

Plan Territorial de FORMACIÓN DOCENTE 2022





JOSÉ MANUEL RÍOS MORALES
Alcalde de Armenia

JULIETA GÓMEZ DE CORTÉS
Secretaria de Educación

MARIO ALBERTO ÁLVAREZ MARÍN
Líder Planeamiento Educativo

DIANA MILENA MARULANDA SEPÚLVEDA
Líder Cobertura Educativa

MÓNICA SOTO RIVAS
Líder Inspección y Vigilancia

ANTONIO JOSÉ VÉLEZ MELO
Líder Calidad Educativa

MARÍA CONSTANZA ORTIZ LONDOÑO
Líder Talento Humano

JOSÉ JAVIER ACERO
Líder Asuntos Legales y Públicos

ÍNDICE

1. LA PROFESIÓN DOCENTE	5
2. AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL	19
3. EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE Y DIRECTIVOS DOCENTES	29
4. RESULTADOS SABER 11	38
5. NECESIDADES DE CAPACITACIÓN DOCENTE EN EL QUINDÍO Y ARMENIA	67



1. La Profesión Docente*

1.1. Reflexiones en torno a la profesionalización docente

Las reflexiones y discusiones relacionadas con la formación docente tanto en el ámbito internacional y nacional se relaciona con diversas problemáticas dentro de las cuales se resaltan las siguientes por la frecuencia con que se encuentran desde diversos estudios e investigaciones: la calidad de la educación, la profesionalidad

del docente, los cambios que requieren las instituciones escolares y las prácticas pedagógicas que desarrollan los maestros en el aula de clase, las dos primeras serán objeto del presente análisis.

La CEPAL y la UNESCO (1992) ubican al maestro en un puesto privilegiado como actor social eje de la gestación material y cultural de la sociedad, de tal suerte que la educación está llamada

*El presente capítulo se deriva de un avance teórico de la tesis doctoral "Concepciones de maestros en formación inicial, desde y para la literacidad crítica sociocultural" de la docente Alejandra Patiño Jiménez, adscrita a la Secretaría de Educación Municipal de Armenia, en el Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales.

a responder con calidad al reto de modernizar la sociedad y construir una nación justa y democrática. En palabras de Toro constituiría “Una mayor y mejor contribución del sistema educativo y de la actuación de los educadores a la construcción de la modernidad, la democracia y a la apropiación de saberes pertinentes a nuestro modelo de desarrollo, significa un incremento de la calidad de la educación” (1996:6)

Autores como Tedesco (1996), Torres (1996) y Villegas (1996) exponen resultados relacionados con investigaciones e insatisfactorios logros de los estudiantes en las mediciones de calidad de los sistemas educativos de diferentes países, quienes atribuyen al bajo desempeño de los maestros la baja calidad de la educación, cuestionando así la formación y actualización docente en tanto no ejerce ninguna influencia significativa en la práctica docente, ni en la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, ni en el mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones educativas, ni en el desarrollo educativo local, estableciendo una posición radical y desconociendo las variables externas que influyen en el acto educativo.

Frente a la polémica expuesta, es importante establecer puntos intermedios, y reconocer el papel

fundamental de la actuación del docente y atender a todos los actores, aspectos y variables que intervienen en la acción educativa. Cuando pensamos en los docentes la cualificación en diferentes momentos de la profesión es importante, desde el contexto particular y las necesidades individuales. Además es primordial reconocer las críticas que se hace a la formación docente, en cuanto a:

- Alejamiento de los procesos de profesionalización docente.
- Orientación esencialmente teórica.
- Oferta segmentada.
- Mala calidad de los cursos.
- Inadecuada, frente a las exigencias que se le hacen al maestro.

Podría decirse que la profesionalización y capacitación es un camino vinculante para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas que posiblemente impactarán positivamente en los aprendizajes de los estudiantes, sin atribuir y sobredimensionar toda la responsabilidad a los profesionales de la educación. Los problemas de calidad tienen que evaluarse de manera integral, ya que la calidad de la educación implica necesariamente pertinencia, integralidad y equidad.

1.2. Síntesis histórica sobre las políticas de formación docente

La formación de los maestros vista desde la experiencia en América Latina muestra un sin número de reformas que van desde la definición de requerimientos básicos para su formación como es el caso de México, hasta la formulación de estándares en Chile, pasando por propuestas tendientes a enfrentar la acumulación de saberes fragmentados como las implementadas en Perú y Brasil. Todos estos esfuerzos se inscriben dentro de las acciones para mejorar la calidad de las instituciones formadora mediante revisiones curriculares, actualización e integración de contenidos y vinculación a las prácticas, lo cual constituye uno de los elementos relevantes para una política sistémica para el desarrollo profesional.

Durante la década de los noventa, Colombia hizo parte de la reforma general del Estado con la que se enfrentó la denominada globalización, que ha planteado diversas tensiones y contradicciones en el ejercicio de la profesión del educador y en todo el sector educativo, a través del decreto 3157 de 1968 que reorganizaba el Ministerio de Educación y creando entidades descentralizadas anexas al campo educativo como el ICFES, COLCIENCIAS, COLDEPORTES, entre otros, con lo que se abrió camino a una nacionalización de las políticas educativas hasta llegar a la oficialización

de un Estatuto Nacional Docente en 1979 a través del Decreto 2277, el cual eliminó los escalafones diferenciados para los niveles de primaria y secundaria, tomando fuerza las opciones universitarias para los docentes en cuanto a licenciaturas y relegando a un segundo plano la formación de las Escuelas Normales Superiores.

Esta nacionalización seguía el camino de la fragmentación con la implementación de la tecnología educativa, que ofrecía al campo educativo una positiva orientación, pero redujo la enseñanza a un simple dominio instrumental de las herramientas didácticas, fue entonces donde surgió el Movimiento Pedagógico Nacional para cuestionar dicha orientación dirigido por el gremio de los educadores, FECODE, y un grupo importante de intelectuales de las universidades públicas. Este movimiento, además de cuestionar, propugnó por el reconocimiento del maestro como un trabajador de la cultura que reflexiona sobre su práctica educativa, de modo que la investigación debía incorporarse como elemento central en su formación; configurándose como propósito central del movimiento pedagógico, la profesionalización y elevación de la formación del magisterio.

En años posteriores se generó la Ley 115 de 1994, la cual cedió paso a la descentralización de la educación,



donde se dio la transferencia de recursos de la nación a los entes territoriales, reforzando su capacidad tributaria, esta Ley estableció que la cualificación de los docentes era una obligación del Estado y en su artículo 112 exige que la formación de docentes solo puede estar a cargo de las universidades o instituciones de educación superior que contarán con una facultad o unidad académica de Educación; adicionalmente autorizo a las escuelas normales superiores para atender programas de profesionalización para los niveles de preescolar y básica primaria

Finalmente, en el año 2003 el Decreto 2230 propició una reestructuración en el Ministerio de Educación Nacional, creando el Viceministerio de Educación Superior, encargado de la vigilancia, inspección y acompañamiento en la adecuada prestación del servicio a nivel terciario. Por otro lado, el Decreto 1236 de 2020 reglamentó el Programa de Formación Complementaria para las Normales Superiores donde exigió la inclusión de principios pedagógicos como: educabilidad, enseñabilidad y pedagógica al PEI, mientras en las Facultades de Educación se estableció con el Decreto 272 de 2008 núcleos de formación basados en la interdisciplinariedad, líneas de investigación obligatorias, autoevaluación y acreditación.

1.3. Perspectivas epistemológicas frente a la formación docente

Junto a la mirada legal, nuestra reflexión explora el corpus teórico desde los postulados de Davini (1995), Diker y Terigi (1995) y Litwin (2008) de diferentes paradigmas que a lo largo de la historia han configurado el pensamiento y la acción de los docentes nos permiten presentar, desde un sentido epistemológico, algunas tradiciones o enfoques en la formación de los maestros que devienen el siguiente recorrido:

• Enfoque práctico-artesanal u oficio-tradicional:

Concibe la enseñanza como una actividad artesanal, donde el conocimiento experto se genera en los intercambios espontáneos o sistemáticos del docente a través de la interacción con su contexto escolar. En el ejercicio artesanal, el docente se convierte en un modelo a imitar por los estudiantes, que lo convierte en un reproductor de conceptos, hábitos, valores culturales y hasta de las rutinas incorporadas en el aula. El aprendizaje del oficio se da de una manera secuencial dentro del aula; inicia con situaciones dirigidas por un experto, después se presenta una etapa de observación y luego se

produce una etapa de interacción con el contexto educativo, donde se genera la dinámica de ensayo y error, que le permite al docente la adquisición de experiencia, desde la realización de un trabajo autónomo que le posibilite el dominio de las técnicas de enseñanza, dándose una reproducción de ideas, conceptos, rutinas y actuaciones en un enfoque de enseñanza tradicional.

• Enfoque normalizador-disciplinador:

En esta tradición, los maestros cumplen la función de ser un ejemplo para los estudiantes, con la misión de civilizar, en valores morales para modificar su conducta, interpretada por el profesor como incivilizada, entonces el sujeto educador asume el rol de difusor de la cultura, la cual es entendida como la inculcación de formas de comportamiento; sin olvidar la enseñanza de los conocimientos mínimos básicos y útiles para sus sujetos educables, como: el saber leer, escribir y la matemática básica; dando prioridad a las normas de comportamiento establecidas por la sociedad, como los valores y principios que son requeridos para actuar de manera adecuada en el contexto social.

• Enfoque academicista:

Es de carácter transmisionista, expresa la necesidad del maestro de poseer grandes conocimientos disciplinares,

desdeñando la formación pedagógica al considerar, que es irrelevante y que se puede adquirir a través de la práctica. Al respecto Liston y Zeichner, (1993), citados por Davini (2008), plantean: “cualquier persona con buena formación y sentido común conseguiría orientar la enseñanza, sin la pérdida de tiempo de los cursos vagos y repetitivos de la formación pedagógica.” En esta tradición se evidencia la poca preocupación por los conocimientos pedagógicos y didácticos, los cuales son menospreciados al concebirse como débiles, superficiales, sin rigor científico, innecesarios, y destinados a ahuyentar la inteligencia. En sí, el conocimiento y la estructura de los contenidos en este enfoque, se derivan de cada una de las distintas disciplinas que se desean enseñar, en cuanto se establecen como la principal fuente de la formación inicial de los docentes. Por tanto, es el profesor quien conduce adecuadamente los conocimientos que enseña al estudiante.

• **Enfoque técnico- eficientista:**

Hace diferencia entre el conocimiento teórico y práctico, donde la práctica docente es la aplicación de lo teórico; presenta una visión de un docente técnico que se convierte en un objeto social de control, cuya función es únicamente la de enseñar, lo que se determina en un currículo elaborado por otros y que apoya el proyecto

educativo. Coloca la escuela al servicio de la economía bajo el amparo de la ideología desarrollista, que pretende la evolución de lo tradicional a lo moderno.

Específicamente esta tradición se sustenta en el modelo proceso-producto donde se infiere que la enseñanza por sí misma genera aprendizaje; de tal modo que los profesores son los únicos responsables de los aprendizajes que construyan los alumnos, considerando que todos tienen la capacidad de aprender de la misma manera. La comunicación entre los actores del acto educativo sigue siendo unidireccional, pero se produce mediada por materiales audiovisuales, guías, fichas, y otros medios comunicativos; todo esto dirigido por el docente a través del predominio de la lección magistral e instruccional

• **Enfoque personalista o humanista:**

Centra su atención en la formación de la personalidad del docente como garantía de la futura eficacia de su labor.

En tanto, se concibe su función como un proceso de construcción, donde el recurso más importante es el propio docente. El centro de la enseñanza en este enfoque desde el saber, lo constituye el desarrollo de la libertad y la creatividad de los profesores como base tanto de la resolución de problemas como de la generación de nuevas ideas para la vida en armonía. Para llevar a

cabo dicha enseñanza, el docente debe trabajar no sólo en el aprendizaje de los conocimientos básicos, sino en el de su propia autorrealización personal, en el concepto de sí mismo, de sus cualidades personales, en fin, en su desarrollo humano; teniendo en cuenta, el dominio de los conocimientos, de los procesos cognitivos y de las destrezas o habilidades comunicativas, así como los aspectos de tipo afectivo, actitudinal y valorativo. Además requiere tener en cuenta a los estudiantes en su parte humana, en la consideración de sus sentimientos, su afectividad y en las relaciones que se generan dentro del espacio de aula.

• **Enfoque hermenéutico-reflexivo o enfoque del profesor orientado a la indagación y a la enseñanza reflexiva:**

Enmarca el perfil de un docente reflexivo, que debe pensar en las soluciones a las problemáticas de su contexto, que es capaz de valorar su práctica cotidiana, para proponer a la luz de marcos teóricos, nuevas formas de desenvolverse en su actuar, con miras a desarrollar nuevos saberes en su campo de estudio y en las diversas situaciones a las que se enfrenta como profesional. En palabras de Perrenoud (2004): “formar un docente reflexivo es ante todo formar un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y nuevos

saberes a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia”. En este enfoque, se concibe el maestro como un ser integral, que comprende el saber disciplinar del campo de conocimiento a enseñar, que tiene en cuenta la metodología para enseñar, con base en los principios didácticos, que le permiten planear y ejecutar su quehacer, abordando estratégicamente las situaciones presentes en su labor de enseñanza; presentándose así, una relación dialógica entre teoría y práctica, en la que ambas se complementan y requieren de un profesional reflexivo que se forma a través de un proceso constante de deconstrucción y reestructuración del conocimiento de la realidad, lo que lo convierte en un investigador que se cuestiona e interroga constantemente.

En los seis enfoques descritos anteriormente se dinamizan o evidencian de manera interpolada, a través de los momentos contemplados en el marco de una política pública desde el ejercicio de formación docente, la organización en etapas que explicitan un permanente trayecto de actualización disciplinar y contextual.

1.4. Sistema de formación docente colombiano

Considerar la formación de los maestros como un sistema permite

la consolidación de un proceso fortalecido y constante que contribuye a la permanente cualificación de los educadores. Construido sobre una clara perspectiva para trazar la formación como proceso a lo largo de la vida profesional, determinado por experiencias vitales y miradas centradas en el cómo, en qué, y para qué se están formando; en la línea temporal se evidencia un significativo proceso que vislumbra un proyecto educativo de largo alcance, en el cual el capítulo dos (2) de la Ley 115 se dedica a la formación de los educadores y se establecen las finalidades de su formación, relacionadas con educar profesionales de alta calidad científica y ética, reconociendo el saber práctico y teórico de la pedagogía, el fortalecimiento de la investigación y la preparación de los educadores a nivel de pregrado y postgrado.

Así mismo, los Planes Decenales impulsan cada vez más la educación en todos los contextos y niveles, exaltando el lugar de la formación de los docentes que a su vez se conjugan en sistemas de formación docente con propuestas donde se asume la formación y el desarrollo integral del maestro como factor determinante de la calidad educativa, aunque no es el único, si es esencial. Reconocer el lugar de los maestros en la calidad de la educación incluye la adecuada

formación personal, social y profesional, que se consolida en las comunidades académicas en torno a la pedagogía, donde el docente es reconocido desde su saber (intelectual de la educación) y acción (agente social) para innovar a partir de su propia praxis docente.

