

Autoevaluación institucional para una gestión escolar efectiva. Retos y perspectivas de los planes de mejoramiento interno

Institutional self-assessment for effective school management. Challenges and Perspectives of Internal Improvement Plans

Mag. Arleny Argel
UMECIT – Panamá

RESUMEN

La globalización presentada en los escenarios mundiales como consecuencia de las actuaciones de los individuos ha producido cambios significativos en el contexto cultural, social, y también en el científico, situación que ha originado incertidumbre, donde se presumen un acontecer de nuevas y drásticas reformas en las décadas venideras como parte de la aceleración vertiginosa de esas transformaciones, que incluye factores temporales y espaciales, diversidad cultural, al igual que, complejidad tecnológica, sobre todo mucha incertidumbre científica.

En este marco, la educación asegura procesos cohesionados por el inquebrantable compromiso de velar por sistemas de calidad en todas las expresiones que se traducen en la práctica educativa. Esto es posible, a través de los desempeños evaluados con fines formativos en los resultados; en el plano de la realidad escolar, se evalúan a directivos, docentes y estudiantes, cada uno de estos actores desde su habitual espacio trascienden en la manera que son estimulados hacia la mejora de la actividad desarrollada según sus intereses. Así pues, evaluar la realidad institucional requiere de una unidad funcional, cohesionada y articulada, en contraste a conclusiones fragmentadas con poco aporte al proceso. Asimismo, representa un instrumento de valor para regular las instituciones educativas para mejorar la calidad de la enseñanza proporcionada desde la dinámica social de la escuela.

PALABRAS CLAVE: instituciones educativas; gestión escolar; autoevaluación institucional

ABSTRACT

The globalization presented in the world stages as a consequence of the actions of individuals has produced significant changes in the cultural, social, and also in scientific context, a situation that has caused uncertainty, where an event of new and drastic reforms are presumed in the coming decades as part of the dizzying acceleration of those transformations, which includes temporal and spatial factors, cultural diversity, as well as technological complexity, above all a lot of scientific uncertainty.

In this framework, education ensures cohesive processes due to the unbreakable commitment to ensure quality systems in all expressions that are translated into educational practice. This is possible, through the performances evaluated for training purposes in the results; at the level of school reality, managers, teachers, and students are evaluated, each of these actors from their usual space transcend in the way they are stimulated towards the improvement of the activity developed according to their interests. Thus, evaluating the institutional reality requires a functional, cohesive, and articulated unit, in contrast to fragmented conclusions with little contribution to the process. Likewise, it represents a valuable instrument to regulate educational institutions to improve the quality of teaching provided by the social dynamics of the school.

KEYWORDS: educational institutions; school management; institutional self-assessment

Aspectos teóricos

Las diversas coyunturas políticas, económicas, así como, educativas Latinoamericanas han desencadenado una serie de cambios estructurales en los sistemas educativos con el fin de dar respuestas contundentes a los vaivenes sociales. Uno de los cambios significativos se dio en Colombia, con la modificación de la carta magna de 1991 donde se propició el marco jurídico para el proceso de descentralización de los servicios para la educación en el contexto tanto regional como local, garantizando mayor cobertura y calidad en los procesos educativos (Medina, Pulido, & Pulido, 2019). Posteriormente a ello, se promulga un cúmulo de normativas (Ley de Competencias y Recursos de 1993; Ley 715 de 2001) que pretenden dinamizar los procesos sociales asignando responsabilidades a los departamentos, distritos y municipios certificados (Gómez, Gómez, y Herrera, 2019; González, 2016).

Esas situaciones ocasionaron una serie de retos en los establecimientos escolares, quienes adquirieron autonomía para diseñar sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), establecer sus planes de estudio y definir los métodos pedagógicos a través de la conformación de un gobierno escolar, con el fin de crear espacios para una educación pertinente consensuada con la comunidad académica (Cardona-Urrea y Ríos-Álvarez,

2019; Rodríguez y Figueroa, 2017). Es así, como el directivo docente asume nuevas funciones en su liderazgo y amplias responsabilidades para el sano desarrollo de las actividades escolares (Acosta-Ospina y Deaza-Muñoz, 2019; Poggi, 2019).

Esto conlleva a los directivos de las instituciones educativas a fortalecer las competencias en cuanto a la toma de decisiones para gestionar los procesos educativos de manera coherente a los fenómenos sociales emergentes, asumiendo con responsabilidad las actividades como diseñar, analizar y evaluar políticas pertinentes al contexto actual del centro escolar (Castro-Castro, Flores-Castillo, Cornejo-Garcés, y Castro-Castro, 2019; Roa-Villamil y Díaz, 2020).

En esta misma línea discursiva, la gestión de un sistema educativo requiere de directivos docentes garantes de la administración de recursos y rendición de cuentas a la comunidad. Es así como Gutiérrez (2020) en concordancia con la guía 34 para el mejoramiento institucional comentada por Aguilar-Barreto, Rodríguez-Celis, y Jaimes-Duque (2017), conciben la gestión escolar como la articulación de los procesos directivos, académicos, administrativos y comunitarios cuyas intenciones son la optimización de los recursos e inducir al orden en la institución, siendo estas autónomas para precisar los aspectos de gestión considerados más adecuados que respondan a los requerimientos educativos del contexto comunitario y órganos de control.

