación, 2017.

La formulación del plan de acción permite organizar las acciones que se deben programar y ejecutar para continuar con el análisis de las situaciones académicas planteadas, en este sentido se plantea el siguiente plan de acción:

Tabla 22. Plan de acción

Campos de acción	Hipótesis de Acción	Acción	Resultados Esperados
Taller sobre el liderazgo	El conocimiento sobre estos tipos de	Socialización de taller	Identificación de los puntos críticos que problematiza la buena

pedagógico y compartido	liderazgo direcciona una nueva forma de actuar en el Centro educativo.	Liderazgo pedagógico. Liderazgo compartido.	gestión directiva en el Centro educativo y la puesta en marcha del liderazgo.
Taller de actualización sobre gestión de aula	El diseño de una buena gestión de aula permite develar su pertinencia en el aula.	Taller de análisis de la gestión de aula por grupos de trabajo siguiendo un modelo.	Evidenciar la actualización y el diseño de la gestión de aula.
Charla sobre evaluación de los aprendizajes.	La apropiación de teorías sobre evaluación, que permite reflexionar sobre este aspecto.	Exposición de temática y reflexiva sobre evaluación.	Fortalecer el proceso evaluativo en el aula mediante la adopción de una actitud crítica frente a los temas en cuestión
Uso de los resultados de las pruebas saber y diagnósticas, para apoyar los aprendizajes de los estudiantes	El resultado de las pruebas saber permiten apoyar los aprendizaje débil en el estudiante.	Hacer uso de la matriz de referencia, para planear acciones que contribuyan al mejoramiento de los aprendizajes.	Diseño de estrategias pedagógicas de acuerdo a los aspectos por mejorar según la matriz de referencia de Ministerio de Educación Nacional (ME)

Fuente. Elizabeth Evans Risco (2010) Orientaciones metodológicas para la investigación-acción.

4.5.2. Cronograma del plan de acción

Plantear el cronograma del plan de acción permite establecer las actividades y tareas, para prever los recursos humanos, económicos, materiales y el tiempo necesario para tratar de solucionar el problema planteado.

Tabla 23. Cronograma del plan de acción

Actividades /tareas	Responsables	Recursos	Cronograma							
			M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	
Taller sobre el liderazgo pedagógico y compartido	Investigadora	Video Bean	x							
	Director	Fotocopias								
Taller de actualización sobre gestión de aula	Coordinadores	Bolígrafos								
	Docentes	Refrigerios								
Charla sobre evaluación de los aprendizajes.	Investigadora	Video Bean								
	Director	Fotocopias			x	x		x		
Uso de los resultados de las pruebas saber y diagnósticas, para apoyar los aprendizajes de los estudiantes	Coordinadores	Bolígrafos								
	Docentes	Refrigerios								
	Investigadora	Documentos								
	Director	Video Bean							x	x
	Coordinadores	Fotocopias								
	Docentes	Bolígrafos								
		Matriz de referencia								
		Documentos								

Fuente. Elizabeth Evans Risco (2010) Orientaciones metodológicas para la investigación-acción

4.6. Fase III. Desarrollo del plan de acción.

En esta fase se implementó el plan de acción diseñado en la etapa anterior, en el cual se realizaron las estrategias indicadas en para el fortalecimiento del liderazgo pedagógico, el desarrollo de una buena gestión de aula y la adopción y práctica de formas evaluativas pertinentes en el aula.

La puesta en marcha de las acciones acordadas como como las reflexiones sobre la gestión directiva y académica, el análisis documental, los talleres y las charlas sobre el campo del liderazgo, la gestión y la evaluación en el aula, permitió hacer una intervención básica en estos fundamentos, para tratar de hacer una variación en los aspectos débiles que se generan en la Institución Educativa Mata de Maíz. Una vez definidos los campos de acción, la comunidad de aprendizaje (directivos y docentes) acordó iniciar considerando las siguientes acciones.

4.6.1. Taller sobre el liderazgo pedagógico y compartido

En este espacio, la investigadora en conjunto con los docentes y directivo, asumieron el reto de compartir la experiencia sobre las bondades del liderazgo pedagógico y compartido. En este escenario dialógico y práctico se identificaron los aspectos críticos del liderazgo en el centro educativo, a partir de la reflexión colectiva e individual.

Tabla 24. Resultado de la realización del taller sobre el liderazgo pedagógico y compartido.

Propósitos	Reflexionar sobre el liderazgo en la Institución Educativa Mata de Maíz, a partir de la reflexión generada en la socialización del taller liderazgo pedagógico y compartido.
Descripción	Se realizó taller reflexivo, en grupo de discusión para socializar e indagar sobre el liderazgo pedagógico y compartido.

Componente	Resultados	Análisis e interpretación
Liderazgo institucional (directivo)	El consenso de la comunidad de aprendizaje converge en afirmar que no existe una ruta clara sobre el tipo de liderazgo que se implementa en el centro educativo. Existen manifestaciones de un liderazgo coercitivo y orientado al logro de los objetivos sin tener en cuenta las relaciones personales. Dentro del liderazgo pedagógico rescatan los sentidos democráticos reales para la toma de decisiones al interior del establecimiento educativo; el aportar ideas para el mejoramiento de los procesos críticos y sobre todo la organización del talento humano en las funciones de mayor fortaleza de cada docente.	Tomando como base el primer encuentro (fase 1) y el taller realizado para la fundamentación de un adecuado liderazgo institucional; se parte de las debilidades que denotan la no existe una ruta clara sobre el tipo de liderazgo que se implementa en el centro educativo de mata de Maíz, sino manifestaciones coercitivo al momento del directivo pedir que se cumplan las funciones de cada actor involucrado en el entorno escolar. Por lo tanto, se propone asumir de manera inicial y nocional, la práctica de un liderazgo pedagógico y compartido en la institución; con miras al fortalecimiento de las debilidades en los procesos pedagógicos, a partir de la reflexión individual y colectiva. En este sentido, se realizarán ajustes al talento humano, se cuidaran las relaciones personales; para la toma de decisiones se hará en forma conjunta, en la que cada uno asume un rol que viabilice la mejora a la debilidad encontrada.
Liderazgo pedagógico	Del liderazgo compartido se rescata el fortalecimiento de las buenas relaciones. Se diseñan acuerdos de convivencia que orientan la dinámica de trabajo compartido en el centro educativo.	
Liderazgo compartido.		

Fuente. Elaboración autora de esta investigación, 2017.

Análisis interpretativo

En este taller se fundamentó sobre el liderazgo, aspecto pedagógico y distribuido o compartido, en el cual se conjuga una gama de capacidades humanas de una organización, con unas relaciones productivas, en torno a una cultura común. Como dice Harris, (2004, p. 14) “Es una forma de instancia colectiva, para incorporar las actividades de algunos individuos en una escuela

que trabajan por movilizar y guiar a otros profesores en el proceso de mejora de su enseñanza”

En relación con el liderazgo compartido, Bolívar, (2000) lo cataloga como una “organización que aprende” tomando la forma de “comunidad profesional de aprendizaje”. En este sentido el encuentro de discusión en el taller se enfocó en seleccionar cada elemento crítico institucional en relación con la gestión académica (inicialmente) y hacer un proceso de intervención cooperativa conjunta en busca de soluciones a los procesos de enseñanza y fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, se formó una comunidad de aprendizaje que lidera la dinámica de formación e implementación de acciones que minimicen el impacto negativo del accionar pedagógico inadecuado en el aula.

Esta adopción del modelo pedagógico y compartido busca el fortalecimiento de las debilidades en los procesos pedagógicos, a partir de la reflexión individual y colectiva. En este sentido, se realizarán ajustes al talento humano, se cuidaran las relaciones personales; para la toma de decisiones se hará en forma conjunta, en la que cada uno asume un rol que viabilice la mejora a la debilidad encontrada.

Como compromiso queda la implementación gradual de esta forma de organizarse en la Institución Educativa Mata de Maíz.

4.6.2. Taller de apropiación teórica: La gestión de aula

Las reflexiones iniciales sobre la actualización para la adopción, diseño y aplicabilidad de la gestión de aula, permitieron a los miembros de la comunidad de aprendizaje (docentes y directivos) la identificación de las debilidades conceptuales y prácticas en el diseño de una buena gestión de aula; lo que generó una actitud crítica de los docentes sobre el tema en cuestión; se

reconoció que la no adecuada planeación de las propuestas pedagógicas estaba relacionada con los bajos desempeños de los estudiantes. De ahí surge la necesidad de abordar una fase de estudio y profundización sobre temas puntuales de la gestión de aula, gestión de tiempo y evaluación. Por lo anterior se programó este taller exploratorio, para facilitar la construcción de propuestas pedagógicas efectivas.

Par tal efecto se tomó como apoyo un recurso pedagógico creado por el grupo misional del Programa Todos a Aprender (PTA), para la fundamentación de la gestión de aula. A este se le hicieron adaptaciones por las particularidades del centro educativo.