En consecuencia, el sistema de formación Colombiano para docentes en servicio puede ser reconocido como posibilidad para la creación de una multiplicidad de formas de configurar el saber en torno a la escuela, a las prácticas pedagógicas y a los contextos en los que se da la educación de nuestro país, por tanto es prioritario reconocer tres ejes de articulación que son transversales en la formación docente: la pedagogía, la investigación y la evaluación, los cuales gestan rutas que vinculan los diversos momentos de formación, identificando trayectorias y experiencias por las que ha transitado el docente, suscitando la problematización y el diálogo en los diversos momentos de formación docente.

1.5. Instancias de la formación docente

Para comprender el sistema de Formación Docente Colombiano, es necesario reflexionar en torno a los tres momentos en que se da a la profesionalización, los cuales son: la formación inicial, la formación en

servicio y la formación avanzada, que serán esbozados a continuación:

• **Momento de formación inicial:**

Incluye los procesos de la formación de los sujetos interesados en ser educadores en los diversos niveles, áreas, campos de conocimiento y grupos poblacionales específicos. Reúne los distintos puntos de partida en que se inicia la formación formal del educador (Normalista o Licenciado), que promueven deliberadamente y formalmente el ejercicio de la docencia, además incluye la preparación a profesionales no docentes para que se desempeñen en el campo de la educación.

• **Momento de formación en servicio:**

Contempla la formación de los educadores vinculados laboralmente al ejercicio de la profesión docente, está orientada principalmente a una formación contextualizada acorde a los requerimientos del quehacer pedagógico, el cual exige una formación continua y permanente. También tiene que ver con los cursos formalmente orientados a partir de los resultados y hallazgos de la evaluación anual.

• **Momento de formación avanzada:**

Se refiere a la formación pos gradual, representada en las especializaciones, maestrías, estudios doctorales y post doctorales de los educadores que aportan a las dimensiones disciplinares

y pedagógicas, permitiendo afinar y proyectar espacios de acción hacia la investigación, innovación y gestión educativa, a partir de la reflexión y la creación de alternativas ante los retos y problemáticas del sistema educativo en general y del sistema de formación de educadores en particular.

Por consiguiente el reconocimiento de estos momentos permite examinar una ruptura frente al paradigma de la formación en momentos estáticos y únicos después de la formación inicial, para avanzar a la formación pos gradual, cabe reconocer la importancia de una actualización permanente, constante y contextualizada con las necesidades y problemáticas propias de los contextos donde se desarrolla la praxis educativa, atendiendo así de manera pertinente a las exigencias de una sociedad que está en constante cambio.

Generalmente el estatus docente está enmarcado por la acumulación de títulos, cursos o logros académicos, olvidando que la profesionalización puede entenderse en dos ámbitos, uno relacionado con el mejoramiento de las condiciones de trabajo del docente y el segundo enfocado en el aumento de la capacidad profesional que según Tedesco (1995:169) es lograr aptitudes y competencias necesarias para el desarrollo de un excelente ejercicio docente.

Respecto al punto de la profesionalización y a partir de los resultados de las pruebas nacionales PRUEBA SABER y las pruebas internacionales PISA, se evidencia que el cincuenta por ciento (50%), es decir la mitad de los estudiantes colombianos no alcanzan los mínimos estándares para la participación socioeconómica en la vida adulta, dado que no cuentan con las habilidades mínimas de comprensión lectora o para resolver problemas matemáticos. Dichos resultados concentran la mirada de manera inmediata sobre el ejercicio docente de manera particular y la actividad de la escuela en forma general que desde una perspectiva social pone en entredicho el papel que desarrolla la escuela y sus docentes.

Desde la esfera profesional, las políticas de profesionalización se enmarcan en el Plan de Desarrollo “Educación de Calidad, camino a la Prosperidad”, donde el desarrollo profesional de los docentes y directivos docentes se constituye en uno de los proyectos estratégicos que apunta al mejoramiento de educación que reciben los colombianos. Uno de sus programas bandera, el “Fondo de Formación Posgradual para Docentes y Directivos Docentes en Servicio del Sector Oficial”, tiene como objetivo aportar a la formación de un maestro integral que sabe de su disciplina, que

propone metodologías y didácticas novedosas, que tiene la capacidad de leer contextos, que responde a los retos del mundo actual y que usa pedagógicamente los medios y las nuevas tecnologías de la información y comunicación en su didáctica.

Esta línea de programa se ve desarrollada a través de la estrategia de “Becas para la Excelencia Docente” y se otorga créditos beca, condonables en un 100%, para cursar programas de maestría en universidades con acreditación de alta calidad del país. De esta manera, las becas son otorgadas a los establecimientos educativos por sus méritos en la apuesta a la mejora de la calidad de la educación y su participación en la Estrategia de Jornada Única.

Al cursar la maestría, propuestas por parte de las instituciones de educación superior desde la profundización, desde el ejercicio didáctico que desarrolla el docente en su aula y su respectiva institución educativa, permite que los docentes fortalezcan sus competencias profesionales para enseñar contenidos específicos de sus disciplinas y los procesos de reflexión-acción sobre problemas y situaciones del aula y la institución.

1.6. La práctica reflexiva y el profesional docente

La práctica reflexiva exige una profesionalización convertida en espacio de gestación de saber pedagógico, el cual se logra gracias a los procesos reflexivos que los sujetos educadores desarrollan, siendo este un lugar donde se relacionan los diferentes saberes teóricos y didácticos, las orientaciones y/o posibilidades educativas en la acción, para posibilitar nuevas formas de enseñanza- aprendizaje que no se encuentren limitadas al aula, sino pensadas en el otro, en lo humano de la humanidad y centradas en la construcción y realización de proyectos de vida con sentido humano.

Perrenoud expone que la práctica reflexiva es importante ya que, “permite que el docente se concientice de sus esquemas y, en caso de que sean inadecuados, los actualice, teniendo la oportunidad de modificar esquemas o replantear la metodología de enseñanza haciendo más significativos los espacios de aprendizaje” (2006.Pág.203)

Al respecto, es importante anotar y entender la diferencia entre pensar y reflexionar, siendo el pensar una evocación, imaginación o discusión de una cosa, a diferencia del reflexionar que es una acción superior, que permite considerar detenidamente una cosa construyendo estructuras lógicas

que se van adaptando y acomodando según las nuevas experiencias, y las relaciona como una muñeca rusa, donde la mente humana hace procesos de lo general a lo particular y en donde se analiza una acción de la que se desprenden otras acciones, cabe aclarar que cada acción es única, pero mediante la reflexión y la sistematización se puede clasificar una acción como familia de acciones del mismo tipo, provocadas por situaciones similares generando así una reflexión más completa e integrada.

Del mismo modo, Porlán y Martín postulan: “[...] reflexionar no se limita a una evocación sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones imaginadas o conducidas en una situación análogas” (1994:Pág.105) Donde las políticas de profesionalización docente deben estar enmarcadas en las necesidades que enfrenta la educación de cada territorio, de manera que los programas de cualificación contribuyan directamente en el ámbito humano, en la calidad y lo más importante en la transformación de la sociedad.

1.7. Consideraciones preliminares

En conclusión, la profesionalización debe entenderse como un

complemento a la necesidad humana, como camino para el perfeccionamiento de la profesión docente, llegando así a cumplir con las metas y misiones personales trazadas en el ámbito profesional, que permitirá muy ciertamente comprender el papel que el docente desempeña en la sociedad, dándole sentido a la práctica docente para alcanzar la realización personal. Por tanto, los maestros deben percibirse más allá de receptores o ejecutores mecánicos de políticas y reformas educativas, esto depende del grado de criticidad del maestro sobre la política educativa, para responder con calidad a los cambios de la sociedad y necesidades de la educación.

Dicha calidad educativa es susceptible y posible de ser mejorada: así lo certifican diversas experiencias internacionales a nivel educativo que se encuentran en los primeros lugares en cuanto a competencias por tiempo prolongado.

Países como Finlandia, Cuba y Canadá, muestran la importancia de contar con equipos de maestros bien preparados y con muy buenos sistemas de formación. En naciones como Singapur, Corea y Polonia muestran la necesidad de establecer sistemas de evaluación correctas que permitan avanzar de manera

sostenida en la calidad educativa.

Por tal razón, se presentan diversas estrategias relacionadas con los docentes relacionadas al sistema de ingreso y profesionalización que permita alcanzar mejores niveles de calidad educativa. La primera propuesta se relaciona con el propósito de atraer y retener los mejores bachilleres a la profesión docente, brindándoles una excelente formación, retenerlos y promover su formación en servicio para garantizar una alta calidad del ejercicio docente; para ello se debe fortalecer la formación previa al servicio, potenciando los programas de licenciaturas y maestrías en educación.

En un estudio realizado por la Fundación Compartir (2014) titulado Tras la Excelencia Docente, se presentan diversas propuestas encaminadas a fortalecer e incentivar la dinámica de la labor docente, desde la necesidad de mejorar los salarios de enganche o ingreso, becas para acercar a la docencia a los estudiantes con altos puntajes en las Pruebas Saber 11, hasta incentivos, sistemas tutoriales de acompañamiento a los docentes que por primera vez se vinculan al aula de clase y a exigencia de cursos adicionales en universidades para profesionales que tengan intenciones de asumir la carrera docente.

La segunda estrategia tiene que ver con el *mejoramiento de los sistemas de selección de docentes*, reiterando en la necesidad de tener los mejores programas académicos de formación inicial para captar a los mejores graduados de bachillerato; para esto es crucial la transformación del imaginario de la sociedad sobre la importancia de la profesión docente. Siendo indispensable modificar los requisitos de entrada de futuros docentes al magisterio de manera que, en el mediano plazo, el nivel mínimo de entrada sea de licenciados o profesionales

con formación en pedagogía de programas de alta calidad de Universidades certificadas por el MEN.

En tercer lugar, se propone el establecimiento de una dialogicidad e integración en el currículo de las Escuelas Normales Superiores, espacio para crear una cultura para la docencia desde los primeros grados de escolaridad, evitando la ruptura y segmentación de la formación docente exclusivamente en los grados doce y trece; dado que integrando el currículo se asegura la generación de vocación y estatus por la carrera docente.



a responder con calidad al reto de modernizar la sociedad y construir una nación justa y democrática. En palabras de Toro constituiría “Una mayor y mejor contribución del sistema educativo y de la actuación de los educadores a la construcción de la modernidad, la democracia y a la apropiación de

fundamental de la actuación del docente y atender a todos los actores, aspectos y variables que intervienen en la acción educativa. Cuando pensamos en los docentes la cualificación en diferentes momentos de la profesión es importante, desde el contexto particular y las necesidades



2. Autoevaluación Institucional

El presente informe está sustentado en las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional impartidas a través de la GUÍA 34 en la cual se hace énfasis en el uso de la autonomía responsable que la Ley General de Educación le otorga a los Establecimientos Educativos para brindar una educación de calidad a través de procesos formativos pertinentes y diferenciados, que logren que todos sus estudiantes aprendan, como base de la equidad y la justicia

social. Este ejercicio de autonomía debe ser complementado con una apropiada rendición de cuentas acerca de los logros obtenidos.

La gestión institucional debe dar cuenta de cuatro áreas de gestión, las cuales son:

Gestión directiva: se refiere a la manera como el establecimiento educativo es orientado.

Esta área se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. De esta forma es posible que el rector o director y su equipo de gestión organicen, desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución.

Gestión académica: ésta es la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional.

Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico.

Gestión administrativa y financiera: esta área da soporte al trabajo institucional. Tiene a su cargo todos los procesos de apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física, los recursos y los servicios, el manejo del talento humano, y el apoyo financiero y contable.

Gestión de la comunidad: como su nombre lo indica, se encarga de las relaciones de la institución con la comunidad; así como de la participación y la convivencia, la atención educativa a

grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos. En el interior de estas áreas hay un conjunto de procesos y componentes que deben ser evaluados periódicamente, a fin de identificar los avances y las dificultades, y de esta forma establecer las acciones que permitan superar los problemas. Tanto los procesos como los componentes son los referentes para emprender la ruta del mejoramiento que se describe en la segunda parte de esta guía.

La puesta en marcha de procesos de mejoramiento escolar requiere que el equipo de gestión – conformado por diversos integrantes de la comunidad educativa y liderado por el rector o director – se organice para realizar cada una de las actividades previstas. Esta tarea tiene que ver tanto con la conformación de grupos de trabajo y la definición de responsables, como con el ordenamiento de las tareas y el establecimiento de tiempos y plazos para realizarlas. Para apoyar este trabajo en los establecimientos educativos, de manera que sea muy eficiente y productivo, se propone una ruta de tres etapas que se repetirán periódicamente, puesto que son parte del ciclo del mejoramiento continuo. Éstas contienen, a su vez, pasos y actividades, cuya realización debe conducir a resultados precisos que permitirán avanzar a la

etapa siguiente.

La primera etapa de la ruta del mejoramiento continuo es la autoevaluación institucional. Este es el momento en el que el establecimiento educativo recopila, sistematiza, analiza y valora información relativa al desarrollo de sus acciones y los resultados de sus procesos en cada una de las cuatro áreas de gestión. Con ello es posible elaborar un balance de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, las cuales serán la base para la formulación y ejecución del plan de mejoramiento.

La segunda etapa consiste en la elaboración del plan de mejoramiento. Se recomienda que éste tenga un horizonte de tres años para los cuales se definirán objetivos, actividades, tiempos y responsables de cada tarea, de manera

que se logren los propósitos acordados para cada una de las áreas de gestión.

Finalmente, la tercera etapa consiste en el seguimiento periódico al desarrollo del plan de mejoramiento, con el propósito de establecer cuáles fueron los resultados obtenidos, las dificultades y retrasos en la ejecución, los recursos utilizados y las razones por las cuales no se realizaron ciertas actividades. Esto permitirá revisar el logro de las metas y de los objetivos, así como efectuar los ajustes pertinentes.

Además, el seguimiento permite recopilar información para llevar a cabo un nuevo proceso de autoevaluación, que a su vez dará las bases para la elaboración de un nuevo plan de mejoramiento, al cual también será necesario hacerle seguimiento.

PASOS PARA EL MEJORAMIENTO

Etapa	Pasos
AUTOEVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Revisión de la identidad institucional Evaluación de cada una de las áreas de gestión Elaboración del perfil institucional Establecimiento de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento
Elaboración del plan de mejoramiento	<ul style="list-style-type: none"> Formulación de objetivos Formulación de metas Definición de indicadores Definición de actividades y de sus responsables Elaboración del cronograma de actividades Definición de los recursos necesarios para la ejecución del plan de mejoramiento Divulgación del plan de mejoramiento a la comunidad educativa
Seguimiento y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Montaje del sistema de seguimiento Revisión del cumplimiento de los objetivos y metas del plan de mejoramiento Evaluación del plan de mejoramiento Comunicación de los resultados de la evaluación del plan de mejoramiento

RESUMEN TÉCNICO

# I.E. que deberían reportar la autoevaluación institucional 2021	# I.E. que reportaron la autoevaluación institucional 2020	# I.E. que NO reportaron la autoevaluación institucional 2021	Novedades
29	28	1	La Institución Educativa Camilo Torres no presentó la Autoevaluación solicitada mediante circular 225 de noviembre de 2021. Dicha institución educativa fue reportada al área de Inspección y Vigilancia. Por lo anteriormente expuesto se hace el análisis de la autoevaluación 2021 de las instituciones educativas que presentaron el informe en los términos establecidos por la SEM mediante circular 225 de 2021

Análisis e Interpretación

Para el presente análisis se tendrá en cuenta la siguiente escala de cuatro niveles de desarrollo institucional cada uno con un valor numérico.