Ahora bien, lo anterior supone un problema fundamental cuando no se tienen las voluntades y el compromiso de los directivos docentes, quienes vanamente provocan mejoría en los controles sobre los que se plantea un sistema de recompensas y sanciones. Para nadie es un secreto que los procesos de autoevaluación que se han desarrollado en estos últimos tiempos abrigan un trabajo centrado exclusivamente en componentes curriculares y pedagógicos, los cuales son puestos en común para generar impacto en los estudiantes, pero que en la relación contexto – efectividad son pocos los aportes generados.

De allí, la necesidad de construir verdaderos escenarios para que se dé la autoevaluación de la actividad educativa; constituida como un proceso sólido y objetivo, por tanto, la gestión escolar requiere de personas capacitadas, sobre todo, vinculadas a la institución. La auténtica autoevaluación, es instrumento mediante el cual se orienta el cambio escolar, entonces, las políticas educativas ameritan promover evaluaciones constantes para el avance de los estudiantes, docentes y de la misma institución escolar. Desde esta perspectiva, el personal directivo y docente se forman con el propósito de autorenovarse, pues, representan la unidad básica del cambio.

Un aspecto importante sobre la gestión escolar que profundiza el problema, lo señala Peña-Chamorro et al. (2018), quienes admiten que los procesos educativos deben abordarse mediante la eficiencia y eficacia, no así se presentan inestabilidades y contradicciones en las realidades de los gobiernos de Latinoamérica, que suman esfuerzos por reivindicar el trabajo del hombre en la dignidad, pero también hacen frente a la pobreza como consecuencia de las crisis de desempleo, donde los niños, los ancianos, y la gran masa de inmigrantes cada vez más huyen de los conflictos buscando un trabajo digno representado en el esfuerzo que hacen durante sus labores.

En esta línea de presentación de antecedentes del problema, se tienen los señalamientos establecidos por Ravelo (2020), para quien la autoevaluación tiene un carácter formativo, que puede ser llevado tanto por profesionales o bien por equipos de la misma institución. Todo ello, con la finalidad de contribuir con situaciones que afectan la realidad escolar, los desempeños y el desenvolvimiento de los miembros. En este sentido, sostiene que este proceso llevado cohesionadamente con los propósitos organizacionales genera nuevas capacidades a nivel institucional, teniendo presente el trabajo colectivo en el cumplimiento de las metas de aprendizaje, en todo caso, responde a dónde vamos, dónde estamos y cómo avanzamos. Asegura además, que implica crear conciencia de lo que se hace y para qué se hace.

En Colombia, la autoevaluación institucional se considera un ejercicio permanente para la mejora de la calidad educativa, que abarca la gestión eficiente del personal directivo, quien perfila y traslada este proceso desde un enfoque empresarial a la escuela, a bien de hacerla más competitiva. En este sentido, con este proceso se posibilita a través de las políticas de calidad una transformación cualitativa, interrelacionando diversos elementos, tales como; “cualificación docente, infraestructura, recursos, clima escolar, rendimiento académico, plan de estudios y evaluación entre otros, que logran impactar los aprendizajes de los estudiantes” (Sosa-Paucar, et al., 2021: 351).

Otro antecedente que aporta el estudio, es el planteado por Ayala (2017; citado por Sousa-Pascal, et al., 2021), quien contribuyó con “el diseño y concreción de un modelo de autoevaluación participativo, integral y sistémico orientado a la identificación de necesidades y búsqueda de acciones de mejora que permitan el mejoramiento de la calidad de su proyecto educativo” (351). Estudio relevante, puesto que la autoevaluación genera impacto en la comunidad escolar, con relación a la credibilidad, conllevando a que los actores del proceso educativo, que van desde el docente hasta los padres de familia; definidos como agentes contribuyentes en las dinámicas escolares, así como, en el mejoramiento de las clases.

En esta misma línea, la revisión científica, específicamente los trabajos de (González, Gómez y Peña, 2016; Marin Gonzalez, Riquett Escorcía, Pinto, Romero Caballero y Paredes, 2017; Mena, Bugueño y Valdés, 2019; Parra-Martínez, 2017) dejando en evidencia una gestión institucional en los centros escolares colombianos, presumiendo un mejoramiento continuo en la gestión institucional de las escuelas, sin embargo la realidad es otra. En un estudio reciente acerca de las buenas prácticas de la gestión institucional de las centros escolares colombianos, develó que buena parte de las instituciones educativas oficiales en sus procesos de autoevaluación reflejan una realidad inexistente acerca de su gestión institucional (Castiblanco y Arrieta-Aguas, 2019; Ortega-Medina y Rico-De La Cruz, 2019).