4.7. Muestra

Las acciones realizadas y los resultados analizados en la población descrita para esta investigación se lograron a través de un muestreo aleatorio simple de carácter probabilístico ya que el número de individuos analizados es pequeño.

5. MOMENTO V

PROPUESTA DE SOLUCIÓN AL PROBLEMA

5. Propuesta de solución al problema.

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación se plantea una propuesta dirigida principalmente a la gestión del liderazgo pedagógico de los docentes, la ejecución de acciones derivadas del mismo y el establecimiento de una ruta de mejoramiento en todos los aspectos de la educación que se imparte en nuestra Institución, con miras no solo a la adopción en nuestra Institución, sino hacia las demás instituciones del orden local y regional. De acuerdo con esto se plantean las siguientes acciones dentro de un proyecto de gestión del liderazgo:

Propuesta Institucional

5.1. La caracterización del liderazgo

Teniendo en cuenta los referentes teóricos descritos anteriormente, en primer lugar, se pretende mostrar un liderazgo de tipo educativo y pedagógico necesario por el docente en función del mejoramiento Institucional. Por ello la primera característica del liderazgo debe ser la del papel del docente como actor en la ruta de mejoramiento. En segundo lugar, el rol pedagógico debe estar dirigido al aprendizaje, es decir la adopción de todas las acciones de tipo curricular tanto en el diseño, planeación y ejecución de actividades de aprendizaje. Finalmente se debe hacer énfasis en la transformación del contexto escolar desde la adopción y gestión del liderazgo.

5.2. Diseñar acciones de fortalecimiento de la gestión del liderazgo

Se debe tener en cuenta la implementación de las líneas de liderazgo, para este caso es necesario diseñarlas desde el liderazgo social y comunitario, el liderazgo de procesos educativos y liderazgo de acción participativa.

5.3. Cronograma de actividades del plan de acción

Acciones y elementos que conforman la propuesta en las actividades definidas para tal efecto.

Cronograma de actividades. Fuente: autora de esta investigación.

PERIODO	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	RESPONSABLES	RECURSOS
I	<p>Sensibilización: dar a conocer el proyecto.</p> <p>Lanzamiento del proyecto.</p> <p>Dinámica y distribución de roles.</p> <p>Definición de las fases del proyecto en cada actividad institucional a lo largo del calendario escolar.</p>	<p>Se pueden realizar asambleas informativas para la comunidad educativa; conferencias y talleres dirigidos.</p> <p>Dinámicas varias de motivación.</p>	<p>Docentes y directivos docentes</p> <p>Padres de familia</p>	<p>Humanos, papelería, computador y audiovisuales.</p>
II	<p>Jornadas pedagógicas, jornadas Institucionales para el trabajo de gestión.</p>	<p>Talleres de conocimiento y empoderamiento sobre los roles y las funciones dentro del liderazgo.</p>	<p>Docentes y directivos docentes.</p>	<p>Humanos, papelería, computador y audiovisuales.</p>

	Ejecución de las fases del proyecto.			
III	<p>Debates sobre diversos temas tanto de conocimiento como de ejercicio comunitario e institucional.</p> <p>Talleres de promoción y fortalecimiento del liderazgo.</p> <p>Ejecución de las fases del proyecto.</p>	<p>Manejo y adopción de roles institucionales y comunitarios.</p> <p>Preparación y exposición de temas de interés.</p>	<p>Docentes y estudiantes.</p> <p>Miembros de la comunidad.</p>	<p>Humanos, papelería, computador y audiovisuales.</p>
IV	<p>Jornadas culturales, recreativas y deportivas y aprovechamiento de espacios institucionales y comunales.</p>	<p>Aprovechamiento de eventos y actividades comunitarias e institucionales.</p>	<p>Comunidad general en</p>	<p>Humanos, papelería, computador y audiovisuales.</p>

	Ejecución de las fases del proyecto.	Muestra de talentos y ejecución de proyectos sencillos en la comunidad educativa.		
--	--------------------------------------	---	--	--

5.4. Ejecución

En este caso se definen los costos y presupuesto para los cuales se tiene en cuenta proyección de recursos económicos de acuerdo con las actividades en cada momento. Éstas se pueden proyectar por el aporte de la institución, la colaboración de entidades externas y la realización de actividades de recolección de recursos en la zona de influencia.

Responsables: Comunidad Educativa de la Institución Educativa Mata de Maíz

5.5. Seguimiento y evaluación

Para este efecto se crean acciones dirigidas en primer lugar a la supervisión de las actividades que se han de realizar; en segundo lugar, las que garanticen su correcta y cabal ejecución y finalmente la respectiva reflexión de acuerdo con el impacto generado tanto en la institución como en la comunidad. En consecuencia, se proyecta la siguiente rúbrica de seguimiento.

Rúbrica de seguimiento a las actividades. Fuente: autora de esta investigación.

	ITEMS			
ACTIVIDADES	Nivel de adopción más bajo	Nivel de adopción intermedio	Nivel de adopción más alto	Porcentaje de valoración del impacto positivo en la gestión del liderazgo

Sensibilización y motivación.				
Ejecución de acciones				
Evaluación				

CONCLUSIONES

Una vez desarrollada y evaluada en el contexto mencionado, y de acuerdo con el alcance de los objetivos previstos en la presente investigación y la obtención de resultados es posible expresar las siguientes conclusiones:

En primer lugar, nada puede ser más importante para el mejoramiento escolar que el liderazgo que cada uno de los profesores de la institución debe fomentar, pues éste dependerá de lo que piensen, sientan y hagan; en efecto esta dependencia hace susceptible el hecho de poder ir más allá en un sentido proactivo y transformador. Romper estos vínculos se hace necesario para un ejercicio de liderazgo por la dirección escolar. Por tanto, en relación con el objetivo general, se han cimentado las bases con el fin de establecer un liderazgo pedagógico en nuestros docentes; asimismo se cree que en la medida en que haya gestión de liderazgo institucional habrá lugar a la obtención de excelentes resultados en el orden de la acción de trabajo en el aula y la evaluación de los aprendizajes, pertinentes para el mejoramiento de la calidad de la educación en nuestro establecimiento educativo. Por consiguiente, se ha visto la reflexión sobre la identificación de las características del liderazgo que se da en la Institución Educativa Mata de Maíz, del Municipio de Valencia, tanto en los docentes, como en los estudiantes.

En segundo lugar, la relación de las teorías que ha adoptado esta investigación así como la ejecución de cada actividad propuesta, en función de nuestros objetivos específicos ha dado relevancia a la reflexión de fortalecer las prácticas de liderazgo pedagógico en nuestra institución, principalmente sobre los efectos de la promoción del liderazgo en el

aprendizaje del alumnado. Si bien los factores externos son condicionantes, no son determinantes a lo que la escuela puede hacer. Precisamente, los efectos del liderazgo en el mejoramiento son particularmente más fuertes donde más se necesitan, en las escuelas situadas en contextos más vulnerables. En nuestro caso, el diseño de investigación presentado ha permitido ejercer un papel ejemplarizante para orientar otras investigaciones, debidamente contextualizadas y asimismo fortalecer los procesos de aprendizaje en los estudiantes y de gestión del liderazgo en los educadores. En general, se trata de observar por un lado las variables mediadoras entre prácticas de liderazgo y resultados de aprendizaje, en especial las prácticas docentes. En consecuencia, para nuestros intereses institucionales, la evolución de los aprendizajes de los alumnos, han permitido observar cambios de primer orden (enseñanza-aprendizaje), dirigidos a hacer más efectiva la educación; en esta medida, el equipo directivo institucional ha definido su acción con miras a lograr el compromiso e implicación del profesorado, en la gestión y adopción del liderazgo por un lado, y su desarrollo profesional, por otro; a partir de aquí, rediseñar los contextos de trabajo y las relaciones profesionales, por lo que están llamados a ser "líderes pedagógicos de la escuela". Se trata entonces de analizar en cada centro escolar las formas de distribución del liderazgo para atender a un conjunto de dimensiones: formas de distribución según el lugar que ocupan en la organización, grado de coordinación e interdependencia, relación entre el poder y la autoridad de cada liderazgo con la asunción de las correspondientes responsabilidades, estímulos para la distribución del liderazgo. Más ampliamente, se pretende analizar la cultura escolar de trabajo conjunto, en toda la comunidad, la planificación de reuniones, el liderazgo en cada una, entre otras.

En tercer lugar, las buenas prácticas, aun cuando este concepto sea muy amplio, y en algunos usos discutible (Escudero, 2009), se pueden entender

como formas de un liderazgo exitoso; de las cuales se puede obtener el mejor conocimiento, debido a que pueden constituirse en guías de acción en otros contextos. Específicamente, en nuestro caso, son buenas prácticas de liderazgo aquellas acciones del equipo directivo o de otros profesores que logran crear condiciones para una mejora de los aprendizajes del alumnado. Se trata de indagar qué hace o puede hacer la dirección para mejorar la labor docente del profesorado y, más ampliamente, para asegurar buenos aprendizajes de todos los alumnos. Por consiguiente, caracterizar la gestión de aula y la evaluación de los aprendizajes, parte de la motivación y compromiso generados por la reflexión en la identificación de las condiciones de liderazgo en cada uno de los actores.