1. (“existencia”): hay un desarrollo incipiente, parcial o desordenado, y las acciones se llevan a cabo de manera desarticulada.
2. (“pertinencia”): hay algunos principios de planeación y articulación de los esfuerzos y acciones para dar cumplimiento a los objetivos y metas.

3. (“apropiación”): las acciones institucionales tienen un mayor grado de articulación y, en general, son conocidas por la comunidad educativa.

4. (“mejoramiento continuo”): los procesos están consolidados y son evaluados periódicamente para fortalecerlos.

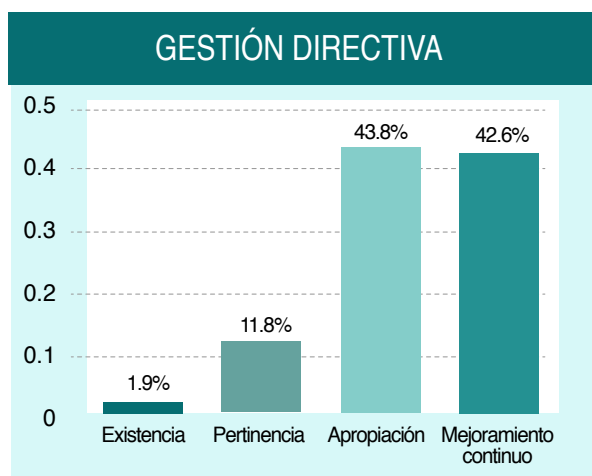
A partir de la información remitida por los establecimientos educativos oficiales del municipio de Armenia solicitada mediante circular 225 de 2021, el equipo de Calidad Educativa realiza el análisis de los resultados de la Autoevaluación

Institucional 2021, con el propósito de identificar las fortalezas y conocer cuáles son los aspectos que contribuyen al logro de los objetivos institucionales y en los que es necesario centrar la atención para seguir avanzando.

Como puede observarse en los siguientes gráficos, los niveles de Apropiación y

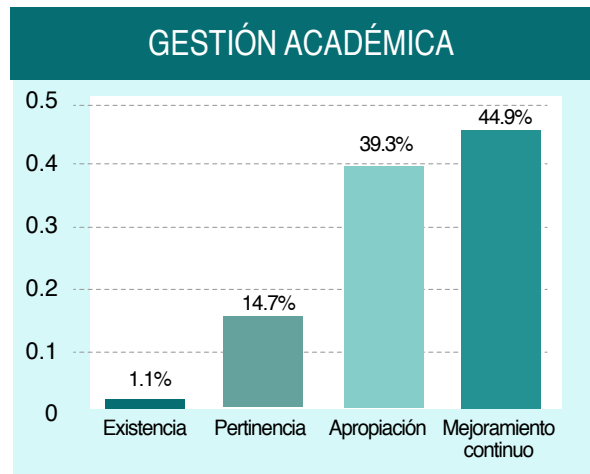
Mejoramiento Continuo son los más elevados en las cuatro gestiones.

Frente a este panorama es necesario revisar en cada una de las gestiones los resultados institucionales frente a la valoración dada por las instituciones educativas en el proceso de autoevaluación institucional.



Gestión Directiva: esta gestión se refiere a la manera como el establecimiento educativo es orientado. Esta área se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. De esta forma es posible que el rector y su equipo de gestión organicen, desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución.

Como puede observarse en la gráfica anterior, sumados los dos niveles de apropiación y mejoramiento continuo se evidencia un 86.4% de cumplimiento en la manera como el establecimiento educativo es orientado. De estos resultados se puede inferir que el rector o director y su equipo de gestión organizan, desarrollan y evalúan el funcionamiento general de la institución obteniendo óptimos resultados.

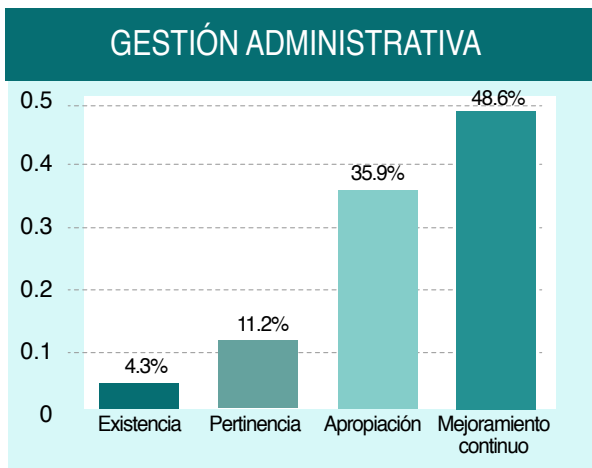


Gestión Académica: ésta es la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional.

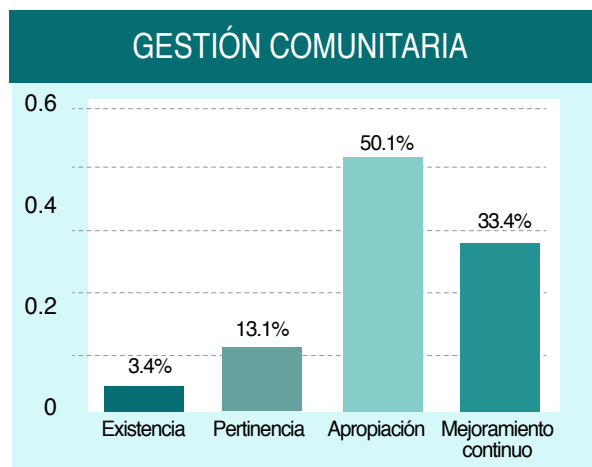
Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas

pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico. En la Autoevaluación Institucional 2021, la Gestión Académica a nivel territorial, observamos que sumados los niveles de apropiación y mejoramiento continuo, estos se sitúan en un 84.2%. Esto nos indica que en las instituciones educativas de Armenia los procesos están consolidados y son evaluados periódicamente para fortalecerlos.





Gestión Administrativa: En la Autoevaluación Institucional la Gestión Administrativa, observamos que, sumados los niveles de apropiación y mejoramiento continuo, estos se sitúan en un 84.5% como puede observarse en la gráfica anterior.



Gestión Comunitaria: En la Autoevaluación Institucional Gestión Administrativa, observamos que, sumados los niveles de apropiación y mejoramiento continuo, estos se sitúan en un 83.5%



Es de anotar que los resultados de la Autoevaluación Institucional 2021, nos indican que las acciones institucionales tienen un mayor grado de articulación y, en general, son conocidas por la comunidad educativa y en el mejor de los casos los procesos están consolidados y son evaluados periódicamente para fortalecerlos.

Paralelo a este análisis, tenemos la evaluación de desempeño laboral de 43 directivos docentes del municipio de Armenia durante la vigencia 2021, en la cual se evidencia que las competencias

evaluadas en la gestión directiva “Ejecución y Planeación y Organización Directiva” obtuvieron un promedio de 90.5%, lo cual nos indica unos resultados muy coherentes entre la autoevaluación y Evaluación de Desempeño Laboral de Docentes y Directivos Docentes.

Si comparamos con la evaluación de desempeño laboral de los 1.005 docentes evaluados en la vigencia 2021 podemos observar gran similitud en estos resultados, toda vez que las diferentes gestiones se situaron en un 94.3% como puede observarse en la siguiente tabla:

Gestión	Autoevaluación 2021	Evaluación desempeño laboral Directivos Docentes 2021	Evaluación desempeño laboral Docentes 2021
Directiva	86.8%	90.5%	N.A.
Académica	83.8%	89.2%	94.2
Administrativa	85.3%	97.3%	94.2
Comunitaria	86.3%	90.9%	94.1

Esto nos permite inferir que, si los resultados de la autoevaluación institucional en la gestión directiva y académica están acorde a los resultados que obtuvieron los directivos docentes y docentes en la evaluación de desempeño laboral vigencia 2021, entonces los

resultados institucionales deberían ser igualmente sobresalientes. Sin embargo, al revisar los indicadores de calidad especialmente los resultados de la prueba SABER 11 2021, estos no son tan satisfactorios ni sobresalientes como puede observarse en la siguiente tabla:

Área	Promedio municipal 2021
Lectura Crítica	56
Matemáticas	54
Sociales y Ciudadanas	51
Ciencias Naturales	52
Inglés	55
Promedio puntaje global municipal	267

Si bien es cierto que el promedio nacional está por debajo del promedio territorial en todas las áreas evaluadas, el municipio de Armenia debe tomar medidas pertinentes a fin de mejorar los resultados de las evaluaciones externas.

Respecto a la clasificación de planteles reportada por el ICFES a partir de los

resultados de las pruebas SABER 11-2021, se puede evidenciar una tendencia constante en la categoría A+ toda vez que continúan 2 instituciones educativas desde 2020.

Igualmente se evidencia disminución en la categoría A pasando de 7 instituciones en 2020 a 5 para 2021.

A su vez la categoría B disminuyó el número de instituciones, las cuales pasaron de 8 a 7 durante el año 2021.

Respecto a la categoría C podemos observar que se presenta un aumento negativo pasado de 8 EE en 2020 a 10 en 2021.

Finalmente, la categoría D aumento negativamente toda vez que de 8 EE en 2020 pasamos a 10 en 2021.

CLASIFICACIÓN INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE ARMENIA AÑOS 2014 - 2015 - 2016 - 2017 - 2018 - 2019 - 2020 - 2021

AÑO	A+	A	B	C	D	TOTAL E.E.
2014	0	3	11	13	2	29
2015	0	4	11	12	2	29
2016	1	5	11	10	2	29
2017	2	4	12	10	1	29
2018	2	4	12	9	1	28
2019	3	3	11	6	4	27
2020	2	7	8	8	3	28
2021	2	5	7	10	5	29

Finalmente es necesario reflexionar sobre los criterios y metodologías utilizadas para la evaluación de desempeño laboral de docentes y directivos docentes, así como para la autoevaluación institucional, toda vez que los resultados de estos dos procesos no son acordes con los resultados territoriales de las pruebas SABER 11.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados territoriales presentados tanto en la Evaluación de Desempeño de Docentes y Directivos Docentes, como en la Autoevaluación Institucional, se puede evidenciar un excelente desempeño de las instituciones educativas en las diferentes gestiones (directiva, académica, administrativa-financiera y Comunitaria). Sin embargo, en los resultados de las pruebas SABER 11 -2021, se evidencia una desmejora significativa respecto a la clasificación de planteles como puede observarse en la tabla anterior. Igualmente existe un alto riesgo de descenso en los promedios del puntaje global respecto al promedio municipal. Lo anterior toda vez que 22 instituciones presentan promedios inferiores al promedio municipal. Es así que el área de

calidad educativa prioriza dichas instituciones para acompañamiento directo durante la presente vigencia, haciendo énfasis en el acompañamiento pedagógico en las áreas evaluadas por el ICFES (Lectura Crítica, Matemáticas, Sociales y -Ciudadanas, Ciencias Naturales e inglés), con el apoyo del programa Todos a Aprender a través de la estrategia fortalecimiento Académico y Pedagógico de los Aprendizajes de los Estudiantes.

Por lo anteriormente expuesto se hace necesario tener en cuenta los indicadores y estadísticas orientados en la página 47 (GUIA 34 del MEN), a fin de lograr una autoevaluación objetiva, pertinente y coherente con los resultados institucionales.

Finalmente se exhorta a los directivos de las instituciones educativas a reflexionar sobre los criterios y metodologías utilizadas para la evaluación de desempeño laboral de docentes y directivos docentes, así como la autoevaluación institucional toda vez que los resultados de estos dos procesos deben coincidir con los resultados territoriales de las pruebas SABER 11 y la Evaluación Interna.



3. Evaluación de desempeño docente y directivos docentes

La evaluación de desempeño de docentes y directivos docentes del municipio de Armenia se desarrolló de acuerdo a la normatividad vigente (Decreto Ley 1278 de 2002 y decretos reglamentarios).

El presente informe se realiza en el mes de mayo toda vez que se presentaron 07 recursos de reposición ante la Secretaría de Educación toda vez que

fueron presentados por Directivos Docentes (rectores) vinculados mediante Decreto ley 1278 de 2002. Dichos recursos fueron resueltos en su totalidad y registrados en la plataforma HUMANO en el mes de abril.

Evaluación de Periodo de Prueba

Según el reporte “Listado de Docentes a Evaluar Periodo de Prueba 2021”, se

registran 0 docentes y directivos docentes en periodo de prueba durante la vigencia 2021.

Es de aclarar que a la fecha continúan pendientes cuatro docentes, quienes a pesar de haber superado el período de prueba desde 2016, 2017 y 2018 y haber sido evaluados de acuerdo a la normatividad vigente, continúan en periodo de prueba debido a que se encuentran en recurso ante la CNSC. Estos docentes no fueron evaluados en el año 2021, toda vez que no cumplen criterios para ser evaluados en propiedad y no pueden evaluarse más de una vez en periodo de prueba.

Evaluación de desempeño de docentes y directivos docentes en propiedad

En la evaluación de desempeño anual según el reporte “Listado de Docentes a Evaluar Anual 2021”, se reportan 1.049 docentes y directivos docentes en propiedad vinculados mediante el Decreto-Ley 1278 de 2002, quienes son objeto de evaluación. De los 1.049 docentes registrados en la base de datos, a la fecha del presente informe se tienen registrados en la plataforma HUMANO 1.049 docentes y directivos docentes activos evaluados los cuales fueron remitidos al área Administrativa y Financiera con el fin de que reposen en las historias laborales de los docentes,

tal como se describe en la siguiente tabla.

EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO ANUAL DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES EN PROPIEDAD

Nº de docentes a evaluar en propiedad 2021	Nº de docentes y Directivos Docentes activos evaluados 2021	Nº de docentes no evaluados por situaciones administrativas	Nº de reportes enviados al área Administrativa
1.049	1.049	1.049	1.049

Análisis e interpretación

De acuerdo a los datos presentados se puede concluir que respecto a la evaluación de los docentes en propiedad se presenta la siguiente información, la cual es generada del reporte Evaluación Anual de Desempeño de Docentes y Directivos Docentes Resultados de Docentes – Evaluación Informe de Resumen y Evaluación Anual de Desempeño de Docentes y Directivos Docentes Resultados de Directivos Docentes – Evaluación Informe de Resumen (698) Plataforma humano.

Como puede observarse en la siguiente tabla, se registran 1.049 docentes y directivos docentes que cumplen criterios para ser evaluados y 1.049 docentes y directivos docentes evaluados en propiedad durante la vigencia 2021, para un porcentaje de completitud del 100%.