En otras palabras, los ejercicios de autoevaluación institucional en los centros escolares deben concebirse como un proceso de reconocimiento y reconstrucción de una condición interna a través de espacios formales para la indagación, innovación y mejora; donde los docentes como profesionales reflexivos, exigen tanto rediseñar como materializar un currículo sobre la base de realidad de los centros escolares sustentados en un diálogo permanente entre los integrantes de la comunidad de

aprendizaje (Bolívar, 2018). De esta manera, en observaciones y entrevistas no estructuradas realizadas por la investigadora a diversos docentes, representantes de las comunidades de las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Montería dejan entrever las brechas entre la gestión institucional real, al igual que las autoevaluaciones presentadas ante la secretaría de educación municipal.

Otro aspecto a considerar, son las externalidades en las que se desarrollan las instituciones de educación oficial en la ciudad de Montería, el cual ha estado marcado históricamente por la violencia, el conflicto, el narcotráfico y la incapacidad del Estado para dar solución tanto a las necesidades como problemáticas donde viven sus pobladores ocasionando 317.492 víctimas del conflicto armado reconocidas en el Registro Único de Víctimas (2017), en su gran mayoría por desplazamiento forzado. Todo ello, ha propiciado en las comunidades atendidas en los centros escolares hayan tenido que soportar ver a sus hijos incursionar en estos grupos atraídos por el poder de portar un arma, un salario básico en medio de tanta escasez, algunos reclutados forzosamente, en su gran mayoría por falta de oportunidad, especialmente la de estudiar y mirar la vida desde otra dimensión.

Al respecto Mosquera (2020) señala que Córdoba, enfrenta el desafío de retener a sus niños y adolescentes en el sistema educativo para lograr una inclusión real a un sistema de consumo, pero no habilidades para acceder a él. En este sentido, los procesos de autoevaluación deben ser un ejercicio que permita dar cuenta si estamos dando respuesta a las necesidades educativas de cada centro escolar a través del PEI.

Los procesos de autoevaluación es un tema de deliberación y construcción por parte del centro en su conjunto, no debe ser una práctica aislada a juicio de valor de la directiva, sino un ejercicio colegiado para la resolución de problemas (necesidades sentidas o percibidas para mejorar la práctica), donde se intenta resolver mediante un proceso de auto-revisión que conlleve a la identificación de problemas, diseño de planes de mejoramiento, así como, de ejecución de acciones tendientes a mejorar una situación hasta acercarla a una deseada. La escuela va más allá de intenciones curriculares, así como, prácticas educativas para impulsar el cambio cultural y social de las comunidades.

Todo lo anterior, se soporta en una escuela con propósitos de calidad, donde el quehacer educativo centra especial interés en los procesos de autoevaluación, la gestión educativa, con la finalidad de alcanzar estándares de efectividad en todas y cada una de las actividades, garantizando así un ejercicio pleno conforme a las políticas educativas devenidas del MEN Colombia, asumiendo con especial interés la práctica con base en sistemas formativos cohesionados con las necesidades de los estudiantes. Estas perspectivas de ver la realidad escolar, es promovida por la gerencia y los docentes desde el aula.

Cabe señalar, que una mala autoevaluación institucional, pudiera ser ocasionada intencionalmente por diversas razones, principalmente por presiones de órganos de control y agentes externos quienes generan presiones en tomar medidas drásticas como una intervención administrativa en caso de que el instituto educativo no presente mejoras significativas. Por otra parte, algunas entidades descentralizadas del

gobierno local consideran el informe de evaluación de las instituciones educativas oficiales como un requisito a cumplir en trámites administrativos, sin emitir un análisis reflexivo que dé cuenta de la consolidación de acciones integradas para el mejoramiento institucional (Remolina-Caviedes, 2019).

En este orden de ideas, una mala autoevaluación institucional representaría un falso diagnóstico de las fortalezas, limitaciones, oportunidades y amenazas donde se circunscribe el centro escolar, lo que traería como consecuencia el diseño desacertado de planes de mejoramiento escolares (Adame-Martínez, 2019; Aguilar-Reyes, 2019). Por consiguiente, la gestión institucional se vería limitada a dar respuesta efectiva y oportuna a las diferentes vicisitudes gestadas en medio de la volatilidad sociocultural en la que se ve envuelta la institución educativa (Ortega y Julio, 2019).

La gestión institucional debe velar por el sano desarrollo del centro escolar, en la medida que existan procesos de autoevaluación institucionales fructíferos se podría generar criterios coherentes para la toma de decisiones, siendo necesarios algunos principios como: veracidad, la cual hace referencia a la honestidad, la coherencia, responsabilidad en la recopilación, manejo, análisis de la información para garantizar la calidad de los resultados de la autoevaluación. Asimismo, se requiere la corresponsabilidad desde la práctica para el mejoramiento institucional, que exige el esfuerzo conjunto y organizado de los actores escolares, lo cual debe ser un proceso de retroalimentación continua, coherente y legítimo, compartido por todos los participantes de la comunidad educativa (Pérez-Pardo y Olarte-Mesa, 2019).