Finalmente, contrastar en nuestro contexto, la tesis de que los líderes efectivos comparten el mismo repertorio de valores básicos de liderazgo, cualidades y prácticas. Por tal motivo, los equipos directivos tienen que liderar la dinámica educativa de la escuela, entonces tendrán inevitablemente que entrar en la ruta de mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece el establecimiento. Ésta no puede quedar enteramente libre de lo que cada profesor, con mayor o menor suerte, haga en su aula. Sin duda, es un punto conflictivo, pero en las experiencias y literatura internacional, cada vez más claro: si los profesores son clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores.

No obstante, es preciso reconocerlo, tenemos un conjunto de retos pendientes para poder acercarnos a la referida forma de trabajo. El director, en este sentido, tiene que ejercer un papel “transformador”: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de nosotros como educadores e incrementar la capacidad de la escuela para resolver los problemas. Construir una visión colectiva y situar los objetivos

prácticos, crear culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal son otras tantas dimensiones de estas funciones transformadoras.

RECOMENDACIONES

- El director deberá adoptar una postura en la que su gestión del desempeño se reduzca a objetivos adecuados, datos en tiempo real, monitoreo, incentivos alineados a los objetivos, rendición de cuentas, responsabilidad y la capacidad de intervenir en caso necesario.
- Entrevistas con directores y miembros del equipo directivo, cuya temática versa sobre los aspectos más significativos en relación con la investigación, en especial en qué grado los equipos directivos ejercen de coordinadores, facilitadores y dinamizadores de un colectivo de profesionales y de la vida del centro, con una función de agente de cambio (proactivo, capaz de inspirar, inducir líneas y proyectos, motivar y persuadir).
- Entrevistas continuas al profesorado seleccionado con el fin de que en éstas, los implicados dejen reflejar a través del protocolo de realización, cómo viven su trabajo y las condiciones de satisfacción, percepción del oficio, prácticas docentes para mejorar el aprendizaje de los alumnos, etc. Igualmente, cómo valoran el trabajo de liderazgo pedagógico de los equipos directivos.
- Formar Grupos de Discusión, ya que estos tienen una larga tradición en la investigación educativa. El grupo es más que la suma de sus componentes individuales pues, una vez formado, actúa sobre sus componentes. Se tomará en consideración la voz del grupo como tal, en sus propias dinámicas y lenguajes, para que complemente o corrobore, de modo convergente, los hallazgos previos. Al respecto, el

Grupo de Discusión se muestra, entonces, especialmente adecuado para comprender las diversas lógicas que subyacen en el tema. Se debe realizar una planificación común, a seguir por el moderador, que será la misma para los Grupos de discusión que tengan lugar, de modo que permita recabar información relevante, inaccesible sin la interacción del propio grupo. Con todo esto se contribuye a abrir el espacio de análisis y ampliar las voces y miradas entre los participantes del grupo.

BIBLIOGRAFÍA

- Diaz Barriga. (1994). Una Polèmica en relacion al Examen. *Revista Iberoamericana de Educaciòn.*
- (DGDC). (2013). Las Estrategias y los Instrumentos de Evaluacion desde el Enfoque Formativo. Mexico, Mexico.
- Ahumada Acevedo, P. (2001). *La evaluaciòn en una Concepciòn de Aprendizaje Significativo.* Valparaiso, Chile: Ediciones universitarias de Valparaiso.
- Alvarez Mendez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, Examinar para excluir.* Madrid: Morata.
- Álvarez., M. (1998). *El liderazgo de la calidad total.* Barcelona España: Praxis.
- Anijovich & Gonzalez. (2011). *Evaluar Para aprender.* Buenos Aires: AIQUE .
- Araujo, M. (2009). Obtenido de Estrategias metodològicas: <http://metdelainvs.blogspot.com.co/2009/02/modelos-pedagogicos.html>
- Avolio, S. (1987). *Evaluaciòn del proceso de ense\u00f1anza-aprendizaje.* Buenos Aires: Ediciones Marymar.
- Bass, B. (1985). *Liderazgo y funcionamiento m\u00e1s all\u00e1 de expectativas.* Nueva York: Prensa Libre.
- Bengur\u00eda, S., Alarc\u00f3n, B., Vald\u00e9s, M., & Pastellides, P. (2010). *M\u00e9todos de investigaciòn en educaciòn especial.* Madrid.

- Benitez, B. (2014). *Base de datos de egresados*. Nuestra Señora del Rosario, Córdoba. Valencia: NUSERO.
- Berson, J., & Avolio, B. (2004). Liderazgo transformacional y la diseminación de objetivos de organización: Un estudio del caso de una firma de telecomunicación. En *Liderazgo Cada tres meses* (págs. 625-646). Nueva York.
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la Investigación Educativa. En R. B. Alzina, *Metodología de la Investigación Educativa* (pág. 271). Madrid: La Muralla S.A.
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la Investigación Educativa. En R. B. Alzina, *Metodología de la Investigación Educativa* (pág. 271). Madrid: La Muralla S.A.
- Blasco, J., & Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizonte*. España: Editorial Club Universitario.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (1995). *Liderazgo educativo y restructuración escolar*. Granada España: Psicoperspectiva.
- Bolivar, A. (2011). Aprender a liderar líderes: Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. En A. Bolivar, *Aprender a liderar líderes: Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente* (págs. 253-275.). Granada: Norma.

- Bolívar, Antonio. (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones. (P. I. Sociedad, Ed.) *Scielo*, 9(2), 9-33.
- Bono, J., & Judge, T. (2003). Auto concordancia en trabajo: Hacia comprensión los efectos de motivación de líderes transformacionales. En *Academia de Diario de Dirección* (págs. 554-571). Nueva York.
- Borjas, M., Silgado Garay, M. E., & Castro Vidal, R. A. (2011). La evaluación del aprendizaje de las ciencias: la persistencia del pasado. *Horizontes Educativos*, vol. 16(vol. 16,), pp. 19-29.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM Ediciones.
- Castillo & Cabrerizo. (2010). *Evaluación educativa y Aprendizaje por competencias*. (A. Cañizal, Ed.) Madrid, España: Pearson Educación S.A.
- Castro, E., Peley, R., & Morillo, R. (2006).). *La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista*. *Revista de Ciencias Sociales*.
- Castro, H., Martínez, E., & Figueroa, Y. (2009 de Abril de 2009). *fundamentaciones y orientaciones para la implementación del decreto 1290 de 2009*. (J. Hernández, Ed.) Recuperado el 18 de Mayo de 2015, de Documento 11: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- Cheng, Y., & Cre. (2011). *Hacia los 3ª mercancía liderazgo de Escuela*. Nueva vista de Investigación Educativa.

- Colbert, A., Kristof-Brown, A., Bradley, B., & Barrik, M. (2008). Presidente Liderazgo Transformacional: El Papel de Congruencia de Importancia de Objetivo en Equipos directivos Superiores. En *Academia de Diario de Dirección* (págs. 81-96). Nueva York.
- Coll, C., Mauri, T., & Rochera, M. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1 - 11.
- Correa, I., & Ferro, J. (julio de 2014). Resignificación de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes a partir de la construcción de algunos referentes teóricos desde la reflexión docente. *Repositorio Institucional Universidad del Tolima*, 97.
- Delgado, P. (2002). *La formación de formadores dinámicos*. Madrid (5° ed.). Madrid, España: Pirámide.
- Díaz Zambrano, A. (2014). *Prácticas evaluativas par la mejora de la calidad del aprendizaje*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Pedagogía Aplicada, La union.
- Díaz Zambrano, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Pedagogía Aplicada, La Unión.
- Díaz Zambrano, A. (2014). *PRÀCTICAS EVALUATIVAS PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE*. TESIS DOCTORAL, UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA, PEDAGOGIA APLICADA, LA UNION.
- Diccionario de Ciencias de la Educación. (1983). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. México: Santillana.