INFORME EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO LABORAL DE DOCENTES Y
DIRECTIVOS DOCENTES VIGENCIA 2021

Institución educativa	Docentes evaluados periodo de prueba	Docentes evaluables anual	Total docentes evaluables	Total docentes evaluados
Bosques de Pinares	0	27	27	27
Cámara Junior	0	37	37	37
Camilo Torres	0	29	29	29
CASD Hermógenes Maza	0	88	88	88
Ciudad Dorada	0	27	27	27
Ciudadela de Occidente	0	33	33	33
Ciudadela del Sur	0	73	73	73
Ciudadela Cuyabra	0	19	19	19
Cristóbal Colón	0	34	34	34
El Caimo	0	16	16	16
Enrique Olaya Herrera	0	20	20	20
Escuela Normal Superior	0	79	79	79
Eudoro Granada	0	22	22	22
Gustavo Matamoros D`Costa	0	33	33	33
Inem José Celestino Mutis	0	45	45	45
Instituto Técnico Industrial	0	26	26	26
La Adielá	0	48	48	48
Las Colinas	0	20	20	20
Laura Vicuña	0	24	24	24
Los Quindos	0	46	46	46
Marcelino Champagnat	0	37	37	37
Nacional Jesús Mª Ocampo	0	30	30	30
Nuestra Sra. de Belén	0	27	27	27
República de Francia	0	12	12	12
Rufino J. Cuervo Centro	0	64	64	64
Rufino J. Cuervo Sur	0	45	45	45
Santa Teresa de Jesús	0	31	31	31
Teresita Montes	0	57	57	57
TOTALES		1.049	1.049	1.049

Competencias evaluadas	# docentes	Puntaje mínimo	Puntaje máximo	Promedio	Desv. Estandar
GESTIÓN ACADÉMICA	1.005	61.25	100	94.2	3.8
Uso de recursos	1.005	62	100	94.4	3.9
Seguimiento de procesos	1.005	60	100	94	4.1
GESTIÓN ADMINISTRATIVA	1.005	67.5	100	94,2	3.7
Comunicación institucional	1.005	50	100	94,1	4.1
Interacción con la comunidad y el entorno	1.005	65	100	94,1	3.8
GESTIÓN COMUNITARIA	1.005	66.5	100	94.1	3.7
Orientación al logro	193	75	100	94.3	3.2
Iniciativa	126	85	100	93.9	3
Negociación y mediación	502	65	100	94.1	4
Trabajo en equipo	916	70	100	94.7	3.8
Comunicación y relaciones interpersonales	77	80.5	100	95.2	4
Liderazgo	679	60	100	94.1	4.3
Compromiso social e institucional	522	70	100	94.8	4
COMPETENCIAS COMPORTAMENTALES	1005	65	100	94.5	3.5
PUNTAJE TOTAL	1005	65.38	100	94.3	3.4

Respecto a la valoración del grupo de docentes se puede observar en la tabla anterior el alto grado de cumplimiento en todas las gestiones por parte de los

docentes adscritos a cada una de las instituciones educativas oficiales del Municipio de Armenia.



Competencias evaluadas	# docentes	Puntaje mínimo	Puntaje máximo	Promedio	Desv. Estandar
Ejecución	43	45	100	91.5	12.7
Planeación y organización directiva	43	28.57	100	89.5	17
GESTIÓN DIRECTIVA	43	40	100	90.5	14.4
Pedagogía y didáctica	43	53.33	100	90.6	12.5
Innovación y direccionamiento de procesos académicos	43	13.33	100	87.7	18.7
GESTIÓN ACADÉMICA	43	50	100	89.2	13.9
Gestión del talento humano	43	90	100	97.3	2.4
Administración de recursos	43	90	100	97.3	2.5
GESTIÓN ADMINISTRATIVA	43	92.5	100	97.3	2.3
Interacción con la comunidad y el entorno	43	0.1	100	87.6	22
Comunicación institucional	43	50	100	94.1	9.9
GESTIÓN COMUNITARIA	43	40.06	100	90.9	14.5
Orientación al logro	18	88	100	97.5	3.4
Compromiso social e institucional	20	92	100	97.5	2.1
Trabajo en equipo	42	92	100	97.5	2.3
Comunicación y relaciones interpersonales	4	95	100	98.3	2.4
Liderazgo	32	90	100	97.3	2.4
Negociación y mediación	13	94	100	96.5	1.7
COMPETENCIAS COMPORTAMENTALES	43	93	100	97.4	2.1
PUNTAJE TOTAL	43	67.01	100	92.9	7.6

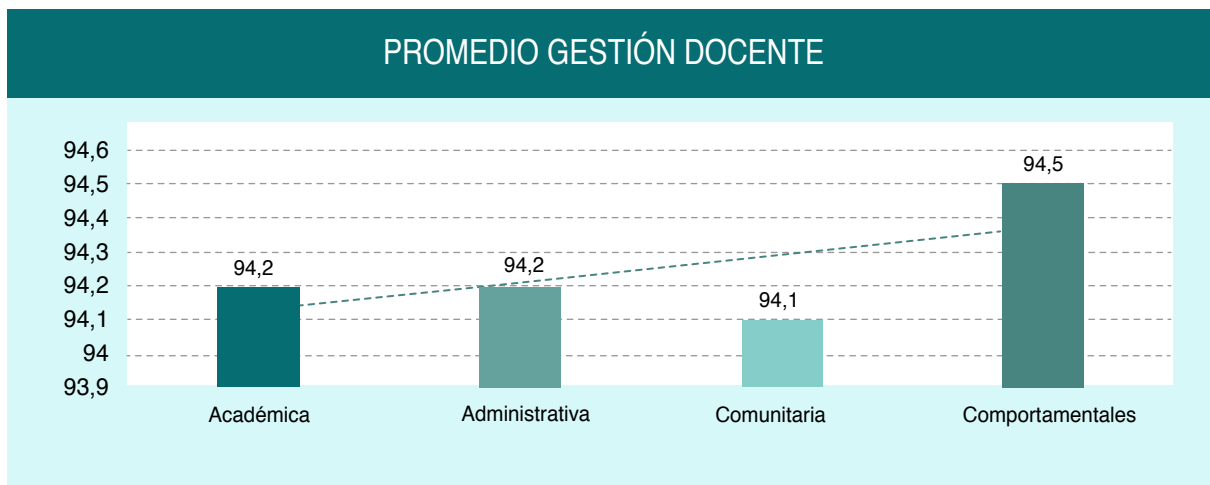
Igualmente, respecto a la valoración del grupo de directivos docentes se puede observar en la tabla anterior el alto grado de cumplimiento en todas las

gestiones por parte de los directivos docentes adscritos a cada una de las instituciones educativas oficiales del Municipio de Armenia

Gestiones	Promedio gestiones evaluación directivos docentes	Promedio gestión evaluación docentes	Promedio general docentes y directivos docentes
Gestión directiva	90,5	N.A.	93,6
Gestión académica	89,2	94,2	
Gestión administrativa	97,3	94,2	
Gestión comunitaria	90,9	94,1	
Competencias Comportamentales	97,4	94,5	
PROMEDIO TOTAL	92,9	94,3	

Es de resaltar que el promedio general de todas las gestiones y competencias evaluadas en los directivos docentes, se puntuó en 92,9% con una desviación estándar de 7,6, lo cual nos indica que existe poca variabilidad entre los puntajes obtenidos por los directivos docentes y que estos se desempeñan con altos niveles de calidad y que “Todas las actuaciones intencionales asociadas a la competencia se evidencian siempre en el desempeño del evaluado y se manifiestan en todos los contextos de desempeño del evaluado. La contribución individual se cumplió, y además de que se evidencian todos los criterios de calidad definidos, el resultado constituyó un logro excepcional y superó lo esperado.” (Guía 31 MEN).

Igualmente se puede observar que el promedio general de todas las gestiones y competencias evaluadas en los docentes, se puntuó en 94,3% con una desviación estándar de 3,4, lo cual nos indica que existe poca variabilidad entre los puntajes obtenidos por los docentes y que estos se desempeñan con altos niveles de calidad y que “Todas las actuaciones intencionales asociadas a la competencia se evidencian siempre en el desempeño del evaluado y se manifiestan en todos los contextos de desempeño del evaluado. La contribución individual se cumplió, y además de que se evidencian todos los criterios de calidad definidos, el resultado constituyó un logro excepcional y superó lo esperado.” (Guía 31 MEN).

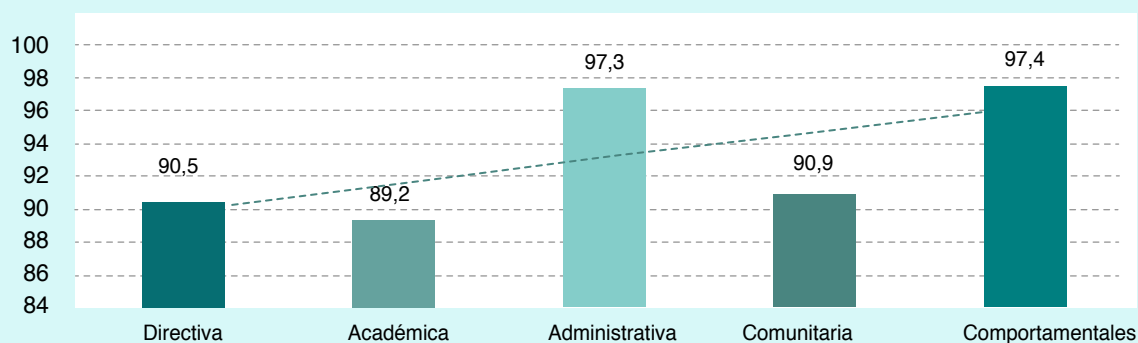


Como puede observarse en el gráfico anterior, las competencias que mayor puntaje obtuvieron fueron las comportamentales alcanzando un 94.5% en el grupo de docentes evaluado. Si revisamos la GUIA 31 del MEN, encontramos que “las competencias comportamentales se refieren a las actitudes, los valores, los intereses, las motivaciones y las características de personalidad con que los educadores cumplen sus funciones. Son transversales a las diferentes áreas de gestión, y se requieren para lograr un desempeño idóneo y de excelencia en el cargo. Lo anterior nos indica que los docentes del municipio de Armenia cumplen sus funciones y evidencian un desempeño idóneo y excelente en el cargo que ocupan”.

Respecto a los Directivos Docentes se presenta la siguiente información tomada del reporte que genera la

Plataforma humano. Como puede observarse se presenta un comportamiento muy similar a la valoración otorgada al grupo de docentes. Las competencias que mayor puntaje obtuvieron fueron las comportamentales alcanzando un 97,4% en el grupo de directivos docentes evaluado. Si revisamos la GUIA 31 del MEN, encontramos que “*las competencias comportamentales se refieren a las actitudes, los valores, los intereses, las motivaciones y las características de personalidad con que los educadores cumplen sus funciones. Son transversales a las diferentes áreas de gestión, y se requieren para lograr un desempeño idóneo y de excelencia en el cargo. Lo anterior nos indica que los docentes del municipio de Armenia cumplen sus funciones y evidencian un desempeño idóneo y excelente en el cargo que ocupan*”.

PROMEDIO GESTIÓN DIRECTIVOS DOCENTES



Usos de los resultados de la evaluación anual de desempeño laboral

Los resultados de la evaluación anual de desempeño laboral pueden ser utilizados en diferentes niveles. El primero de ellos, el individual, corresponde a los docentes y directivos docentes evaluados.

Los siguientes corresponden a instituciones educativas, secretarías de educación, Ministerio de Educación Nacional y Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC).

La principal aplicación individual de los resultados es la retroalimentación sobre los logros personales en el marco de las metas de la institución educativa y el Plan de Desarrollo Personal y Profesional.

Éste, más que un listado de tareas por cumplir, debe concebirse como elemento para la reflexión que permita al docente o directivo docente valorar permanentemente los desafíos que debe enfrentar para mejorar su labor. Esta evaluación se basa en indicios reales e implica valorar objetivamente los propios resultados. Así mismo, incluye la forma como es percibido el evaluado por otros actores de la organización escolar, lo que le permite al docente o directivo docente

conocerse críticamente, reafirmar sus logros y reconocer sus dificultades, para aprender de ellas, conducir de manera más consciente su trabajo, comprender mejor lo que sabe y lo que necesita conocer, y buscar y aceptar estrategias de cualificación y actualización.

La institución educativa por su parte cuenta con un insumo más para la autoevaluación institucional, fundamental para analizar los resultados alcanzados en relación con las metas definidas para sus planes y proyectos. Estos resultados proporcionan elementos para la toma de decisiones plasmadas en acciones que se incluyan en el Plan Operativo Anual. Todo lo anterior sirve para trazar el Plan de Mejoramiento Institucional, el cual debe basarse en criterios técnicos que sustenten metas y objetivos, así como estrategias específicas (por ejemplo, planes de capacitación o políticas de bienestar).

Las entidades territoriales disponen de información fundamental para caracterizar su planta docente y conocer con más precisión las necesidades de sus educadores. Con base en esta información, las secretarías de educación pueden formular el Plan de Formación docente, enmarcado en el Plan de Apoyo al Mejoramiento, focalizando instituciones

que requieran mayor atención y promoviendo el intercambio de experiencias exitosas. Además, los comités de capacitación contarán con información valiosa para definir prioridades de diseño e implementación de acciones de formación. (Guía 31 del MEN).

CONCLUSIONES:

1. Se evidencia un porcentaje de completitud en el registro de las evaluaciones de desempeño anual en la plataforma HUMANO del 100%.

2. En el proceso de evaluación de desempeño laboral de la vigencia 2021 se presentaron 07 recursos de reposición ante la Secretaria de Educación toda vez que fueron presentados por Directivos Docentes (rectores) vinculados mediante Decreto ley 1278 de 2002. Dichos recursos fueron resueltos en su totalidad y registrados en la plataforma HUMANO.

3. De acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación de desempeño laboral del municipio de Armenia para la vigencia 2021 de los

docentes y directivos docentes vinculados mediante el Decreto-Ley 1278 de 2002, se ubican en su mayoría en el rango de Sobresaliente definiéndolos con desempeños altos y competencias suficientes. Es así que esto debe repercutir o evidenciarse en la calidad de la educación a nivel territorial, medidos a través de los indicadores de calidad como los resultados de las pruebas SABER 11 y reprobación.

4. De acuerdo a los resultados de la evaluación de desempeño laboral de docentes y directivos docentes vigencia 2021, los cuales arrojan resultados sobresalientes en todas las gestiones para el grupo de docentes y directivos docentes evaluados, es muy difícil identificar posibles líneas de formación docente que cualifique su labor pedagógica.

5. Se recomienda que las instituciones revisen el ciclo de calidad de acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación de desempeño de sus docentes lo cual debe incidir directamente en los indicadores de calidad.