La evidencia destacada de los a través de los estudios de De la Cruz, Claro, & Cardeñosa (2019), los de Gómez y Negro (2019), así como, Hernández - Zambrano et al. (2019), da cuenta que siguiendo un buen proceso de autoevaluación institucional proporciona un diagnóstico de la situación actual de la institución educativa lo que permite rediseñar Proyecto Educativo Institucional (PEI), construir el plan de mejoramiento, el plan de estudios, planes de aula, los cuales son herramientas para orientar las acciones escolares hacia el logro de los propósitos, las metas definidas por el equipo directivo y la comunidad educativa.

El sostenimiento de la institución educativa ha de favorecerse con la gestión de los directivos, con la formulación de objetivos estratégicos que tienen como meta lograr el mejoramiento interno de cada uno de los procesos académicos y curriculares, favoreciendo las dinámicas escolares mediante procedimientos de autoevaluación centrados en la realidad escolar y en las necesidades de los escolares, con la puesta en práctica de métodos que giran en torno a la calidad y efectividad, donde el compromiso, control y seguimiento de las acciones propuestas son necesarios en la autoevaluación.

De esta manera, el centro escolar tiene una ruta de navegación conocida por los miembros de la comunidad escolar, donde se inculca el compromiso sostenido y orientado por la directiva. Estos compromisos incluyen las acciones que conllevan a la consecución de los objetivos predefinidos y ser monitoreados a través de los indicadores que integran el sistema de control y vigilancia de la institución educativa. En otras palabras, los vaivenes socioculturales van configurando sistemas de

flexibilización en el mejoramiento continuo de los programas curriculares en un intento de hacer ajustes al entorno donde se desenvuelve la institución.

De esta visión integral, se genera un modelo integrador de autoevaluación institucional tiene implicancia en los planes de mejoramiento interno para una buena gestión escolar en las instituciones educativas. Esta se orienta hacia una concepción de desarrollo coherente con un mundo integrado, signado por lo intra e inter cultural, por el cambio veloz de los sistemas de información del conocimiento, que han generado romper las fronteras de tiempo y distancia, lo cual, ha instaurado nuevas realidades, así racionalidades, que comprometen la reconceptualización de nuevos paradigmas en educación, fundamentados en principios en la manera como llega al éxito en la gestión institucional.

En el contexto investigativo, la presente investigación se une a los esfuerzos a favor de reconstruir mecanismos que permitan articular de manera armónica los procesos de autoevaluación, gestión institucional y mejoramiento interno del centro escolar. Constructos que serán considerados en su esencia para profundizar la naturaleza fenoménica, pero también, también para la comprensión de la realidad en la que se suscitan situaciones problemáticas que solo tienen cabida en la subjetividad de quienes participan en las instituciones educativas.

Metodología

El enfoque de investigación según Ocaña (2015) y Sosa (2003) son considerados como la argumentación de que la selección de un paradigma representa el soporte epistemológico que orienta la relación entre el investigador, los investigados y el contexto, para producir conocimientos en relaciones interactivas. De manera que el investigador debe robustecer su decisión de escogencia del paradigma y por supuesto, por qué este es apropiado para su fundamentación ontológica, epistemológica y metodológica en la investigación. Igualmente, es importante dejar explícito cuál ha privilegiado en la misma (Benítez, 2018).

Este estudio según el objeto de estudio se enfoca en el método fenomenológico interpretativo definido por (Duque & Díaz-Granados, 2019), el cual tiene como finalidad profundizar en la comprensión, por cuanto esta visión se percibe y experimenta tal como ocurre, esto va a percibir incorporar los informantes claves (Dilthey, 1980; Reis, 2018; Santiago, 2011), quienes comprenden como el acto por el cual se aprehende a través de sus diferentes exteriorizaciones. Para (Gadamer & Olasagasti, 1998; Grondin & Ruiz-Garrido, 2003), la comprensión, es una estructura ontológica del ser, del hombre en su devenir histórico, es un diálogo donde es fundamental el lenguaje. Bajo este enfoque, el conocimiento es la construcción subjetiva de aquello que le da sentido a la realidad investigada, como un todo donde las partes se significan entre sí y en relación con el todo (Gadamer, 2016).

Para esta investigación, se asume lo planteado por (Lincoln & Guba, 2017; SA & Guba, 2018), quienes coinciden que los paradigmas pueden ser caracterizados por la forma cómo responden sus dimensiones o componentes ontológicos, epistemológicos y metodológicos, a tres interrogantes básicas. En este sentido, puede configurarse una

dimensión ontológica caracterizada por una realidad subjetiva y constituida socialmente, comprendiendo la multiplicidad y su complejidad. Así mismo, epistemológicamente, se entiende desde el paradigma interpretativo, metodológicamente participativa con pretensiones de conocer, comprender, interpretar, transformar, categorización de la información.