- Eisenbeiss, S., Knippenberg, D., & Boerner, S. (2008). Liderazgo transformacional e innovación de equipo: Integración de principios de clima de equipo. En S. Eisenbeiss, D. Knippenberg, & S. Boerner, *Diario de Psicología Aplicada* (págs. 1438-1446). Nueva York.
- Elmore, R. (2008). Liderazgo como la práctica de mejora. En B. Pont, D. Nusche, & D. Hopkins, *Mejorando liderazgo de la escuela* (págs. 37 - 67). París: Editores.
- Emmer, E., & Stough, L. (2001). *Dirección de aula: Una parte crítica de Psicología Educativa, con implicaciones para Educación de Profesor*. Nueva York: Psicología Educativa.
- FEDUPEL. (2006). Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas, Venezuela: FEDUPEL.
- Ferrer, J., & Arregui, P. (2033). *Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: Criterios para guiar futuras aplicaciones*. Recuperado el 28 de julio de 2015, de Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe : http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QuBLP5lwjRcJ:www.oei.es/evaluacioneducativa/pruebas_internacionales_aprendizaje_AL_arregui_ferrer.pdf+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=co
- Flórez, M. (2007). *Evaluación de Aprendizajes, un cambio de enfoque*. Recuperado el 22 de oct. de 2016, de Educarchile: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=190202>

- Freire, S., & Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Lima Perú: Grade.
- Gallego, M. (2006). Evaluación del Aprendizaje para Promover el desarrollo de Competencias. *Educación Siglo XXI revistas.um.es*, 57-76.
- Gallego, M. L. V. (2006). Evaluación del Aprendizaje para Promover el desarrollo de Competencias. *Educación Siglo XXI revistas.um.es*, 57-76.
- García Sánchez, I.M. (2010). *Sistema de Evaluación*. Madrid, España. Obtenido de www.eumed.net/libros/2010b/687/.
- García, A., Aguilera, M., Guadalupe, M., & Muñoz, G. (2011). *evaluación de los aprendizajes en el aula opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. Guadalajara Mexico: Publicaciones.
- García, V., Lloréns, F., & Verdú, A. (2008). Los efectos de liderazgo transformacional sobre funcionamiento de organización por conocimiento e innovación. En *Diario británico de Dirección* (págs. 299-313). Gran Bretaña.
- Garzon, R. (13 de Nov. de 2012). *Concepto y finalidad de la evaluación para los estudiantes del grado quinto de primaria del colegio San Simón sede Restrepo del municipio de Ibagué*. Recuperado el 21 de Julio de 2014, de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/988/1/RIUT-BHA-spa-2014-Concepto%20y%20finalidad%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n%20para%20los%20estudiantes%20del%20grado%20quinto%20de%20pri>

maria%20del%20colegio%20san%20sim%C3%B3n%20sede%20Rest
repo%20del%20municipio

Gimeno, J. (1997). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (1997). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gómez & Polanía. (24 de Abril de 2008). *Estilos de Enseñanza y Modelos Pedagógicos*. Bogotá, Colombia.

Gómez, C., & López L. , N. L. (2011). *Concepciones y prácticas evaluativas en la Institución Educativa Pio XII del municipio de San Pedro de los Milagros*. Recuperado el 24 de julio de 2015, de <http://bit.ly/2dffFL4>

Gómez, M. (2009). *Transformación de concepciones y prácticas educativas en docentes del área de español*. Recuperado el MAYO de 28 de 2015, de Pensando educación UNIANDÉS: <http://bit.ly/2deXzp9>

González, M., Quinceno, D., & Cortéz, E. (15 de mayo de 2011). Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta). *Revistas usta*, 5(9), 25-44.

Guzmán, G. (2014). *Concepciones y prácticas de los docentes de la institución educativa la leona del municipio de Cajamarca en relación con el modelo escuela nueva Edna del mar guzmán Suárez*. Recuperado el 2015 de 21 de Septiembre, de Repository ut edu co: <http://bit.ly/2cX4P9M>

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

- Hallinger, P., & Heck, R. (2014). *Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes*. Hawai: REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación .
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Heckmann, P., & Weissglass, J. (1994). *Instrucción de Matemáticas Contextualizada: Movimiento más allá de ofertas recientes. Para el estudio de Matemáticas*. Recuperado el 2015 de 28 de Abril, de www.oei.es/historico/equidad/rioseco3.PDF:
www.oei.es/historico/equidad/rioseco3.PDF
- Hernández, S., & Fernández , C. (2010). *Metodología de la Investigacion* . Chile: Ed. Mc Graw Hill.
- Herreras, P., Gámez, P., Torres, Á., & Corredor, J. (2008). ¿Qué pensamos cuando evaluamos? *Dialnet*, 13(1), 38 - 44.
- Hopkins, D. (2009). *Mi Escuela Una Gran Escuela*. Santiago de Chile: LOM.
- ICFES. (Enero de 2003). *slideshare*. (M. Castillo, J. Alvarado, C. Pardo, M. Rocha, C. Sáenz, N. Triana, & Y. Vanegas, Edits.) Recuperado el 24 de 06 de 2015, de <http://es.slideshare.net/juandavidvega3/saber-doc-2003fundamentoconceptualllenmag3579>
- Jaimes, N., Padilla, J., Pacheco, M., & Velázquez, D. (02 de junio de 2009). Prácticas evaluativas desde un enfoque pedagógico socio crítico e intercultural en el ciclo complementario de la escuela normal superior María Inmaculada de Manaure, Cesar. (R. E. Social, Ed.) *Revista*

Educación y Desarrollo Social, 3(1), 09 - 20. Recuperado el 29 de julio de 2015, de

<http://www.umng.edu.co/documents/63968/80128/lseccion.articulo1.pdf>:

<http://www.umng.edu.co/documents/63968/80128/lseccion.articulo1.pdf>

Jaimes, N., Padilla, J., Pacheco, M., & Velázquez, D. (02 de junio de 2009). Prácticas evaluativas desde un enfoque pedagógico socio crítico e intercultural en el ciclo complementario de la escuela normal superior María Inmaculada de Manaure, Cesar. (R. E. Social, Ed.) *Revista Educación y Desarrollo Social*, 3(1), 09 - 20. Recuperado el 29 de julio de 2015, de

<http://www.umng.edu.co/documents/63968/80128/lseccion.articulo1.pdf>:

<http://www.umng.edu.co/documents/63968/80128/lseccion.articulo1.pdf>

Kemmis, K., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes. .

La Guía de Educación . (Sf). *Calidad del aprendizaje*. Recuperado el 12 de 09 de 2016, de La Guía de Educación : <http://bit.ly/2ilJ6JW>

La Guía de Educación. (15 de Nov. de 2010). *Calidad del aprendizaje* . Recuperado el 18 de Sept. de 2016, de Educacion la guia 2000 : <http://educacion.laguia2000.com/aprendizaje/calidad-del-aprendizaje>

Latorre, A. (2007). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Grao.

- Lewin, K., Lippit, R., & Blanco, R. (1939). *Modelo de comportamiento agresivo en climas experimentalmente creados sociales*. Nueva York: Diario de Psicología Social.
- Leyva, Y. (2010). *Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores*. 1 - 59. Mexico, Mexico.
- Likert, R. (1961). *Nuevo Modelo de Dirección*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- Marinez, F. (27 de Febrero de 2012). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Scielo*, 35(129).
- Maritain, J. (1991). La contribución de Jaques J. Maritain a la disciplina y el desarrollo de curriculum. En P. S. Wolfgang, *La contribución de Jaques J. Maritain a la disciplina y el desarrollo de curriculum*. Santiago de Chile.
- Martínez, F., & Ruiz, G. (2013). Uso formativo de la evaluación para mejorar el aprendizaje. estado del conocimiento y diagnóstico de prácticas de maestros de primaria. *Revista de evaluación educativa*, 1 - 24.
- Martinez, F., & Ruiz, G. (17 de Sept de 2013). Uso formativo de la evaluación para mejorar el aprendizaje. Estado del conocimiento y diagnóstico de prácticas de maestros de primaria. *Revista de evaluación educativa*, 2(2), 24.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Mexico: Trillas.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa. Su práctica y otras metáforas*. Barcelona (España): Ice-Horsori.

Medina, A., & Gómez, R. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. En P. U. Valparaíso, *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores* (Vol. 53, págs. 91-113). Madrid, España: Perspectiva Educativa.

Mejía, W. (2010). El Enfoque por competencias. *Estadística Estudiante pbworks.com*, 7.

MEN . (2009). *Guía 11. Fundamentaciones y orientaciones para la Implementación del Decreto 1290 de 2009*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MEN. (1997). *La Evaluación en el Aula y más allá de ella*. Bogotá: impreandes presencia.

MEN. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. bogota: IPSA.

MEN. (2006). *Guía Estadares Básicos de Competencias* . Bogotá.

MEN. (Julio de 2006). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. (L. Impresores, Ed.) Recuperado el 26 de 06 de 2015, de Centro Virtual de Noticias Spbre educacion: http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-90668_archivo_pdf.pdf

MEN. (Enero - marzo de 2008). *Al Tablero*. Recuperado el 02 de Nov. de 2016, de Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-162342.html>

MEN. (16 de 04 de 2009). *DECRETO No. 1290* . Recuperado el 28 de 07 de 2015, de [mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co):

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

MEN. (julio de 2012). *Colombia Aprende*. Recuperado el 28 de junio de 2015, de Programa Todos Aprender: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/pta/87535>

Milton, G., Quiceno, D., & Cortés, E. (15 de mayo de 2011). Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta). *Revistas usta*, 5(9), 25-44.

Murillo, F. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. (Dialnet, Ed.) *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11 - 24.