4. Resultados **Saber 11**

El presente informe analítico da cuenta de los resultados obtenidos en el examen Saber 11° del ICFES, por las diferentes instituciones educativas oficiales de la Entidad Territorial Certificada Armenia durante la vigencia 2021. En ese sentido, el enfoque técnico y metodológico del presente informe radica en un análisis estadístico descriptivo con características comparativas y jerárquicas de la información objeto del mismo. En ese

orden de ideas, se trabaja solo con datos oficiales y su desarrollo conllevará interpretaciones de carácter descriptivo atendiendo a las necesidades y pertinencia de los datos implementados. Así las cosas, el presente informe presenta, desde un plano contrastado por EE, el desarrollo de tres perspectivas analíticas de la información, tales como las generalidades sobre los rendimientos históricos de la ETC Armenia desde el

2017 al 2021 en estas pruebas saber 11° y sus áreas básicas evaluadas. Esto, además de incluir un análisis detallado sobre el estado actual de los resultados en los aprendizajes evaluados por dichas pruebas (porcentajes de respuestas incorrectas), así como los diferentes rangos que, en términos porcentuales, dan cuenta de la distribución de los resultados estudiantiles durante la vigencia 2021 calendario A, en los 4 niveles de desempeño en las áreas de Matemáticas, Lectura Crítica, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y Ciudadanas; así como los 5 niveles de inglés.

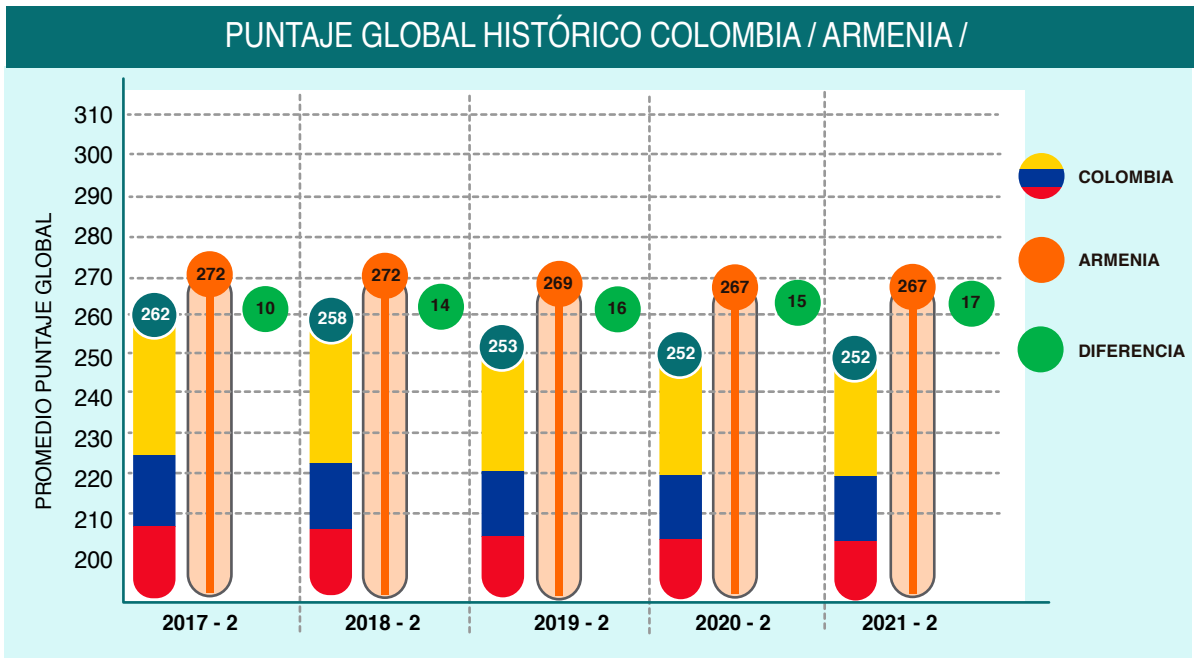
Análisis e interpretación:

De acuerdo al esquema de análisis desglosado en el apartado de “Generalidades del Informe”, se tiene que:

SOBRE EL PANORAMA GENERAL Y POR ÁREAS DE LA ETC ARMENIA EN CONTRASTE CON LOS

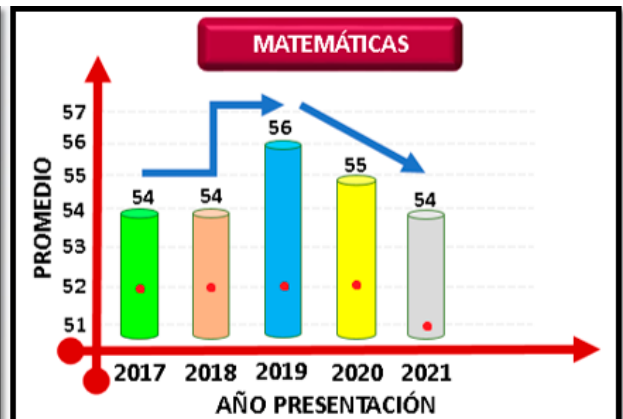
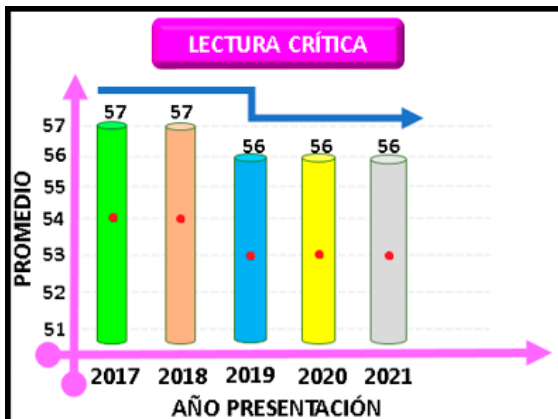
RESULTADOS PROMEDIO DE COLOMBIA PARA LOS AÑOS 2017 A 2021

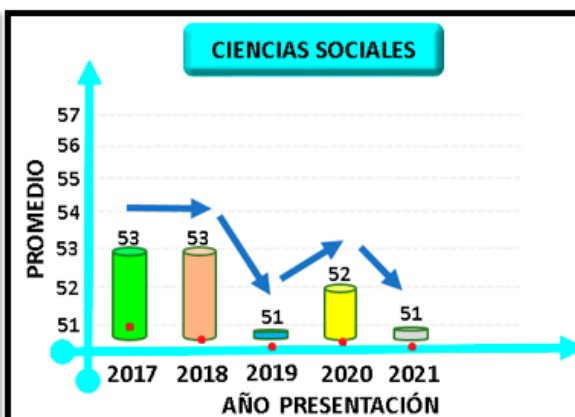
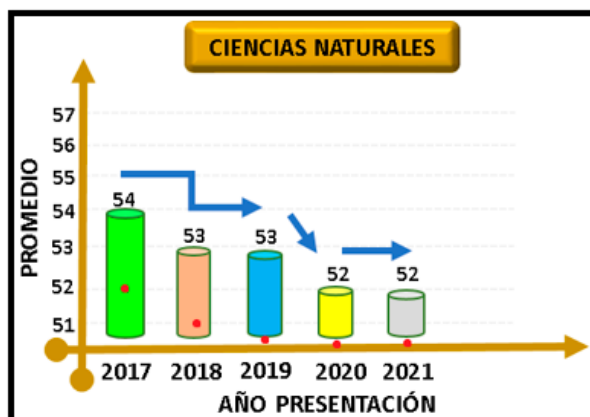
Al analizar el comportamiento descriptivo de los resultados promedio tanto para la ETC Armenia como para Colombia durante las aplicaciones del 2017 al 2021, se tiene que el comportamiento favorece y tiende al alza en los resultados de la ETC Armenia, en contraste a los resultados promedio de Colombia. La siguiente gráfica (1) da cuenta de estas diferencias en términos de puntaje, pasando de una diferencia de +10 puntos a favor de la ETC en mención en el año 2017 a una diferencia de +17 en el año 2021. Cabe mencionar que desde el año 2017 hasta el año 2021, el país ha demostrado una tendencia a la baja, pasando de 262 puntos promedio a 250 respectivamente, lo cual denota una pérdida de 12 puntos globales, mientras que la ETC Armenia sólo ha cedido 5 puntos promedio en el mismo lapso de tiempo.



Ahora bien, el análisis desde el plano general conlleva necesariamente una correspondencia con el resultado de cada una de las cinco áreas básicas evaluadas por el ICFES, ya que el mismo es consecuencia de los resultados ponderados de cada una de estas áreas, otorgando un peso significativamente menor al puntaje de inglés sobre las otras 4 áreas. En términos sencillos, esto implica

que grandes cambios (sea ganancia o pérdida de puntaje) en los resultados de Inglés impactan en menor medida el desempeño general presentado. Diciendo esto, a continuación, se presentan una serie de gráficas con los resultados promedio históricos desde el año 2017 al 2021 y su correspondiente tendencia (flecha) y contraste con los resultados promedio del país (puntos rojos).



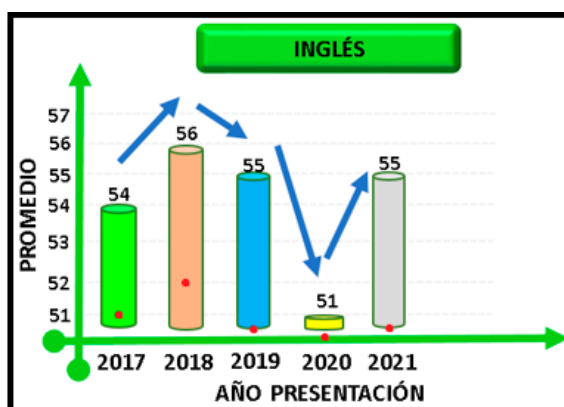


De las gráficas anteriores cabe resaltar lo siguiente:

a. El área de Lectura Crítica corresponde a la más estable en el tiempo, tanto para la ETC Armenia, como para Colombia. A su vez, corresponde a la que mayor promedio mantiene a lo largo del análisis presentado respecto de las demás áreas evaluadas.

b. En el área de Matemáticas, Colombia durante el año 2020 mostró un comportamiento similar al del 2019; sin embargo, la ETC Armenia disminuyó un punto, lo cual representa una pérdida con respecto a los resultados esperados. A su vez, desde el plano de la ETC, se observa una tendencia a la baja en esta área durante los últimos 3 años.

c. Desde el área de Ciencias Naturales, se observa un comportamiento



sostenidamente inferior si se contrasta con los rendimientos históricos de Lectura Crítica y Matemáticas. Este comportamiento lleva a interpretar que esta prueba presenta mayores dificultades en los estudiantes a la hora de resolver los ítems dispuestos en los cuadernillos oficiales del ICFES durante la aplicación, mencionando además de que la misma evalúa 4 componentes y 26 aprendizajes diferentes, en contraste a los 3 de matemáticas, 3 de lectura crítica o 6 de ciencias sociales y ciudadanas. A la par, el abordaje de tal cantidad de aprendizajes puede ser

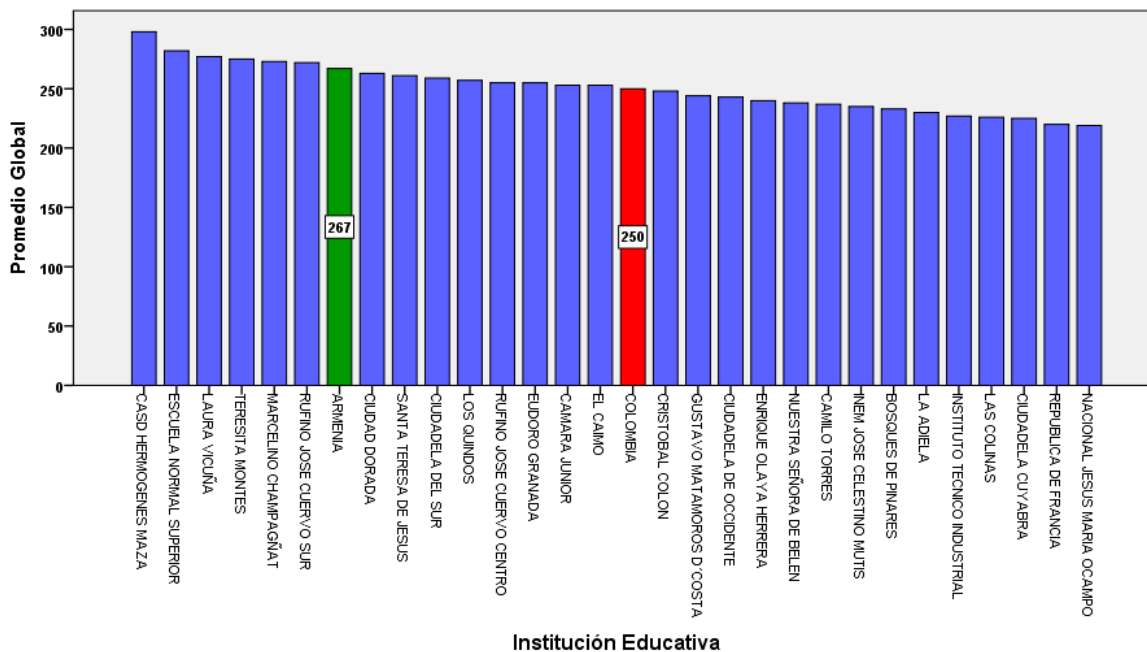
más dispendioso a nivel institucional, aunado a un conocimiento ambiguo a nivel pedagógico sobre el hecho de impactar habilidades (competencias) por sobre el impacto de contenidos (temas), lo cual aún sigue siendo un escollo importante en el mejoramiento de la calidad, siendo esto objeto de interrogantes de investigación que no serán profundizados en el presente informe.

d. El área de Ciencias Sociales y Ciudadanas, en términos generales, denota resultados inferiores a los de Ciencias Naturales, siendo el área con mayores falencias en contraste a las demás áreas evaluadas. Esto se puede evidenciar en el puntaje promedio para la ETC Armenia para la vigencia 2021, en la cual se obtuvo 51 puntos promedio, siendo esta el área con menor puntaje obtenido.

e. El área de inglés, por su componente sumamente discriminante sobre el dominio del idioma extranjero, es el área con mayor variabilidad expresada en desviación estándar. Esto se puede expresar en la medida que, de acuerdo a comunicados y documentación oficial del ICFES, se estima ideal una desviación estándar de 10 puntos

respecto a cada una de las pruebas; sin embargo, el área de inglés obtiene una desviación de 13 puntos promedio tanto en la ETC Armenia como en Colombia. A la par, esto se describe históricamente, pasando de 51 puntos en el año 2020 a 55 en el año 2021 (asumiendo la existencia de una equiparabilidad inter-prueba desde el parámetro “b” de la Teoría de Respuesta al Ítem entre la dificultad promedio para las pruebas aplicadas en cada año respectivamente), lo cual dista de ser un comportamiento esperado, ya que probablemente depende de la población evaluada y su nivel de inglés en cada año en particular.

Ahora bien, a la par de los comportamientos históricos previamente presentados a nivel de la secretaría de educación municipal de Armenia en contraste con el desempeño de Colombia, se observa oportuno y pertinente el hecho de agregar a este informe los resultados globales obtenidos por los 28 EE oficiales pertenecientes a la secretaría en mención en la vigencia 2021-2 del examen ICFES Saber 11°. La siguiente gráfica describe, de manera jerárquica, esta información.