Desde este punto de vista para Ortega, 2018; Varela Ruiz y Vives Varela (2016) comparten criterios en cuanto al enfoque metodológico cualitativo, quienes consideran que estudia la realidad en su contexto natural y, en ese sentido, busca comprender las maneras de suceder de todo fenómeno generando herramientas que contribuyan a los procesos de interpretación de fenómenos en concordancia con los actores sociales implicados, para tal fin, se utiliza una variedad de instrumentos para la recolección de información pertinente en el estudio conllevando a una interpretación profunda de las categorías, es decir, recopilar información de interés para el investigador relacionados con su objetivo general de la investigación a partir de observaciones que adoptan las formas de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y videos, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos.

En virtud de lo antes descrito, para esta investigación se considera el método fenomenológico debido a que la teoría discursiva adoptada obedece a una actitud radical, esto es la de la suspensión del mundo natural en cuanto a los diferentes fenómenos, en este caso se entiende como el estudio de la autoevaluación institucional, desarrollo de planes de mejoramiento interno que conlleven a una gestión escolar efectiva en las instituciones educativas. De esta manera, se podría decir que la creencia en la realidad del mundo natural, así como las proposiciones que dan lugar a dichas creencias, son colocadas 'entre paréntesis'. No se trata, pues, de negar la realidad natural, sino de proponer colocar un nuevo 'signo' a la 'actitud natural', lo que significa abstenerse respecto a la existencia espacio/temporal del mundo (Fuster Guillen, 2019).

Según (Guapucal Cuasanchir, Benavides, Sthefania, & Sinisterra, 2019; Hegel, 2017; Herrera Restrepo, 2018) concuerdan sobre los informantes claves como aquellas sujetos que se componen de todos los elementos que van a ser estudiados y a quienes podrá ser generalizados los resultados de la investigación, una vez concluida la misma. Se evidencia en lo expuesto por los autores, el papel fundamental que ejercen los informantes claves en la investigación (Miguélez, 2018). Para este estudio se seleccionaron nueve (09) informantes claves estructurados de 3 comunidades académicas. La constitución de la muestra se refleja en la Tabla 1.

Tabla 1. Constitución de la muestra de informantes clave

Descriptorios de los Informantes Claves Docentes				
Años de Servicio	Docentes	Tamaño del I.E.	Edad	Estudios de Postgrado
10 años	3	Pequeño	Más de 35 años	Mínimo estudios de especialización en educación y carreras afines
		Mediano		
		Grande		
Total				3
Descriptorios de los Informantes Claves Directivos				
Trayecto escolar	Directivos	Tamaño del I.E.	Edad	Cualificación
Más de 3 años consecutivos en el centro escolar	3	Pequeño	Más de 15 años	Estudiantes por lo menos de Maestría finalizado
		Mediano		
		Grande		
Total				3
Descriptorios de los Informantes Claves Representantes				
Trayecto escolar	Representantes	Tamaño del I.E.	Edad	Cualificación
Más de 3 años consecutivos en el centro escolar	3	Pequeño	Más de 35 años	Estudiantes con promedios superiores a 4pts.
		Mediano		
		Grande		
Total				3

Fuente: Datos del autor

Resultados

En la Tabla 2, a continuación, se puede observar la matriz de triangulación de las entrevistas llevadas a cabo.

Tabla 2. Matriz de triangulación de entrevistas

Actor/Pregunta	Valoración general autoevaluación	Aspectos gestión escolar	Dificultades encontradas
<i>Directivo I</i>	Buena	Liderazgo Comunicación Proactividad	Pocas: Adaptarse a los cambios con rapidez
<i>Directivo II</i>	Buena	Participación Inclusión Crecimiento	Pocas: Afrontar la diversidad con flexibilidad y eficacia
<i>Directivo III</i>	Mediocre	Estratégica Adecuada Nacer de necesidades	Muchas: Falta de recursos, resistencia al cambio, apatía, falta participación

<i>Docente I</i>	Buena	Falta recursos didácticos, necesidad capacitación	Necesidad capacitación educativa para la diversidad estudiantil
<i>Docente II</i>	Buena	Afrontar la diversidad	Necesidad innovación educativa para la diversidad estudiantil
<i>Docente III</i>	Mediocre	Implementar las decisiones de gestión	Mala gestión recursos Necesidad innovación educativa
<i>Estudiante I</i>	Buena, pero falta participación estudiantil	Falta adecuación a necesidades estudiantiles	No hay flexibilidad para adecuarse a distintas trayectorias educativas
<i>Estudiante II</i>	Buena, pero falta participación estudiantil	Falta adecuación a necesidades estudiantiles, falta participación estudiantil	No hay flexibilidad para adecuarse a distintas formas aprender
<i>Estudiante III</i>	Mediocre, mucho por mejorar	Falta comunicación sobre decisiones, falta participación en decisiones	No hay flexibilidad para adecuarse a distintas trayectorias educativas

Fuente: Datos del autor

Para el caso de los directivos, y con relación a la valoración general de la autoevaluación, se observa que los primeros de ellos valoran como bueno al proceso de autoevaluación que llevan a cabo en sus instituciones. Solo el tercero de ellos señala que es mediocre, y entre las razones que aduce fundamentalmente encuentra problemas en la participación del resto de la comunidad en los procesos.