Murillo, Francisco; Barrio, R; Pérez-Albo, M. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.

Northouse, P. (2004). *Liderazgo: Teoría y práctica*. Mil de Robles.

Núñez, J. (2007). Los enfoques actuales de la evaluación y sus implicancias en la práctica en el aula. *Seminario –taller regional por la calidad de la educación "evaluar para aprender"* (pág. 22). Santiago de Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción,.

Núñez, J. C. (2007). Los enfoques actuales de la evaluación y sus implicancias en la práctica en el aula. *SEMINARIO –TALLER REGIONAL POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN "EVALUAR PARA APRENDER"* (pág. 22). Santiago de Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción,.

Nusero. (2014). *Permanencia, repitencia y traslado*. Nuestra Señora del Rosario, Córdoba. Valencia: NUSERO.

Ocampo, L. (2014). *Las prácticas evaluativas en el aula desde la complejidad del contexto para potenciar al alumno como sujeto activo de su proceso formativo*. Recuperado el 17 de 02 de 2015, de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/973>:
<http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/973/Luz%20Mireya%20Ocampo%20Arcila.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

OCDE. (1997). *OCDE Mejores políticas para una vida mejor*. Recuperado el 21 de julio de 2015, de Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA): <http://www.oecd.org/centrodemexico/contactenos-laocdeenmexico.htm>

Ortíz, F. (2013). *Las prácticas evaluativas en el marco del decreto 1290: ¿incidencia en la evaluación de estudiantes?* Recuperado el 12 de Agosto de 2015, de repository.ut.edu.co: <http://bit.ly/2deNitC>

Padilla, M. (1991). *Actividades de Ciencia, trate habilidades y pensamiento*. Nueva Jersey: Editores.

Peinado, & Tamara. (23 de 11 de 2010). *Grupos de Discusión*. Obtenido de [/www.uam.es](http://www.uam.es):
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/GrupDiscusion_trabajo.pdf

Penalva, A., Hernández, M., & Guerrero, C. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 - 16.

Perassi Zulma. (2010). En que medida la Evaluación colabora con la Mejora escolar. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 18.

Perassi, Z. (2009). Es la evaluación Causa del fracaso Escolar? *Revista Ibero-Americana de Educación*, 65-80.

Perassi, z. (2010). En que medida la Evaluación colabora con la Mejora escolar. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 18.

Perassi, Z. (01 de Enero de 2014). *La evaluación educativa como desafío. Discursos y prácticas. Sujetos y contextos*. Recuperado el 23 de 06 de 2014, de proyectos de investigacion unsl: <http://proyectosdeinvestigacionunsl.com/381/>

Perassil, Z. (2009). Es la evaluación Causa del fracaso Escolar? *Revista Ibero-Americana de Educación*, 65-80.

Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Muralla.

Perrenoud, F. (1996). *La construcción del éxito y el fracaso escolar* (Segunda ed.). (M. c, Ed.) Madrid, España: Morata.

Picaroni, B. (2012). *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*. Montevideo, Uruguay, Uruguay: GRADE Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Picaroni, Beatriz. (2012). *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*. 108.

Pinilla, R., Rodríguez , M., Gutiérrez , Y., Torres, M., Camelo, M., & Casjulia, J. (26 de Octubre de 2012). *Concepciones y prácticas de los profesores sobre la evaluación de la oralidad*. Recuperado el 14 de julio de 2014,

de Revistas udistrital:
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4426>

Prieto & Contreras. (2008). Las Concepciones que Orientan las prácticas evaluativas de los Profesores: Un problema a Develar. *Estudios pedagógicos*, 18.

Prieto, M. (Junio de 2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 29.

Prieto, M. (Junio de 2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 29.

Prieto, M., & Contreras, M. (2008). Las concepciones que orientan las practicas evaluativas de los profesores: Un problema a develar. (E. p. (Valdivia), Ed.) *Scielo*, 2(ISSN 0718-0705), 245 - 262.

Puentes, L. (24 de Junio de 2009). *Tensiones y distensiones en la práctica evaluativa*. Recuperado el 28 de julio de 2015, de <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/103>:
<http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/103>

Quirós, C. (Abril de 2013). Competencias evaluativas del profesorado de Educación Primaria. *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas(1638-1646)*, 1638-1646. (M. Cardona, E. Chiner, & A. Chiner, Edits.) Barcelona, España, España: Dialnet.

Ramirez, G., & Rodriguez, A. (2014). *Practicas evaluativas de los docentes y sistema institucional de evaluación de estudiantes en el instituto integrado Francisco serrano del municipio san Juan de Girón*.

Recuperado el 23 de mayo de 2015, de repository.ut.edu.co:
<http://bit.ly/2ckwSOf>

Ravela, P., Leymonié, J., Viñas, J., & Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta educativa*, 1 - 27.

Rivas, C. (1995). Nuevo paradigma para la teoría y praxis educacional. En *Investigación y postgrado* (págs. 109-162).

Riveros, A. (2012). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *educacion y educadores unisabana*, 1 - 14.

Robinson, V. (2010). *Del Liderazgo al resultado de los estudiantes*. Santiago de Chile: <http://www.educarchile.cl>.

Robinson, V., & Kuin, L. (1999). La explicación de práctica: por qué estudiantes chinos copian asignaciones. . *Estudios cualitativos en educación*.

Rodríguez, M. (2010). Exploraciones en torno a concepciones de docentes sobre la evaluación. En M. Rodríguez, *Constitución de una Red Nacional de Investigación en Educación*” (Vol. 15, págs. 8-17). Bogota, Cundinamarca, Colombia: Enunciacion.

Salinas, M., Isaza, L. S., & Parra M., C. A. (25 de Feb de 2005). Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII(núm. 46).

Santos Guerra. (2003). *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea,.

Santos, M. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigacion en la escuela*. 20, pág. 35. Mexico: Hipertext/Antologia.

- Schaubroeck, J., Lam, S., & Cha, S. (2007). Abrazo de liderazgo transformacional: combine valores y el impacto de comportamiento de líder sobre el funcionamiento de equipo. En D. d. Aplicada. Nueva York.
- Sergio Tobòn. (2006). Aspectos Básicos de la evaluación Basada en Competencias. *Talca: Proyecto Mesesup*, 16.
- Sergiovanni, T. (1984). Liderazgo y excelencia en educación. En T. Sergiovanni, *Liderazgo Educativo* (págs. 4-13). Oxon Reino Unido: Routledge Falmer.
- Silva, E., & Oviedo, Y. (16 de Mayo de 2008). La práctica evaluativa desde la perspectiva de los docentes. una experiencia de investigación acción colaborativa en el grupo escolar "Ciudad de Maturín". (Educare, Ed.) *Revistas UPELLI*, 12(3), 10.
- Spillane, J. (2006). *Liderazgo distribuido*. San Francisco: Jossey-bajo.
- Stufflebeam, D. (1987). "Evaluación Sistémica: Guía teórica y práctica".-Ed. Pidos Iberica,S.A. 2002. Pidos Iberica.
- Taylor, H. (1987). Teorías Implícitas. En M. Dunkin, *Enciclopedia Internacional de Enseñanza y Educación de Profesor. EE.UU.* Pergamon.
- Tenbrink, T. (1981). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid (España): Narcea.
- Tenbrink, T. (2006). *EVALUACIÓN. GUÍA PRÁCTICA PARA PROFESORES*. Madrid: Narcea.
- Thomas, J., J , N., & Silverman, S. (2005). *Métodos de Investigación en Actividad física*. EE UU: Cinética Humana.

- Thompson, A. (1992). *La investigación de la enseñanza de las matemáticas y el aprendizaje*. (D. A. Grouws, Ed.) Nueva York, NY, E.E.U.U.: Grouws.
- Tobón, S. (2006). Aspectos Básicos de la evaluación Basada en Competencias. *Talca: Proyecto Mesesup*, 16.
- Turbo, O. (03 de Sept de 2011). *Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular de ciencias en las instituciones de enseñanza públicas de educación secundaria*. (R. I. Educativa, Ed.) Recuperado el 28 de Julio de 2015, de Biblioteca y Archivo: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661679?show=full>
- Vasco, C. (1990). *Pedagogía, Discurso y Poder*. Recuperado el 15 de mayo de 2015, de Repository la salle: <http://bit.ly/2dpkcuy>
- Vázquez, E. (2012). La Evaluación del aprendizaje en primaria y secundaria: los indicadores de evaluación. *Revista Digital del Centro del profesorado Cuevas – Olula (Armería)*, 1 - 12.
- Vázquez, V. (09 de 04 de 2012). La evaluación del aprendizaje en primaria y secundaria: los indicadores de evaluación. (E. C. Profesorado, Ed.) *Revista digital del cenro del Profesorado Cuevas - Olula (Armeria)*, 5°(10), 30.
- Villalobos, X. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(55), 1 - 7.
- Vivas & Chacon. (2012). Las acciones docentes como configuraciones de la práctica evaluativa. *Revista de Investigación Evaluativa*, 16.