En la gráfica anterior se observa que, 22 EE se encuentran por debajo del promedio ARMENIA (267); mientras que 14 se encuentran por debajo del promedio COLOMBIA (250), lo cual se considera foco de alerta por su separación con la media de ARMENIA y COLOMBIA respectivamente. A la par, cabe mencionar que la distribución de los puntajes globales muestra, en términos estadísticos, una asimetría negativa en los datos agregados para el municipio de Armenia, en la medida que solo 6 instituciones se encuentran por encima del promedio de esta, mientras que 22 se encuentran por debajo de la misma. Esto implica que el promedio Armenia, debido a la carga de evaluados por cada EE (por ejemplo,

CASD presenta la mayor cantidad de evaluados y, a su vez, es quien logra el mejor desempeño global), se ve influenciado por un número pequeño de EE (los cuales a su vez cumplen con una mayor proporción de evaluados como característica), lo cual se puede explicar por el “Principio de Pareto”, ya que una proporción pequeña de los datos es la que contribuye en mayor medida al promedio obtenido por Armenia. Expresado en otras palabras, la mayor parte de la ganancia del promedio ARMENIA depende solo de 6 EE.

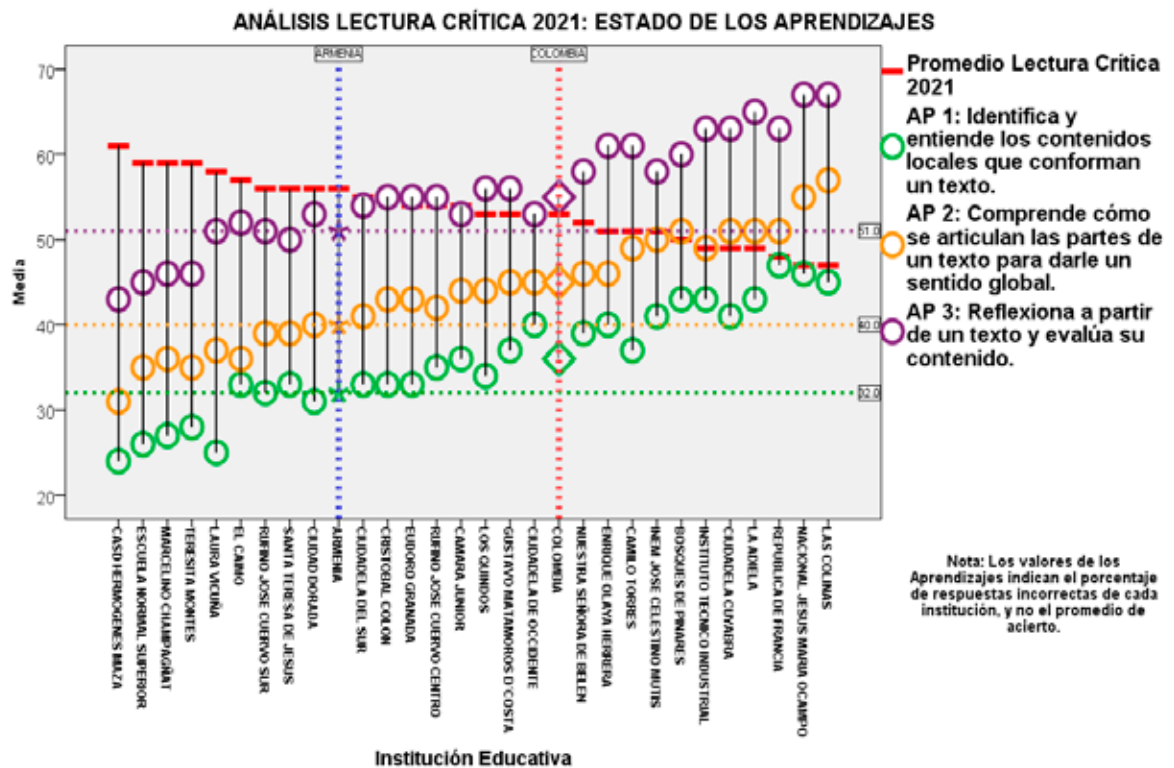
FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN LAS ÁREAS: informe contrastado y jerarquizado de acuerdo a promedios

de respuestas incorrectas en los aprendizajes y la distribución de estudiantes por nivel de desempeño de cada una de las 5 áreas evaluadas por el icfes en la vigencia 2021 en los ee del municipio de armenia.

Análisis sobre la prueba de Lectura Crítica:

La prueba de Lectura Crítica, analizada jerárquicamente desde los puntajes

promedio de los EE, la ETC Armenia y Colombia, permite observar el comportamiento inverso causado por el promedio de respuestas incorrectas (cantidad de fallos de los estudiantes a cada aprendizaje expresada en porcentaje, siendo cada una independiente entre sí) y el consolidado promedio de cada EE. La siguiente gráfica (2) da cuenta de estos comportamientos:



En la gráfica anterior, se estipula como ejes de contraste el resultado promedio Lectura Crítica para la ETC Armenia, así como para Colombia. La forma de interpretar dicho contraste radica en que, a medida que las puntuaciones promedio bajan (jerarquizado de mayor a menor promedio, siendo el EE CASD, el que presenta un mejor promedio en la prueba de Lectura Crítica, mientras que el EE Nacional Jesús María Ocampo y el EE Las Colinas presentan el menor promedio en esta prueba. Si se analiza el rol del promedio para la ETC Armenia en la gráfica, se evidencia que 9 EE están igual o mejor que el comportamiento de la misma, mientras que 19 EE se encuentran por debajo del promedio local en esta prueba. Lo anterior se debe posiblemente a que estas 9 EE son las que tienen mayor cantidad de estudiantes en grado 11°, produciendo una asimetría en la distribución de los datos.

Análisis de Oportunidades de Mejoramiento: Prueba de Lectura Crítica y aprendizajes evaluados
Criterio para identificación de oportunidades: Promedio Colombia (línea roja vertical en gráfica 2)
Instituciones que se encuentran por encima del margen nacional en cantidad de respuestas incorrectas en cada aprendizaje.

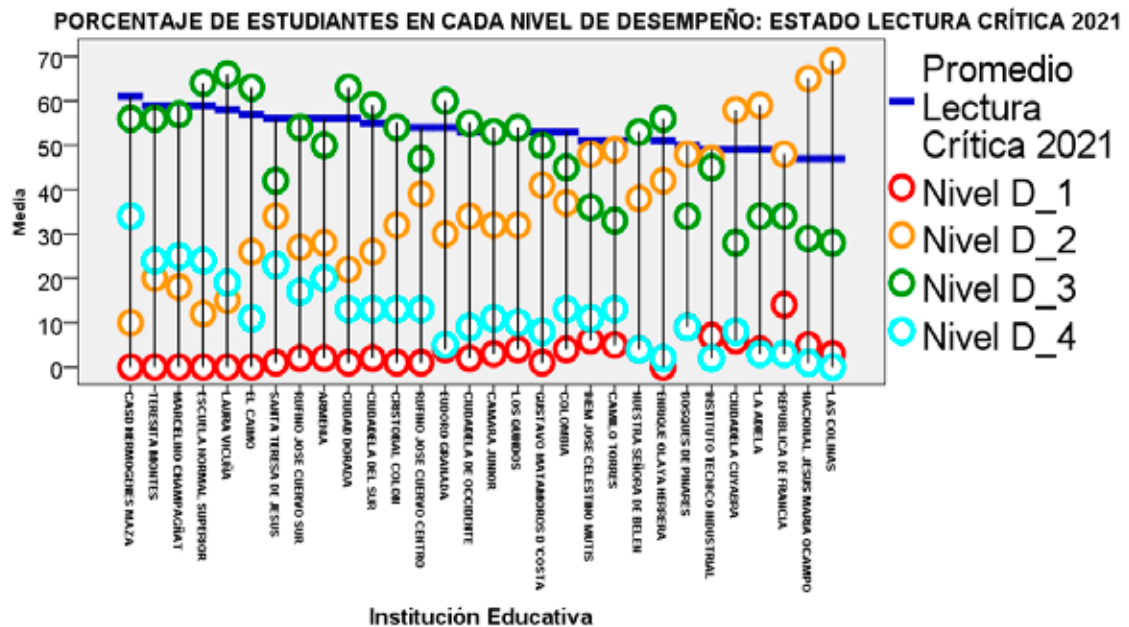
INSTITUCIONES POR DEBAJO DEL PROMEDIO NACIONAL	APRENDIZAJES LECTURA CRÍTICA: % RESPUESTAS INCORRECTAS		
	Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido
ARMENIA	32	40	51
COLOMBIA	36	45	55
Nuestra Sra Belén	39	46	58
Camilo Torres	37	49	61
Enrique Olaya Herrera	40	46	61
Inem	41	50	58
Bosques de Pinares	43	51	60
Ciudadela Cuyabra	41	51	63
ITI	43	49	63
La Adielá	43	51	65
República de Francia	47	51	63
Las Colinas	45	57	67
Nacional Jesús M ^a O.	46	55	67

La tabla anterior da cuenta de los EE que se encuentran por debajo del promedio nacional para la prueba de Lectura Crítica (53 puntos promedio); siendo estas instituciones las que reflejan mayores dificultades en la prueba en mención. A su vez, en el apartado de los aprendizajes en la misma tabla, se puede observar que, en contraste al promedio de Colombia, estos EE superan los márgenes de respuestas incorrectas observados a nivel nacional, siendo marcadas en rojo aquellas que superan este margen.

Esto implica que todos los EE que se

encuentran por debajo del promedio nacional tienen dificultades en los 3 aprendizajes evaluados en esta prueba. A la par, se desarrolló un análisis sobre

la cantidad de estudiantes (expresado en porcentaje) en cada nivel de desempeño. La siguiente gráfica (3) sintetiza estos comportamientos.



En la gráfica anterior, se puede observar que, a medida que disminuye el promedio (barra azul) de cada EE en la prueba de Lectura Crítica, aumenta proporcionalmente la cantidad de estudiantes en nivel de desempeño 2. Para comprobar esta tendencia, se efectuó un análisis de correlación entre el promedio de los EE y el porcentaje de estudiantes correspondiente a cada nivel de desempeño, obteniendo que la variable que más refleja el descenso del promedio en el área de Lectura Crítica es la cantidad de estudiantes en el Nivel de Desempeño 2 con un $p=-,952$.; mientras que la variable que más se relaciona con un aumento del

promedio es la cantidad de estudiantes en el nivel de desempeño 4.

Al analizar los EE que se encuentran por debajo del promedio de Colombia (aquellas que presentan mayores dificultades en esta área), se tiene que, en la mayoría de los casos, la cantidad de estudiantes en los niveles 1 y 2 supera la cantidad deseada, mientras que en los niveles 3 y 4, no alcanza la cantidad deseada. En dicha tabla, se espera que en los niveles 1 y 2, la cantidad sea menor al rendimiento de Colombia, mientras que en los niveles 3 y 4, el rendimiento sea mejor que el de Colombia. Se marcaron en rojo

aquellos en los cuales no se cumple este supuesto.

INSTITUCIONES POR DEBAJO DEL PROMEDIO NACIONAL	NIVELES DE DESEMPEÑO LECTURA CRÍTICA			
	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
ARMENIA	2	28	50	20
COLOMBIA	4	37	45	13
Nuestra Sra Belén	4	38	53	4
Camilo Torres	5	49	33	13
Enrique Olaya Herrera	0	42	56	2
Inem	6	48	36	11
Bosques de Pinares	9	48	34	9
Ciudadela Cuyabra	6	58	28	8
ITI	7	47	45	2
La Adiela	4	59	34	3
República de Francia	14	48	34	3
Las Colinas	3	69	28	0
Nacional Jesús M ^a O.	5	65	29	1
	>COLOMBIA		<COLOMBIA	

Oportunidades de mejora: prueba de Lectura Crítica:

- Identificar aquellos estudiantes que se encuentran en nivel de desempeño 1 y 2. Se debe entender que el mejoramiento está soportado en la ganancia de Competencias y no en el aumento de contenidos. Los descriptores mencionados por el Icfes denotan estas habilidades a desarrollar en los estudiantes.
- Trabajar en estos estudiantes lo concerniente a los descriptores de nivel de desempeño 2 y 3, ubicados a continuación:

DESCRIPTORES ESPECÍFICOS

Para clasificar en este nivel, el estudiante:

- Identifica información local del texto.
- Identifica la estructura de textos continuos y discontinuos.
- Identifica relaciones básicas entre componentes del texto.
- Identifica fenómenos semánticos básicos: Sinónimos y antónimos.
- Reconoce en un texto la diferencia entre proposición y párrafo.
- Reconoce el sentido local y global del texto.
- Identifica intenciones comunicativas explícitas.
- Identifica relaciones básicas: contraste, similitud y complementación entre textos presentes.

TRANSICIÓN IDEAL:
De nivel 2 a nivel 3



DESCRIPTORES ESPECÍFICOS

Para clasificar en este nivel, el estudiante:

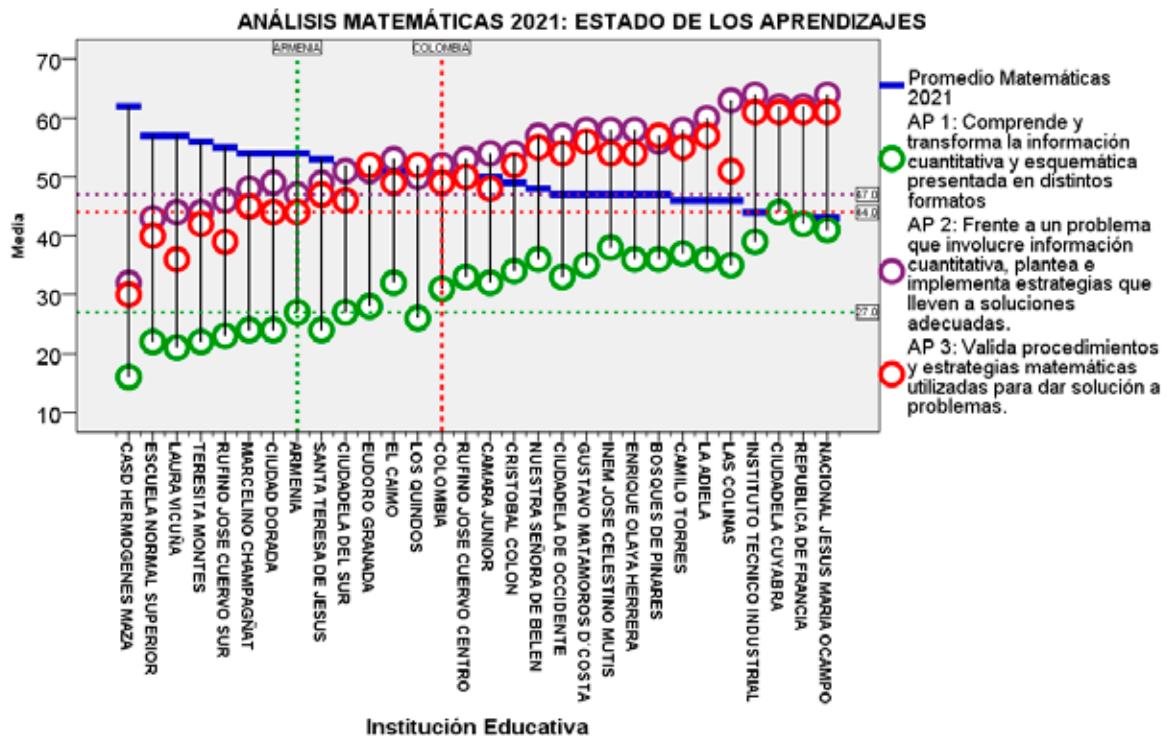
- Jerarquiza la información presente en un texto.
- Infiere información implícita en textos continuos y discontinuos.
- Establece relaciones intertextuales: definición, causa-efecto, oposición y antecedente-consecuente, entre textos presentes.
- Relaciona la intención comunicativa del texto.
- Relaciona marcadores textuales en la interpretación de textos.
- Reconoce la función de figuras literarias.
- Identifica el uso del lenguaje en contexto.
- Analiza y sintetiza la información contenida en un texto.
- Identifica la estructura sintáctica en textos discontinuos.
- Establece la validez de argumentos en un texto.