En el caso de los docentes, se encuentran respuestas similares, donde los primeros dos acuerdan que en que la experiencia con la autoevaluación en general es buena, mientras que solo el tercero de ellos señala que no lo es, fundamentalmente no porque el proceso no haya sido correcto o llevadero, sino porque se encontraron falencias en el marco del mismo que deben ser resueltas.

Para los representantes estudiantiles, hay un acuerdo en los tres entrevistados con relación a que, si bien los procesos de evaluación son aceptables, hay una notoria falta de participación estudiantil. Esto, señalan los tres, tiene dos caras. Por un lado, los estudiantes no tienen intención ni ganas de participar. Por otro lado, tampoco hay una verdadera convocatoria o llamado de los directivos de la institución a que esto pase.

Al ahondar en lo relativo a la gestión escolar y cómo es llevada a cabo, así como las valoraciones respecto de ella, los dos primeros directivos señalan que se llevan a cabo buenas gestiones, y destacan valores que cada uno de ellos considera relevantes en su obra tales como la comunicación, el liderazgo, la participación de la comunidad, entre los más destacados. El tercer directivo, que es más crítico con su propia gestión, señala

que hay una evidente problemática en lo que respecta a la adecuación de la gestión escolar a las necesidades tanto de los estudiantes como de los docentes, y señala que hace falta más comunicación respecto de ello.

En cuanto a lo señalado por los docentes, todos señalan que hay muchos desafíos para afrontar desde el punto de vista de la gestión escolar. El primer entrevistado hace énfasis en la falta de recursos didácticos y la necesidad de capacitación para poder ahondar en nuevas estrategias didácticas. El segundo, referencia como principal desafío afrontar la diversidad encontrada en el aula y poder hacer frente a las necesidades de todos. EL tercero, señala que la dificultad está en cambio en la implementación de las decisiones tomadas por la gestión.

Al indagar en lo señalado por los estudiantes, nuevamente encontramos que hay acuerdos entre los tres entrevistados con relación a que hay problemas de gestión escolar. En este caso, hay casi una coincidencia total en cuanto no solo a que hay problemas, sino a cuáles son. Todos destacan que hay falta de adecuación a las necesidades estudiantiles, y luego cada uno señala particularmente el por qué o cómo lo observa. En el caso del primero, menciona que las demandas estudiantiles simplemente se desconocen. En el caso del segundo, señala que no hay participación de los estudiantes en la gestión. En el caso del tercero, y retomando los problemas de implementación de la gestión, señala la falta de participación en las decisiones y la comunicación de las mismas.

En cuanto a las dificultades encontradas, los directivos de las dos primeras instituciones señalan que hay pocas. De hecho, al especificarlas, se deja entrever una generalidad e imprecisión que responde o bien a la ausencia directa de problemáticas o a la capacidad de precisarlas. Solo el tercer directivo señala que encuentra muchas dificultades, y las precisa, al hablar de falta de recursos, resistencia al cambio en los docentes y administrativos, falta de participación de la comunidad y apatía.

Por su parte, todos los docentes también señalan que hay necesidades insatisfechas y dificultades que deben ser superadas. Todos acuerdan en la necesidad de capacitar al plantel docente, para poder dar respuesta a las demandas de innovación educativa y diversidad. Adicionalmente, el tercer docente entrevistado pone énfasis en que hay una mala gestión de los recursos educativos existentes.

Finalmente, los estudiantes también acuerdan en hallar y señalar dificultades en la institución. La principal, y compartida por los tres, es la falta de flexibilidad por parte de autoridades y docentes. Esto se ve reflejado en distintos aspectos señalados por cada uno. El primero y el tercero de ellos, señalan que no hay flexibilidad para adecuarse a las distintas trayectorias educativas en los planes de estudio. En el caso del segundo, señala que no hay flexibilidad para adecuar la enseñanza a distintas formas de aprender.

Lo primero que llama la atención al llevar a cabo el análisis de los resultados, es que hay una manifiesta diferencia de perspectivas con relación tanto al proceso de evaluación institucional así como las necesidades propias de la institución. Es decir, sucede que, por un lado, los directivos tienden a valorar como positiva y suficiente a la evaluación institucional, mientras que tanto docentes como estudiantes señalan fallos

que parecen ser manifiestos y evidentes en el funcionamiento diario de lo cotidiano. Como señalan Ahumada Figueroa et al. (2009), es un fenómeno normal que, durante períodos o momentos de autoevaluación, los directivos o miembros de la gestión de los equipos de educación secundaria están más enfocados en las bondades y atributos positivos de su gestión que en las críticas o problemas que pueden llegar a manifestarse. De hecho, se espera que, si hay algún inconveniente o problemática, quede reflejada directamente en la incorporación de los discursos de los otros estratos. Sin embargo, como también señalan Calderón y Rodríguez (2020), se produce una escisión entre las perspectivas de estos dos grupos marcados. Los directivos perciben a la evaluación institucional como un momento importante, determinantes y único, mientras que docentes y estudiantes tienden a experimentarlo como algo de burocracia más con la que hay que cumplir. Esto tiene como consecuencia que se generen perspectivas o valoraciones radicalmente distintas sobre el mismo fenómeno. Como señalan Landi y Palacios (2010), la cultura de la participación en este tipo de instancias, es algo muy difícil de construir institucionalmente y es probable que, en cambio, tienda a generarse esta desconexión entre equipo directivo y los otros estamentos de la comunidad educativa.