Watkins, P. (1989). Liderazgo, poder y símbolos en administración Educativa. En J. Smyth, *Perspectivas críticas sobre liderazgo educativo*. Londres : La Prensa de Falmer. .

Web-Educando. (2008). *Taller de diseño y elaboración de material educativo*. Recuperado el 18 de junio de 2015, de <http://www.geocities.com/webeducando/evolu>.

Wiliam, M. (2010). El Enfoque por competencias. *estadisticaestudiante.pbworks.com*, 7.

Wilkinson, D. (2007). *Liderazgo Distribuido. Reunión informativa de Papel*. Nueva York: Universidad de leeds.

Zohar, D., & Tenner-Gazit , O. (2008). Liderazgo transformacional e interacción de grupo como antecedentes de clima: Un análisis de red social. En *Diario de Psicología Aplicada* (págs. 744-757). Nueva York.

ANEXOS

Anexo 1. Guion de entrevista semiestructurada a directivo docente

Nombre del proyecto. Liderazgo pedagógico y calidad del aprendizaje: una revisión a la gestión de aula.

Propósito general. Establecer un liderazgo pedagógico en los docentes, a partir de la reflexión sobre la gestión de aula y la evaluación de y para los aprendizajes, que contribuya al mejoramiento de la calidad del aprendizaje en los estudiantes de la Institución Educativa Mata de Maíz

Propósitos específicos Identificar las características del liderazgo que se promueve al interior del establecimiento educativo.

Nombres y Apellidos:

Introducción

A través de la siguiente entrevista, te pedimos que abras unas páginas de su vida para aprender, de su experiencia como persona y como directivo consagrado al precioso arte de dirigir los procesos formativos en la institución que tiene cargo.

Guion de preguntas

Durante su gestión como directivo ¿Cuáles son las dificultades que se presentan al interior de la Institución en materia pedagógica? ¿Qué acciones ha emprendido para enfrentarlas?

Desde su mirada ¿Cree que los docentes de su institución necesitan formación específica en la gestión de aula y la evaluación? Argumente.

¿Cuál cree usted que son los aspectos por mejorar en su rol directivo?

¿Cuál es su opinión frente al trabajo en equipo y que características debe tener sus miembros para favorecer la calidad de los aprendizajes de los estudiantes?

De acuerdo a su experiencia ¿cree que hay un modelo de liderazgo ideal que permita la dirección de los establecimientos educativos?

Anexo 2. Guion de entrevista semiestructurada a docentes

Nombre del proyecto. Liderazgo pedagógico y calidad del aprendizaje: una revisión a la gestión de aula.

Propósito general. Establecer un liderazgo pedagógico en los docentes, a partir de la reflexión sobre la gestión de aula y la evaluación de y para los aprendizajes, que contribuya al mejoramiento de la calidad del aprendizaje en los estudiantes de la Institución Educativa Mata de Maíz

Propósitos específicos Identificar las características del liderazgo que se promueve al interior del establecimiento educativo.

Caracterizar la gestión de aula y la evaluación de y para los aprendizajes, aplicada por los docentes, desde su reflexión individual y colectiva.

Nombres y Apellidos:

Introducción

A través de la siguiente entrevista, te pedimos que abras unas páginas de su vida para aprender, de su experiencia como persona y como docente consagrado al precioso arte de enseñar los procesos educativos en la institución en la usted labora.

Guion de preguntas

De acuerdo a su punto de vista ¿En quién recae la situación académica relacionada con los bajos desempeños de los estudiantes en la institución? Argumente su respuesta.

¿De qué manera el directivo docente, enfrenta los retos y aspectos por mejorar en los procesos académicos de la institución?

Desde su mirada como docente ¿Cuál cree usted que son los aspectos por mejorar del directivo docente?

¿En la institución educativa, se promueve el trabajo en equipo? ¿Qué características ve favorable en los docentes para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes?

De acuerdo a su experiencia ¿cree que hay un modelo de liderazgo ideal que permita la dirección de los establecimientos educativos?

Anexo 3. Protocolo para la generación del grupo discusión

Información general

Encuentro	Encuentro con todos docentes del Centro Educativo Mata de Maíz.
Contexto	Esta sesión de trabajo se realizó en la semana Institucional de enero, en las instalaciones del Centro Educativo Mata de Maíz; la cual se proyecta a la generación de un grupo de discusión alrededor de temas sobre Gestión de aula, evaluación y calidad de los aprendizajes. En la sesión se hizo uso de presentación de diapositivas, sobre los temas mencionados.
Objetivo general	Caracterizar la gestión de aula y la evaluación de y para los aprendizajes, aplicada por los docentes, desde su reflexión individual y colectiva
Desempeños esperados evidencia de los aprendizajes	Los docentes reflexionan sobre la gestión de aula, evaluación de y para los aprendizajes para: <ul style="list-style-type: none">➤ Tener claridad conceptual y procedimental que giran alrededor de la gestión de aula y la evaluación de y para los aprendizajes.➤ Recolectar información pertinente para el diseño de planes de clases y evaluaciones que desarrollen procesos.➤ Elaborar y aplicar instrumentos unificados para la gestión de aula y el diseño evaluativo, que permitan evidenciar procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales en el quehacer pedagógico.➤ Fortalecer el dominio de área en cada docente
Duración	210 minutos

Organización del espacio	<p>Se organiza el espacio en cuatro momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Momento 1: Se realizará una reflexión alrededor de la siguiente frase: <i>“La evaluación es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende”.</i> ➤ Luego se hace la presentación de los resultados histórico de los resultados académicos de los estudiantes. ➤ Se generan inquietudes sobre la realidad en que se encuentran como institución frente a otros establecimientos educativos.
	<p>Momento 2: Se conformó cuatro grupos, a quienes se les asignó un tema, de acuerdo a las necesidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Grupo 1. Analiza un texto sobre el liderazgo compartido. ➤ Grupo 2. Analiza los criterios para la realización de una gestión de aula. ➤ Grupo 3. Analiza los fundamentos de la evaluación de los aprendizajes y la evaluación para los aprendizajes. ➤ Grupo 4. Proponen estrategias de apoyo necesarias para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes
	<ul style="list-style-type: none"> • Momento 3: Se establece una plenaria, alrededor de los temas desarrollados durante la sesión. Aquí cada relator explica y propone acciones a implementar, con fines de mejoramiento.
	<ul style="list-style-type: none"> • Momento 4: Generación de compromisos, alrededor de los temas expuestos.

Materiales	1. Textos temáticos y ficha de trabajo 2. Diapositivas (análisis de resultados históricos de pruebas saber) 3. Matriz de referencia 4. Planes de estudio 5. Hojas de papel periódico 6. Lapiceros y marcadores 7. PC y video Beam 8. Memoria USB		
Breve visión general de la sesión (Etapas)			
ETAP A	ACTIVIDAD	TIPO DE TRABAJO	TIEMPO
1	Bienvenida, presentación de objetivos, acuerdos y reflexión.	Puesta en común	15 min
2	Organización de grupos de trabajo y orientación de la actividad que realizarán (asignación de roles, resolución de interrogantes y desarrollo de plenaria, alrededor de los interrogantes)	Grupal	20 min
3	Organización de grupo de seis docentes para el Análisis de los temas asignados	Grupal	75 min
4	Representar en carteleras la información recolectada de acuerdo al tema a exponer.	Grupal	60 min
5	Generación de propuesta y compromisos para el mejoramiento	Plenaria	40 min

Anexo 4. Tabla para análisis, valoración y comprensión de resultado de la revisión documental.

Componentes		Hallazgos	sugerencias de mejora
Análisis de resultados de las pruebas Saber 3°, 5°, 9°, 11°			
Instrumentos pedagógicos	Plan de estudio		
	Plan de área		
	Preparador		
	Formas de evaluación		
	Registro de valoración		
	Asistencia		
Análisis de: Evaluación de y para los aprendizajes			

OTROS HALLAZGOS

OBSERVACIONES _____

Anexo 5. Talleres

LA GESTIÓN DE AULA

I. Identificación

Objetivo General. Durante este taller los participantes tendrán la oportunidad de analizar una clase en los aspectos de gestión de aula, manejo del tiempo y trabajo cooperativo, y establecer acciones de mejora para cualificar sus clases en estos aspectos.

Objetivos específicos.

- Analizar críticamente el uso del tiempo en clases de lenguaje y matemáticas
- Proponer buenas prácticas para fortalecer la gestión de aula y el manejo del tiempo, en particular el trabajo cooperativo entre los estudiantes.
- Planear estrategias de mejoramiento en sus clases de lenguaje y matemáticas para hacer más eficiente el uso del tiempo en el aula.