(Fuente: Icfes, descriptores de niveles de desempeño Lectura Crítica)

- c. Implementar una estrategia claramente definida que contribuya al mejoramiento institucional de acuerdo a las necesidades, requerimientos, oportunidades y debilidades presentadas en cada EE. Para esto se sugiere el modelo SMART para el desarrollo de planes de mejoramiento, integrando metas tanto académicas como socio-emocionales y de proyecto de vida (docentes y estudiantes).

Análisis sobre la prueba de Matemáticas:

La prueba de Matemáticas, analizada jerárquicamente desde los puntajes promedio de los EE, la ETC Armenia y Colombia, permite observar el comportamiento inverso causado por el promedio de respuestas incorrectas (cantidad de fallos de los estudiantes a cada aprendizaje expresada en porcentaje, siendo cada una independiente entre sí) y el consolidado promedio de cada EE. La siguiente gráfica (4) da cuenta de estos comportamientos:



En la gráfica anterior, se estipula como ejes de contraste el resultado promedio de Matemáticas para la ETC Armenia, así como para Colombia. La forma de interpretar dicho contraste radica en que, a medida que las puntuaciones promedio bajan (jerarquizado de mayor a menor promedio, siendo el EE CASD, la que presenta un mejor promedio en la prueba de Matemáticas, mientras que el EE república de Francia y el EE Nacional Jesús María Ocampo las que presentan el menor promedio en esta prueba. Si se analiza el rol del promedio para la ETC Armenia en la gráfica, se evidencia que 7 EE están igual o mejor que el comportamiento de la misma, mientras que 21 EE se encuentran por debajo del promedio local en esta prueba. Lo anterior se debe posiblemente a que estos EE que están con mejores promedios son las que tienen mayor cantidad de estudiantes en grado 11°, produciendo una asimetría en la distribución de los datos.

Análisis de oportunidades: Prueba de Matemáticas y aprendizajes evaluados

Criterio: EE con promedio inferior al de Colombia (línea roja vertical en gráfica 4)
Instituciones que se encuentran por encima del margen nacional en cantidad de respuestas incorrectas en cada aprendizaje.

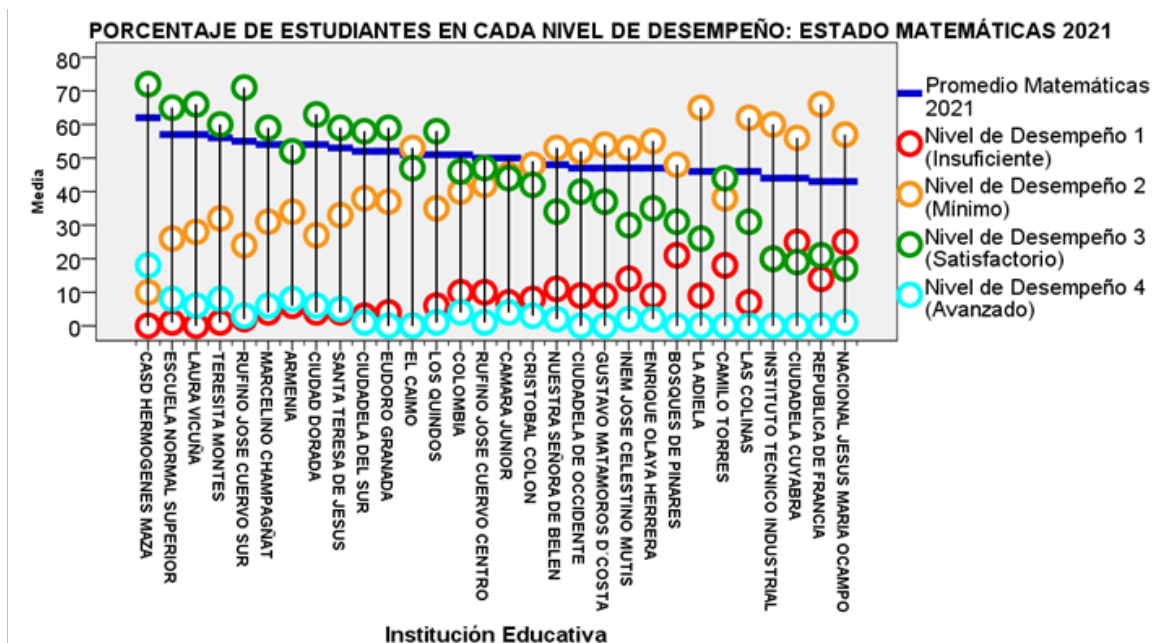
INSTITUCIONES POR DEBAJO DEL PROMEDIO NACIONAL	APRENDIZAJES MATEMÁTICAS: % RESPUESTAS INCORRECTAS		
	Comprende y transforma la información cuantitativa y esquemática presentada en distintos formatos	Frente a un problema que involucre información cuantitativa, plantea e implementa estrategias que lleven a soluciones adecuadas.	Valida procedimientos y estrategias matemáticas utilizadas para dar solución a problemas.
ARMENIA	27	47	44
COLOMBIA	31	52	49
Cámara Junior	32	54	48
Rufino Centro	33	53	50
Cristóbal Colón	34	54	52
Ntra. Sra. de Belén	36	57	55
Bosques de Pinares	36	56	57
Ciud. de Occidente	33	57	54
Enrique Olaya H.	36	58	54
Gustavo Matamoros	35	58	56
INEM	38	58	54
Camilo Torres	37	58	55
La Adiela	36	60	57
Las Colinas	35	63	51
Ciud. Cuyabra	44	62	61
ITI	39	64	61
Naciona JMO	41	64	61
Rep. Francia	42	62	61

La tabla anterior da cuenta de los EE que se encuentran por debajo del promedio nacional para la prueba de Matemáticas (51 puntos promedio); siendo estas instituciones las que reflejan mayores dificultades en la prueba en mención. A su vez, en el apartado de los aprendizajes en la misma tabla, se puede observar que, en contraste al promedio de Colombia, estos EE superan los márgenes de

respuestas incorrectas observados a nivel nacional, siendo marcadas en rojo aquellas que superan este margen. Esto implica que todas el EE que se encuentran por debajo del promedio nacional tienen dificultades en los 3 aprendizajes evaluados en esta prueba, a excepción del

aprendizaje 3 en el EE Cámara Junior.

A la par, se desarrolló un análisis sobre la cantidad de estudiantes (expresado en porcentaje) en cada nivel de desempeño. La siguiente gráfica (5) sintetiza estos comportamientos.



En la gráfica anterior, se puede observar que, a medida que disminuye el promedio (barra horizontal azul) de cada EE en la prueba de Matemáticas, aumenta proporcionalmente la cantidad de estudiantes en nivel de desempeño 2. Para comprobar esta tendencia, se efectuó un análisis de correlación entre el promedio de los EE y el porcentaje de estudiantes

correspondiente a cada nivel de desempeño, obteniendo que la variable que más refleja el descenso del promedio en el área de Matemáticas es la cantidad de estudiantes en el Nivel de Desempeño 2 con un $p=-,920$; mientras que la variable que más se relaciona con un aumento del promedio es la cantidad de estudiantes en el nivel de

desempeño 3 para esta área.

Ahora bien, al analizar los EE que se encuentran por debajo del promedio de Colombia de acuerdo al porcentaje de estudiantes por nivel (aquellas que presentan mayores dificultades en esta área), se tiene que, en la mayoría de los casos, la cantidad de estudiantes en los niveles 1 y 2 supera la cantidad deseada (% de Colombia), mientras que en los niveles 3 y 4, no alcanza la cantidad deseada (% de Colombia). En la siguiente tabla, se presenta el contraste en los niveles 1 y 2, en donde se espera que la cantidad sea menor al rendimiento de Colombia (casillas marcadas en blanco), mientras que en los niveles 3 y 4, se espera que el rendimiento sea mayor que el de Colombia. Se marcaron en rojo aquellos en los cuales no se cumplen estos supuestos.

INSTITUCIONES POR DEBAJO DEL PROMEDIO NACIONAL	NIVELES DE DESEMPEÑO MATEMÁTICAS			
	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
ARMENIA	6	34	52	8
COLOMBIA	10	40	46	4
Cámara Junior	7	45	44	4
Rufino Centro	10	42	47	1
Cristóbal Colón	8	48	42	3
Ntra. Sra. de Belén	11	53	34	2
Bosques de Pinares	21	48	31	0
Ciud. Occidente	9	52	40	0
Enrique Olaya H.	9	55	35	2
Gustavo Matamoros	9	54	37	0
INEM	14	53	30	2
Camilo Torres	18	38	44	
La Adiela	9	65	26	0
Las Colinas	7	62	31	0
Ciud. Cuyabra	25	56	19	0
ITI	20	60	20	0
Nacional JMO	25	57	17	1
Rep. de Francia	14	66	21	0
		>COLOMBIA	<COLOMBIA	

Oportunidades de mejora: Prueba de Matemáticas:

- a. Identificar aquellos estudiantes que se encuentran en nivel de desempeño 1 y 2. Se debe entender que el mejoramiento está soportado en la ganancia de Competencias y no en el aumento de contenidos. Los
- b. Trabajar en estos estudiantes lo concerniente a los descriptores de nivel de desempeño 2 y 3, ubicados a continuación:

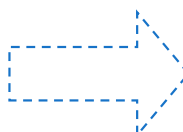
descriptores mencionados por el Icfes denotan estas habilidades a desarrollar en los estudiantes.

DESCRIPTORES ESPECÍFICOS

Para clasificar en este nivel, el estudiante:

- Compara datos de dos variables presentadas en una misma gráfica sin necesidad de hacer operaciones aritméticas.
- Identifica valores o puntos representativos en diferentes tipos de registro a partir del significado que tienen en la situación.
- Compara la probabilidad de eventos simples (casos favorables /casos posibles) cuando los casos posibles son los mismos en ambos eventos y en contextos similares a los presentados en el aula.
- Toma decisiones sobre la veracidad o falsedad de una afirmación cuando esta se puede explicar verbalizando la lectura que se hace de la información.
- Cambia Gráficas de barras o tablas de doble entrada.
- Reconoce e interpreta, según el contexto, el significado de promedio simple, moda, mayor, menor, máximo y mínimo.

TRANSICIÓN IDEAL:
De nivel 2 a nivel 3

**DESCRIPTORES ESPECÍFICOS**

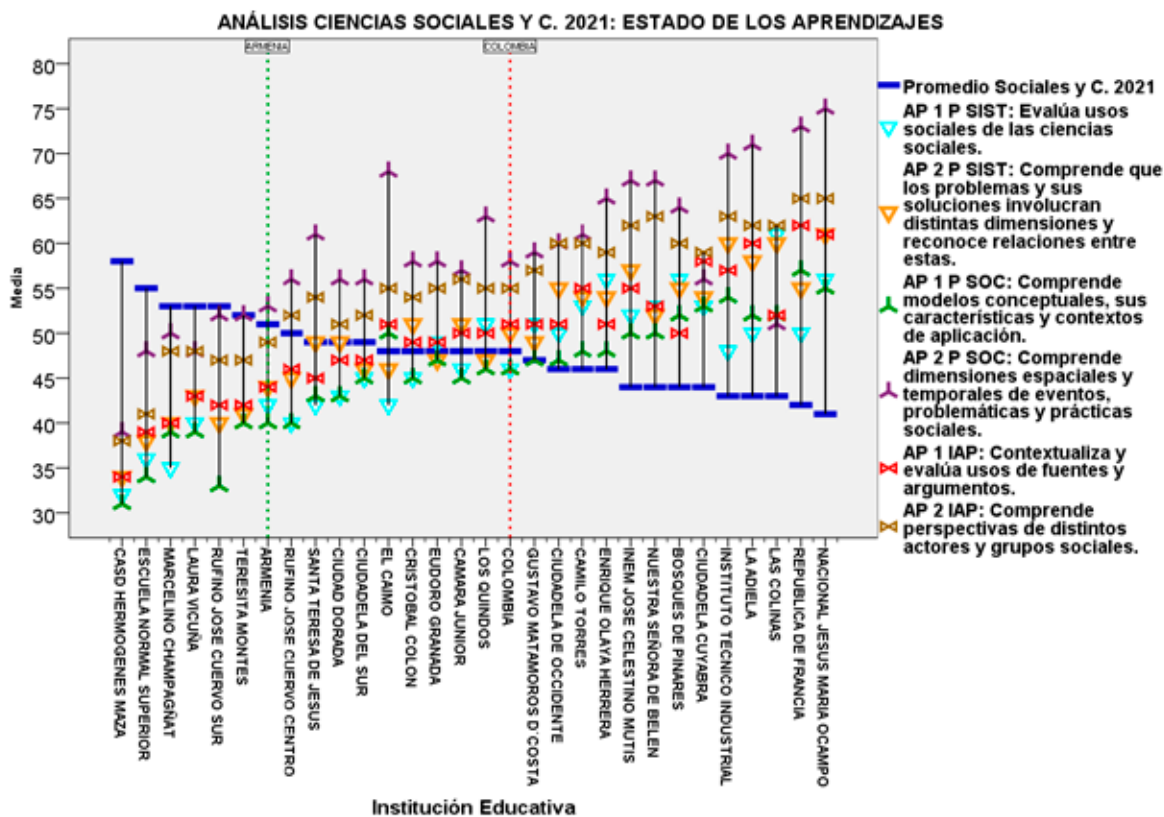
Para clasificar en este nivel, el estudiante:

- Selecciona la gráfica (que puede ser de doble entrada) correspondiente a la información de una tabla, o a partir de verbalizaciones (características de crecimiento o decrecimiento deseadas), teniendo en cuenta para la selección la escala, el tipo de variable y el tipo de gráfica.
- Compara información gráfica que requiere algunas manipulaciones aritméticas.
- Señala información representada en formatos no convencionales (mapas o infografías).
- Reconoce errores ocurridos al realizar una transformación entre diferentes tipos de registro.
- Reconoce desarrollos planos de una forma tridimensional y viceversa.
- Compara la probabilidad de eventos simples en diversos contextos (casos favorables / casos posibles), incluso cuando los casos posibles de cada evento son diferentes.
- Selecciona información necesaria para resolver problemas que involucran operaciones aritméticas.
- Selecciona información necesaria para resolver problemas que involucran características medibles de figuras geométricas elementales (triángulos, cuadriláteros y circunferencias).
- Cambia la escala cuando la transformación no es convencional.
- Justifica afirmaciones utilizando planteamientos y operaciones aritméticas o haciendo uso directo de un concepto, es decir, a partir de un único argumento.
- Identifica información relevante cuando el tipo de registro contiene información de más de tres categorías.
- Hace manipulaciones algebraicas sencillas (aritmética de términos semejantes).