También, otro fenómeno que llama la atención a partir del análisis de los resultados en todos los estamentos, es la perspectiva marcadamente ensimismada en la que se construye el discurso con relación al objeto de estudio. En este sentido, es evidente que los aspectos destacados por los directivos son fundamentalmente aspectos que conciernen a la dirección. Los aspectos destacados por los docentes, son exclusivamente aspectos vinculados a problemas de los docentes. Y los aspectos señalados por los estudiantes son aspectos exclusivamente vinculados a los estudiantes. Esto en sí, es de alguna manera esperable e intuitivo, dado que cada actor acude al acto de la evaluación desde una experiencia particular en la institución. No obstante, como señala Antunez Correa (2022), lo que se espera de estas instancias es que los distintos actores y sus representantes puedan dialogar sobre cosas que tienen en común, y no limitarse a los puntos o problemas que le son exclusivos.

Conclusiones

La autoevaluación institucional emerge como un pilar fundamental en la gestión escolar eficaz, ya que proporciona una herramienta valiosa para comprender, evaluar y mejorar constantemente el funcionamiento de una institución educativa. Este proceso reflexivo no solo impulsa la transparencia y la rendición de cuentas, sino que también fomenta una cultura de mejora continua que beneficia a todos los actores involucrados en el ámbito educativo.

En primer lugar, la autoevaluación institucional permite identificar con precisión los puntos fuertes y las áreas de oportunidad dentro de la escuela. Al tener una visión clara de sus fortalezas, la institución puede potenciar y consolidar sus aspectos positivos. Simultáneamente, al reconocer las áreas de mejora, se brinda la oportunidad de implementar estrategias efectivas para corregir deficiencias y elevar los estándares de calidad educativa.

Además, la autoevaluación institucional promueve la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo directivos, docentes, estudiantes, padres y personal administrativo. Esta participación no solo fortalece el sentido de pertenencia, sino que también enriquece la perspectiva sobre el desempeño escolar. La diversidad de opiniones y experiencias contribuye a obtener una evaluación más completa y equitativa.

La transparencia que se deriva de la autoevaluación también es clave para generar confianza tanto dentro como fuera de la institución. Los padres, por ejemplo, valoran la apertura y el compromiso de la escuela para mejorar continuamente, lo que fortalece la relación entre la comunidad educativa y los responsables de la educación de los estudiantes.

En última instancia, la autoevaluación institucional no sólo es un requisito necesario para la acreditación y certificación, sino que también se convierte en un proceso enriquecedor que moldea el carácter y la calidad de la educación ofrecida. Al abrazar la autoevaluación como una práctica continua y sistemática, las instituciones educativas pueden adaptarse de manera proactiva a los desafíos cambiantes, asegurando un entorno educativo dinámico y orientado hacia la excelencia.

Como principales limitaciones, y luego recomendaciones con relación a las mismas, de este estudio, se señalan las siguientes.

En primer lugar, hay una limitación con relación a la posibilidad de generar una muestra representativa o poblacional en Montería. Dado que solo se han abordado tres instituciones, y cada una de estas tiene sus propias características, los resultados obtenidos son valiosos, pero difícilmente se pueda hablar de extrapolar los hallazgos a la generalidad. Para solucionar esto, en futuras investigaciones se podría ampliar la muestra de instituciones estudiadas.

Adicionalmente, también se encuentra una limitación con relación a la cantidad de actores entrevistados por institución. Si bien es cierto que los actores seleccionados aspiran a ser representativos, en lo que respecta al segmento de docentes y estudiantes, la variedad es tan grande que difícilmente la opinión o consideraciones de uno de ellos puedan tener una validez generalizable en todo el estrato. Para solucionar esto, en futuras investigaciones se podría ampliar un poco la muestra de docentes y estudiantes empleada, o en su defecto trabajar con una técnica de grupo focal para no tener que realizar una cantidad redundante de entrevistas.