Desempeños esperados

Los docentes podrán:

- Indicar las características de la gestión de aula y el manejo del tiempo en una clase y en su propia práctica.
- Diferenciar entre una clase que utiliza efectivamente el tiempo para desarrollar los aprendizajes de los estudiantes, respecto a una que no.
- Proponer estrategias que permitan una gestión de aula efectiva en aras de los aprendizajes de los estudiantes.
- Señalar las potencialidades e implicaciones del trabajo cooperativo como estrategia para una gestión de aula efectiva.

Duración tres (3) horas

Organización del espacio

Mesas de máximas de 4 personas, la organización será aleatoria. Las mesas se distribuirán en el espacio de forma que todos puedan mirar al tablero, es decir que ninguno quede de espalda, sino de lado

Materiales.

Marcadores y tablero o papelógrafo, Hojas blancas, lápices, lapiceros, TV - DVD - PC Video y proyector, según sea posible, formato observación formativa de práctica de aula.

Notas adhesivas de color amarillo y rosado (o fichas bibliográficas y cinta pegante)

Observaciones

No se trata de conceptualizar sobre gestión de aula, trabajo cooperativo y manejo del tiempo. Si bien el tutor debe tener clara la definición de gestión de aula, no es objetivo de este taller que el docente defina este aspecto, sino que implemente estrategias concretas que se reflejen en su efectiva gestión de aula, desde el acercamiento a modelos de buenas prácticas.

En caso de tener un solo docente puede desarrollar las actividades dedicando más tiempo a la reflexión y análisis de la clase del docente y a la identificación de estrategias de mejora.

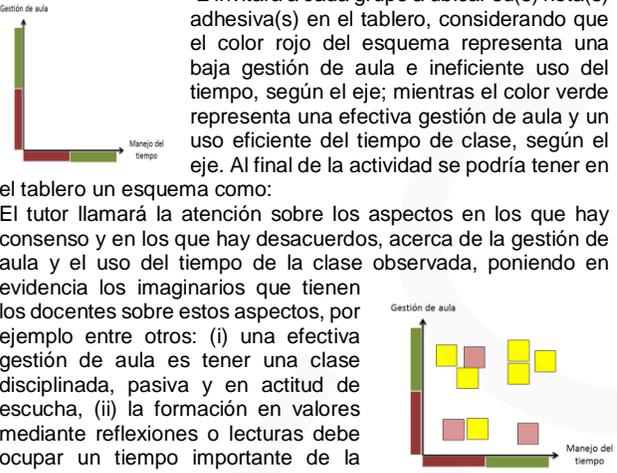
El desarrollo de esta sesión requiere del video de una clase de matemáticas o lenguaje. Es deseable que el video sea de una de las clases visitadas por el tutor, previa autorización del docente observado, no necesariamente de la

institución que en ese momento acompaña. Si esto no es posible, este protocolo se acompaña de dos videos³ de clases (una de lenguaje y otra de matemáticas), que usan el 15% o más en actividades no asociadas a la enseñanza específica de estas áreas.

En caso de no tener recursos audiovisuales para proyectar el video, se puede hacer la actividad observando la clase de un docente de la institución, previo consentimiento.

En caso extremo de no contar con recursos audiovisuales para proyectar el video, ni video de un docente acompañado, ni la disponibilidad de un docente para ser observado en su clase; el tutor deberá disponer de la transcripción de la(s) clase(s) del(os) video(s) suministrado(s) inicialmente con el protocolo, con marcadores de tiempo.

Objetivo actividad	Acciones del dinamizador	Acciones de los docentes	Materiales
Bienvenida e introducción	El tutor dará la bienvenida a los participantes y presentará los objetivos. Pedirá a los participantes que diligencien el formato de asistencia para la sesión. Los invitará a pensar en las pautas de comportamiento que trabajan con sus estudiantes para que propongan acuerdos de buen funcionamiento del espacio de trabajo. Tomará nota de los acuerdos y los mantendrá en un lugar visible en el tablero o en una cartelera.	Escuchan los objetivos, participan en la definición de los acuerdos de trabajo para el desarrollo de la sesión.	Marcadores. Tablero Formato de asistencia.
Introducción a la actividad	El tutor explicará la dinámica de la sesión, aclarando que se observará el video de una clase (idealmente, una de las clases visitadas por el tutor o una clase de matemáticas o lenguaje según el caso) de ella se analizarán aspectos que influyen en la gestión de aula y el manejo del tiempo. Posteriormente se	Identifican la dinámica de la sesión. Hacen preguntas si tienen dudas sobre la actividad.	Marcadores. Tablero.
Vídeo de clase	Se observará el video de una clase. El tutor invitará a cada docente a que registre en hojas blancas sus observaciones y análisis sobre el video, recordando que el foco de atención es la gestión de aula del docente y el uso que hace del tiempo de clase.	Observan la clase, identifican y analizan desde su perspectiva aspectos relacionados con la gestión de aula y el manejo del tiempo.	Hojas. Marcadores o lapiceros. Medios, video audiovisuales: TV, DVD o PC,
Análisis grupal del video	El tutor invitará a los grupos a dialogar sobre las observaciones y el análisis que registraron en relación con la gestión de aula y el uso del tiempo que hace el docente de la clase observada. El tutor intervendrá en la discusión de cada grupo para orientarlos en la organización de la información y en la identificación de aspectos comunes, complementarios o contradictorios, de tal forma que desde estos aspectos los docentes evalúen la gestión de aula que se desarrolló en el video.	Reflexionan, discuten y consolidan información referente a los atributos que identifican una gestión de aula y un manejo del tiempo eficiente de una clase.	Hojas. Marcadores o lapiceros. Notas adhesivas amarillas y rosadas.

	<p>Cada grupo llegará a un consenso sobre la evaluación de la gestión de aula y el uso del tiempo de la clase observada, y en una nota adhesiva de color amarillo con palabras clave o frases cortas registrarán su apreciación argumentada sobre la clase, en estos dos aspectos. Los posibles disensos se registrarán en notas adhesivas rosadas.</p>		
<p>Valoración de la clase en los aspectos de gestión de aula y manejo del tiempo</p>	<p>El tutor dibujará en el tablero un esquema como el siguiente: E invitará a cada grupo a ubicar su(s) nota(s) adhesiva(s) en el tablero, considerando que el color rojo del esquema representa una baja gestión de aula e ineficiente uso del tiempo, según el eje; mientras el color verde representa una efectiva gestión de aula y un uso eficiente del tiempo de clase, según el eje. Al final de la actividad se podría tener en el tablero un esquema como:</p> <p>El tutor llamará la atención sobre los aspectos en los que hay consenso y en los que hay desacuerdos, acerca de la gestión de aula y el uso del tiempo de la clase observada, poniendo en evidencia los imaginarios que tienen los docentes sobre estos aspectos, por ejemplo entre otros: (i) una efectiva gestión de aula es tener una clase disciplinada, pasiva y en actitud de escucha, (ii) la formación en valores mediante reflexiones o lecturas debe ocupar un tiempo importante de la clase, (iii) el trabajo en grupo estimula la indisciplina y el desorden, (iv) mientras los niños trabajan, el docente evalúa individualmente.</p> 	<p>Reflexionan acerca de los atributos que identifican una gestión de aula y un manejo del tiempo eficiente en una clase.</p>	<p>Tablero. Marcadores. Notas adhesivas.</p>
<p>Análisis en plenaria del video</p>	<p>El tutor motivará un diálogo en plenaria para confrontar los imaginarios de los docentes, a través de preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mencione cuáles actividades desarrolla el docente relacionadas con el aprendizaje de matemáticas/lenguaje. ¿Por qué las considera de aprendizaje? ➤ ¿Qué porcentaje del tiempo usa el docente en actividades formativas relacionadas con el aprendizaje de matemáticas/lenguaje? ➤ Mencione cuáles actividades desarrolla el docente no relacionadas con lenguaje o matemáticas. ➤ ¿Qué porcentaje del tiempo usa el docente en actividades formativas no relacionadas con lenguaje o matemáticas? ➤ ¿Qué porcentaje del tiempo usa el docente en actividades no formativas para los estudiantes? ➤ ¿Qué situaciones enfrentó el docente en la clase que afectaron el uso efectivo del tiempo en aras de los aprendizajes de los estudiantes? ➤ <input type="checkbox"/> ¿Cuáles acciones desarrolló el docente, que facilitaron los aprendizajes de los estudiantes, en cuanto al manejo del tiempo y la organización de la clase? ➤ <input type="checkbox"/> ¿Qué tanto y cómo el docente estimula la participación de los estudiantes para dinamizar los procesos de aprendizaje? ➤ Este diálogo deberá permitir concluir algunos atributos que identifican una efectiva gestión de aula y un manejo eficiente del tiempo de clase, y cómo inciden en los aprendizajes de los estudiantes, especialmente en aspectos que los docentes piensan que son formativos pero que no están asociados al aprendizaje de lenguaje o matemáticas. ➤ Para concluir, en plenaria se valorará la gestión de aula y el manejo del tiempo de la clase observada y se ajustará el esquema del tablero en coherencia con este consenso general. 	<p>Reflexionan acerca de los atributos que identifican una gestión de aula y un uso eficiente del tiempo en una clase. Participan en la definición de gestión de aula y manejo del tiempo. Reconocen la importancia de una efectiva gestión de aula y un eficiente uso del tiempo para garantizar el éxito de una clase y su coherencia con la planeación.</p>	
<p>Estrategias para una</p>	<p>A partir del análisis en plenaria, los grupos de docentes propondrán prácticas diferentes que consideren potencializan</p>	<p>Reconocen la gestión de aula y el manejo del</p>	<p>Marcadores Tablero</p>