Finalmente, también se señala que se podría generar una visión de panorama más amplio si se incorporara algún análisis de tipo estadístico, en especial en relación a los resultados obtenidos en algunos indicadores en cada una de las gestiones de los directivos, como datos que permitan interpretar mejor o contrastar los dichos. Para solucionar esto, en futuras investigaciones se podrían relevar indicadores numéricos con relación a aspectos estratégicos medibles que permitan contrastar el discurso con la efectividad de la gestión.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Ospina, L. M., & Deaza Muñoz, L. S. (2019). *Liderazgo escolar: experiencias de directivos y profesores para la justicia social en la escuela rural*. Universidad de La Sabana: Colombia.
- Aguilar-Barreto, A., Rodríguez Celis, T., & Jaimes Duque, D. (2017). *Gestión escolar para el mejoramiento educativo: Lineamientos desde la guía 34. Prácticas pedagógicas*. Maracaibo, Venezuela. Ediciones Universidad del Zulia.
- Ahumada-Figueroa, L., Galdames-Poblete, S., González-Torres, A., & Herrera-Caballero, P. (2009). "El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional en el marco de políticas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en Chile". *Universitas Psychologica*, 8(2).
- Antunez Correa, C. A. (2022). *La autoevaluación institucional y la gestión escolar en directivos, docentes, administrativos de una institución educativa de Iquitos*, UPE.
- Calderón, M. E. D., & Rodríguez, A. A. V. (2020). "Autoevaluación institucional desde las voces de los sujetos". *Revista paca*, (10).
- Castiblanco, M. A., & Arrieta Aguas, P. E. (2019). *Análisis de la relación entre currículo y gestión escolar en la Institución Educativa Llano Oriental*. IEO Ediciones.
- De la Cruz, L. O. V., Claro, I. I. T., & Cardeñosa, E. L. (2019). "Autoevaluación multicriterio de los procesos sustantivos críticos en una institución de educación superior/Multi-Criteria Self-Assessment of Critical Fundamental Processes in a Higher Education Institution". *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1).
- Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid: Alianza.
- Duque, H., & Díaz-Granados, E. T. A. (2019). "Análisis fenomenológico interpretativo". *Pensando Psicología*, 15(25).
- Fuster Guillen, D. E. (2019). "Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico". *Propósitos y Representaciones*, 7(1).
- Gómez, J., & Negro, M. (2019). "La evaluación institucional argentina desde la perspectiva de los pares evaluadores". *Debate Universitario*, 7(14).
- Garduño, J. M. G., & Arroyo, G. C. (2004). "El modelo curricular tyleriano y los reconceptualistas: Entrevista con Ralph W. Tyler (1902-1994)". *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- González, F., Gómez, M., & Peña, L. (2016). "Evaluación institucional en escuelas de Barranquilla-Colombia desde la perspectiva del docente". *Revista de ciencias sociales*, 22(4).
- Grondin, J., & Ruiz-Garrido, C. (2003). *Introducción a Gadamer*. Barcelona: Herder.
- Guapucal Cuasanchir, M., Benavides, C., Sthefania, X., & Sinisterra, K. X. (2019). "Participatory assessment of the mixed homegardens, use and management". *Revista de Ciencias Agrícolas*, 36(1).
- Gutiérrez, E. J. D. (2020). "La economía neoliberal asalta la gestión escolar pública". Paper presented at the Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente.

- Hegel, G. W. F. (2017). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de cultura económica.
- Hernández Zambrano, Y., Rodríguez Plasencia, A., Medina Naranjo, G., Abril Cruz, P., Arregui Toro, C. D., & Macías Aguilera, Y. (2019) "Breve caracterización de la autoevaluación institucional en los institutos superiores del sector industrial". *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(2).
- Herrera, B. M. (2017). "Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una Revisión de la Literatura". *Pensamiento Matemático*, 7(1).
- Herrera Restrepo, D. (2018). *Fenomenología y hermenéutica*. Colombia: Mc Graw-Hill.
- Landi, N. E., & Palacios, M. E. (2010). "La autoevaluación institucional y la cultura de la participación". *Revista iberoamericana de educación*.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (2017). "But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation". *New Dir Prog Eval*. 1986, 30(1).
- Marín Díaz, D. L., & Parra León, G. A. (2017). "El poliedro de los saberes escolares". *Praxis & Saber*, 8(17).
- Marin Gonzalez, F. V., Riquett Escorcía, M. J., Pinto, M. C., Romero Caballero, S. C., & Paredes, A. J. (2017). *Gestión participativa y calidad educativa en el contexto del Plan de Mejoramiento Institucional en Escuelas Colombianas*. UCO.
- Medina, J. E. C., Pulido, A. G., & Pulido, J. W. G. (2019). "La reforma educativa y la calidad de la educación en Colombia". *RHS: Revista Humanismo y Sociedad*, 7(2).
- Miguélez, M. M. (2006). "Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa". *Paradigma*, 27(2).
- Miguélez, M. M. (2018). "El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico". *Polis Revista Latinoamericana*, 8(1).
- Ortega, A. O. (2018). Enfoques de investigación. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION
- Reis, J. C. (2018). *Wilhelm Dilthey e a autonomia das ciências histórico-sociais*. SciELO-EDUEL.
- SA, L. Y. L., & Guba, E. (2018). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited*. Sage Publications.
- Santiago, D. M. (2011). *El aporte de Dilthey al Pensamiento Latinoamericano*. Hermenéutica.
- Sosa, J. R. (2003). "Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa". *Investigación educativa*, 7(12).
- Varela Ruiz, M., & Vives Varela, T. (2016). "Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad". *Investigación en Educación Médica*, 5(19).