<p>gestión de aula efectiva</p>	<p>mejoras en los procesos de gestión que lidera el docente del video.</p> <p>El tutor guiará una plenaria, solicitando a los docentes que argumenten de manera concisa y precisa sus propuestas, a fin de establecer conclusiones sobre la gestión de aula y el manejo del tiempo en la clase. Para orientar esta plenaria puede formular preguntas como:</p> <p><input type="checkbox"/> ¿Cuáles son las ventajas y desventajas, en términos del aprendizaje de los estudiantes; e implicaciones para el docente, del trabajo cooperativo vs, el trabajo individual?</p> <p>¿Cómo el trabajo cooperativo favorece la gestión en el aula y en consecuencia los aprendizajes de los estudiantes?</p> <p>¿Qué determina la toma de decisiones para lograr que se trabaje cooperativamente y se logren las metas de aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>¿Cómo la participación de los estudiantes, motivada por el docente, optimiza su gestión de aula?</p> <p>¿Qué aspectos o situaciones se pueden anticipar desde la planeación de la clase para lograr un uso eficiente del tiempo y una efectiva gestión de aula?</p> <p>¿Cuál es la importancia de la gestión de aula y el uso del tiempo en la generación de procesos efectivos de enseñanza aprendizaje?</p> <p>Este nuevo análisis deberá permitir a los docentes reconocer que muchas las actividades que planean y desarrollan en clase no están asociadas al logro de los aprendizajes de sus estudiantes y que, por tanto, es necesario minimizar el tiempo dedicado a estas actividades (hasta un 15%) para poder usar la mayor cantidad de tiempo (85%) en estrategias didácticas.</p>	<p>tiempo como aspectos que influyen en sus actividades de enseñanza.</p>	
<p>Instrumento de observación de clase</p>	<p>Desde la actividad anterior, el tutor hará notar a los docentes la necesidad de enfocar la mirada al hacer un proceso de observación de una clase, pues en la primera mirada cada docente se pudo haber fijado en detalles irrelevantes y, luego, en los grupos y en la plenaria, se pusieron en evidencia diferentes posturas e ideas sobre lo que es una efectiva gestión de aula o lo que se considera un uso eficiente del tiempo, o actividades formativas, entre otros.</p> <p>En este sentido, mostrará a los docentes la relevancia de contar con instrumentos y rúbricas que permitan hacer una observación y un análisis más rigurosos y precisos.</p> <p>Hecha esta reflexión, el tutor entregará y presentará a cada docente la rúbrica de observación de clase en los elementos referidos a gestión de aula y uso del tiempo (ver anexo), y precisará cómo se observa y registra esto en la clase.</p> <p>Los docentes observarán el instrumento y plantearán las preguntas que consideren a fin de aplicar correctamente el instrumento.</p>	<p>Conocen la rúbrica de observación de la gestión de aula y el uso del tiempo de clase.</p>	<p>Copias de la rúbrica.</p>
<p>¿Cómo es mi gestión de aula y manejo del tiempo en la clase?</p>	<p>El tutor trabajará con cada docente o grupos de docentes⁵ para analizar la clase que visitó de ellos.</p> <p>Con la rúbrica el tutor invitará a que cada docente haga una autoevaluación de su clase, la cual se complementará con la coevaluación del tutor a lo largo del diálogo. Es importante en esta actividad relacionar lo planeado con lo desarrollado por los docentes, para evidenciar la importancia de la planeación para anticipar situaciones de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>Analizan su propia clase con la rúbrica.</p>	<p>Copias de la rúbrica.</p>
<p>Estrategias para mejorar mi gestión de aula</p>	<p>Durante la evaluación de su clase, los docentes habrán reconocido dificultades y fortalezas de su práctica y que con seguridad discutieron en las realimentaciones que tuvieron de la observación de clase hecha por el tutor.</p> <p>Por lo tanto en esta fase, el tutor deberá promover un espacio en el que se planteen en forma concreta situaciones a mejorar y estrategias puntuales que optimicen la gestión de aula.</p> <p>En este espacio los docentes propondrán estrategias y el tutor tendrá bajo su responsabilidad poner en diálogo las siguientes:</p>	<p>Proponen estrategias para hacer más eficiente el uso de tiempo en el aula de clase, reflexionan sobre las propuestas de los compañeros.</p>	<p>Marcadores y tablero</p>

	<p>Una primera estrategia se refiere a la planeación de la clase, desde la cual se pueden anticipar situaciones y organizar las actividades de enseñanza de manera coherente y pertinente a los estudiantes (de quienes el docente ya conoce sus dinámicas de trabajo, actitudes, potencialidades, etc.) y al saber que será objeto de aprendizaje.</p> <p>Otra estrategia puede relacionarse con la estructura de las clases, tanto en su planeación como desarrollo (minimizar el tiempo dedicado a actividades de organización del salón, anuncios sobre actividades escolares...etc)</p> <p>sobre el trabajo en aula directamente se puede mencionar el aprendizaje colaborativo proponiendo estrategias de roles, la utilización de materiales, la participación activa de los estudiantes, y la presentación de trabajos.</p> <p>Otra estrategia que se puede mencionar es el uso de estudiantes "monitores" que apoyen la organización de clase y el establecimiento de normas y acuerdos claros sobre la organización de aula. Por ejemplo sobre el tiempo dedicado a cada actividad de enseñanza. Para esto puede recomendarles conseguir un reloj grande para el salón y designar en cada sesión un responsable del tiempo.</p> <p>Lo importante de esta discusión es que el tutor (i) no permita que se enfraquen en las situaciones a mejorar sino que se reflexione y lleguen a estrategias concretas, prácticas y realizables, (ii) reconozca y resalte las buenas prácticas de los docentes participantes, y (iii) relacione tendencias nacionales e internacionales en estas cuestiones.</p> <p>Las estrategias acordadas se escribirán en el tablero.</p>		
Cierre	De acuerdo con los hallazgos de este diálogo se definirán, entre el tutor y cada docente, unas acciones para mejorar, fortalecer o sostener (incluso compartir estrategias exitosas) del quehacer de cada docente en estos dos aspectos. Estas acciones de mejora serán registradas por el tutor como aspectos a ser observados en las próximas visitas a clase del docente.	Definen acciones de mejoramiento, fortalecimiento o sostenimiento.	

GLOSARIO

Gestión de aula: Efectividad de los procesos que desarrollan los docentes en el aula, para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Para esto, es necesario que los docentes entre otros planifiquen las clases, usen eficientemente el tiempo de clase, definan estrategias para mantener la atención de los estudiantes, establezcan metodologías de enseñanza eficaces, definan el carácter de las interacciones que ocurren en el aula entre docentes, estudiantes y el conocimiento y generen ambientes propicios para el aprendizaje.

Uso eficiente del tiempo: Capacidad del docente para disponer del tiempo y lograr la efectividad de una clase.

Clase efectiva: proceso de enseñanza aprendizaje que evidencia el logro de las metas de aprendizaje definidas.

Tiempo efectivo de clase: Tiempo de dedicación que utiliza un docente en sus procesos de enseñanza, para garantizar que sus estudiantes aprendan según las metas definidas.

Trabajo cooperativo: Metodología de trabajo en equipo en donde cada uno de los integrantes asume un rol y pone en juego sus conocimientos, habilidades y destrezas para el logro de metas compartidas. El trabajo cooperativo implica del docente, entre otras acciones: preparación y planificación de acciones y de uso de materiales; organización de espacios; distribución de roles, tareas y responsabilidades; definición de acuerdos; y acompañamiento y realimentación continua.

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

AUGUSTOWSKY, G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docente y alumnos/as en la escuela primaria, *Arte, individuo y sociedad*, 15, 39-59.

BRUNS, B. & LUQUE, J. (2014). Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, resumen, Washington, DC, Banco Mundial. Publicado originalmente en inglés.

CPEIP - Ministerio de Educación (2006). Marco para la buena enseñanza. República de Chile.

FERNANDEZ, M., GONZALEZ, M. & DE-JUANAS, A. El alcance del trabajo cooperativo en el aula desde el punto de vista de los docentes de educación primaria. Extraído el 9 de febrero de 2015.

En:

http://www.investigacionpsicopedagogica.com/revista/articulos/26/espanol/Art_26_685.pdf

GIL, C.F., BUXARRAIS, M., MUÑOZ, J. & REYERO, D. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del aula. Santander – España.

IGLESIAS, L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70.