(Fuente: Icfes, descriptores de niveles de desempeño Matemáticas)

c. Implementar una estrategia claramente definida que contribuya al mejoramiento institucional de acuerdo a las necesidades, requerimientos, oportunidades y debilidades presentadas en cada EE. Para esto se sugiere el modelo SMART para el desarrollo de planes de mejoramiento, integrando metas tanto académicas como socio-emocionales y de proyecto de vida (docentes y estudiantes).

Análisis sobre la prueba de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas: La prueba de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas, analizada jerárquicamente desde los puntajes promedio de los EE, la ETC Armenia y Colombia, permite observar el comportamiento inverso causado por el promedio de respuestas incorrectas (cantidad de fallos de los estudiantes a cada aprendizaje expresada en porcentaje, siendo cada una independiente entre sí) y el consolidado promedio de cada EE. La siguiente gráfica (6) da cuenta de estos comportamientos:



En la gráfica anterior, se estipula como ejes de contraste el resultado promedio de Ciencias Sociales y Ciudadanas para la ETC Armenia, así como para Colombia.

La forma de interpretar dicho contraste radica en que, a medida que las puntuaciones promedio bajan (jerarquizado de mayor a menor promedio), siendo el EE CASD, la que presenta un mejor promedio en la prueba de Ciencias Sociales, mientras que el EE república de Francia y el EE Nacional Jesús María Ocampo los que presentan el menor promedio en esta prueba. Si se analiza el rol del promedio para la ETC Armenia en la gráfica, se evidencia que 6 EE están igual o mejor que el comportamiento de la misma, mientras que 22 EE se encuentran por debajo del promedio local en esta prueba. Lo anterior

se debe posiblemente a que estos EE que están con mejores promedios son los que tienen mayor cantidad de estudiantes en grado 11°, produciendo una asimetría en la distribución de los resultados.

Análisis de Debilidades: Prueba de Ciencias Sociales y aprendizajes evaluados

Se tomó como criterio para identificación de oportunidades de mejoramiento el promedio Colombia (línea roja vertical en gráfica 5), lo cual implica que los EE ubicados a la derecha de Colombia corresponden a instituciones que se encuentran por encima del margen nacional en cantidad de respuestas incorrectas en cada aprendizaje, lo cual es algo indeseado en términos estadísticos para con el promedio de la ETC Armenia.

INSTITUCIONES POR DEBAJO DEL PROMEDIO NACIONAL	CIENCIAS SOCIALES Y CIUDADANAS					
	Evalúa usos sociales de las Ciencias Sociales	Comprende que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconoce relaciones entre estas.	Comprende dimensiones espaciales y temporales de eventos, problemáticas y prácticas sociales	Comprende modelos conceptuales, sus características y contextos de aplicación	Contextualiza y evalúa usos de fuentes y argumentos	Comprende perspectivas de distintos actores y grupos sociales
ARMENIA	42	44	53	40	44	49
COLOMBIA	46	50	58	46	51	55
Gustavo Matamoros	51	49	59	47	51	57
Camilo Torres	53	54	61	48	55	60
Ciudadela Occidente	50	55	60	47	51	60
Enrique Olaya H.	56	54	65	48	51	59
Bosques de Pinares	56	55	64	52	50	60
Ciudadela Cuyabrá	53	54	56	53	58	59
INEM	52	57	67	50	55	62
Ntra. Sra. de Belén	53	52	67	50	53	63
ITI	48	60	70	54	57	63
La Adielá	50	58	71	52	60	62
Las Colinas	61	60	51	52	52	62
Rep. de Francia	50	55	73	57	62	65
Nacional JMO	56	61	75	55	61	65

estudiantes en nivel de desempeño 1. Para comprobar esta tendencia, se efectuó un análisis de correlación entre el promedio de los EE y el porcentaje de estudiantes correspondiente a cada nivel de desempeño, obteniendo que la variable que más refleja el descenso del promedio en el área de Ciencias Sociales es la cantidad de estudiantes en el Nivel de Desempeño 1 con un $p=-,894$; mientras que la variable que más se relaciona con un aumento del promedio es la cantidad de estudiantes en el nivel de desempeño 3 para esta área.

Ahora bien, al analizar los EE que se encuentran por debajo del promedio de Colombia de acuerdo al porcentaje de estudiantes por nivel (aquellas que presentan mayores dificultades en esta área), se tiene que, en la mayoría de los casos, la cantidad de estudiantes en los niveles 1 y 2 supera la cantidad deseada (% de Colombia), mientras que en los niveles 3 y 4, no alcanza la cantidad deseada (% de Colombia). En la siguiente tabla, se presenta el contraste en los niveles 1 y 2, en donde se espera que la cantidad sea menor al rendimiento de Colombia (casillas marcadas en blanco), mientras que en los niveles 3 y 4, se espera que el rendimiento sea mayor que el de Colombia. Se marcaron en rojo aquellos en los cuales no se cumplen estos supuestos.

INSTITUCIONES POR DEBAJO DEL PROMEDIO NACIONAL	NIVELES DE DESEMPEÑO CIENCIAS SOCIALES Y CIUDADANAS			
	Nivel de desempeño 1	Nivel de desempeño 2	Nivel de desempeño 3	Nivel de desempeño 4
ARMENIA	22	39	32	6
COLOMBIA	31	42	24	3
Gustavo Matamoros	27	47	26	0
Camilo Torres	44	31	26	0
Ciudadela Occidente	38	41	21	0
Enrique Olaya H.	25	58	15	2
Bosques de Pinares	43	38	19	0
Ciudadela Cuyabra	53	22	25	0
Inem	46	36	17	1
Ntra. Sra. de Belén	38	47	15	0
ITI	43	48	8	0
La Adielá	46	43	12	0
Las Colinas	28	69	3	0
República Francia	48	41	10	0
Nacional JMO	49	45	5	0
	>COLOMBIA		<COLOMBIA	

Oportunidades de mejora: Prueba de Ciencias Sociales y Ciudadanas:

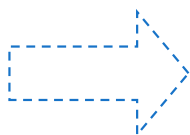
- a. Identificar aquellos estudiantes que se encuentran en nivel de desempeño 1 y 2. Se debe entender que el mejoramiento está soportado en la ganancia de Competencias y no en el aumento de contenidos. Los descriptores mencionados por el Icfes denotan estas habilidades a desarrollar en los estudiantes.
- b. Trabajar en estos estudiantes lo concerniente a los descriptores de nivel de desempeño 2 y 3, ubicados a continuación:

DESCRIPTORES ESPECÍFICOS

Para clasificar en este nivel, el estudiante:

- Identifica derechos ciudadanos y deberes del Estado establecidos en la Constitución Política de Colombia.
- Relaciona la conducta de una persona con su forma de ver la vida.
- Reconoce los efectos de una solución y las dimensiones que privilegia.
- Identifica contextos o procesos en los que se inscribe una fuente o evento.

TRANSICIÓN IDEAL:
De nivel 2 a nivel 3

**DESCRIPTORES ESPECÍFICOS**

Para clasificar en este nivel, el estudiante:

- Reconoce intenciones y prejuicios, así como argumentos similares o diferentes dados en un contexto o una situación específica.
- Identifica dimensiones (económicas, políticas, culturales, ambientales, etc.) involucradas en situaciones, problemáticas o propuestas de solución.
- Identifica y compara opiniones e intereses de diferentes actores involucrados en una situación problemática y establece relaciones entre esas posturas y posibles soluciones.
- Reconoce algunos conceptos básicos de las ciencias sociales.
- Identifica supuestos y usos de algunos modelos conceptuales.
- Relaciona contextos históricos y/o geográficos con fuentes, situaciones y prácticas sociales.
- Valora la información contenida en una fuente y reconoce sus alcances.

(Fuente: Icfes, descriptores de niveles de desempeño Lectura Crítica)

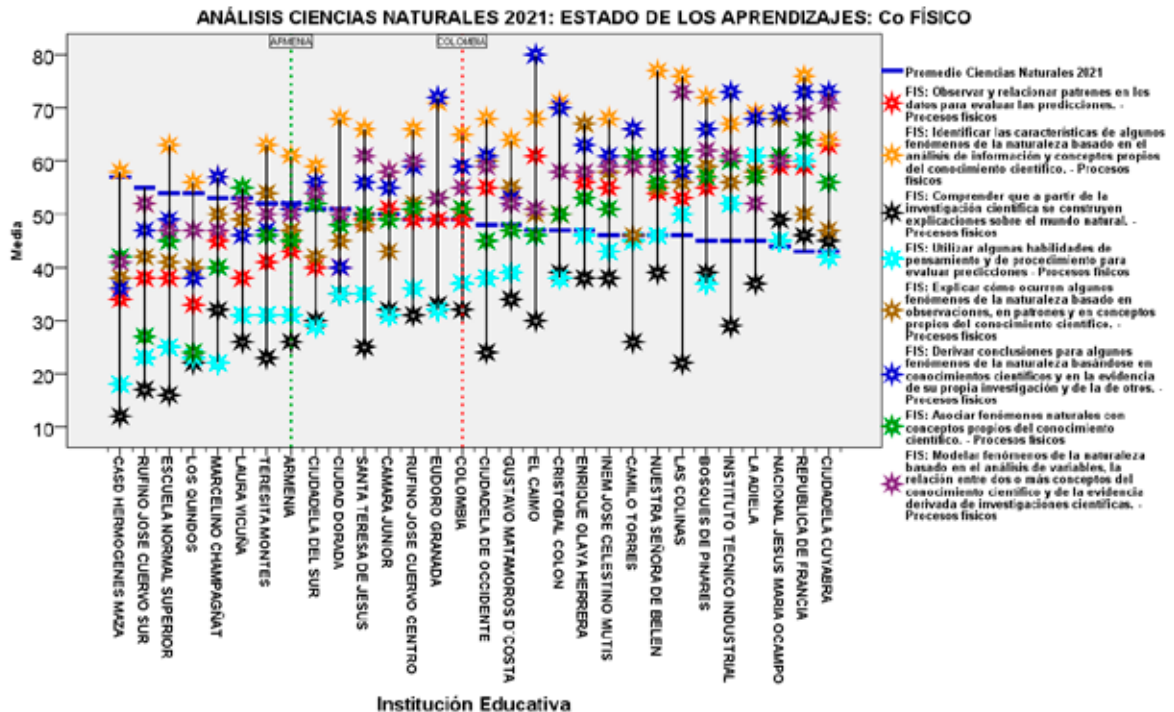
c. Implementar una estrategia claramente definida que contribuya al mejoramiento institucional de acuerdo a las necesidades, requerimientos, oportunidades y debilidades presentadas en cada EE. Para esto se sugiere el modelo SMART para el desarrollo de planes de mejoramiento, integrando metas tanto académicas como socio-emocionales y de proyecto de vida (docentes y estudiantes).

Análisis sobre la prueba de Ciencias Naturales:

La prueba de Ciencias Naturales, analizada jerárquicamente desde los puntajes promedio de los EE, la ETC Armenia y Colombia, permite observar el comportamiento inverso causado por el promedio de respuestas incorrectas (cantidad de fallos de los estudiantes a cada aprendizaje expresada en porcentaje, siendo cada

una independiente entre sí) y el consolidado promedio de cada EE. Las siguientes gráficas (8, 9, 10 y 11) dan

cuenta de estos comportamientos de la siguiente manera:



En lo que respecta al componente físico, al ser este un componente y no una competencia, se presenta el análisis del mismo desde el punto de vista de los aprendizajes evaluados en la prueba saber 11° del Icfes. En este sentido, dichos aprendizajes sí obedecen al Diseño Centrado en Evidencias (DCE), cuya metodología soporta el diseño de las pruebas mediante aprendizajes que subyacen de las competencias “uso comprensivo del conocimiento científico, explicación de fenómenos e indagación”. En ese orden de ideas, la gráfica presenta el contraste entre el promedio

en ciencias naturales para cada EE en relación a la cantidad de respuestas incorrectas en cada aprendizaje evaluado; lo cual también se presenta a nivel de la ETC Armenia y Colombia para un mejor contexto analítico.

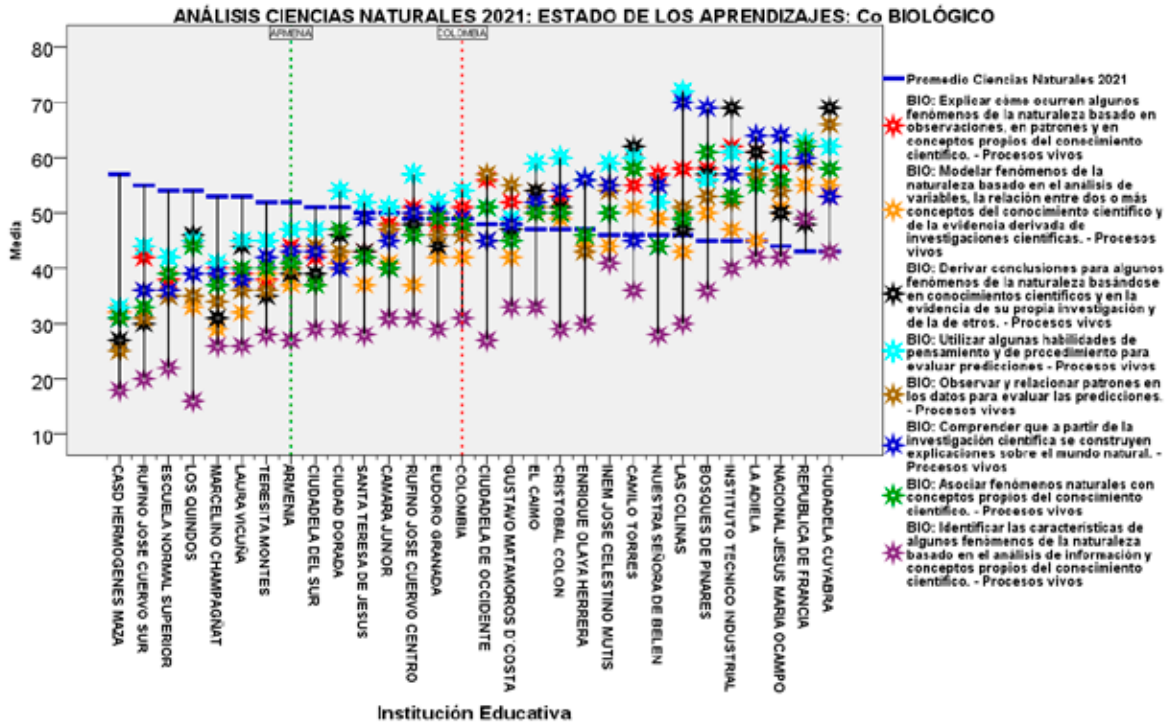
En términos generales, los aprendizajes mencionados a continuación muestran un alto porcentaje de respuestas incorrectas en la mayoría de los EE:

- Identificar las características de algunos fenómenos de la naturaleza basado en el análisis de información y conceptos propios del

conocimiento científico.

- Derivar conclusiones para algunos fenómenos de la naturaleza

basándose en conocimientos científicos y en la evidencia de su propia investigación y de la de otros.

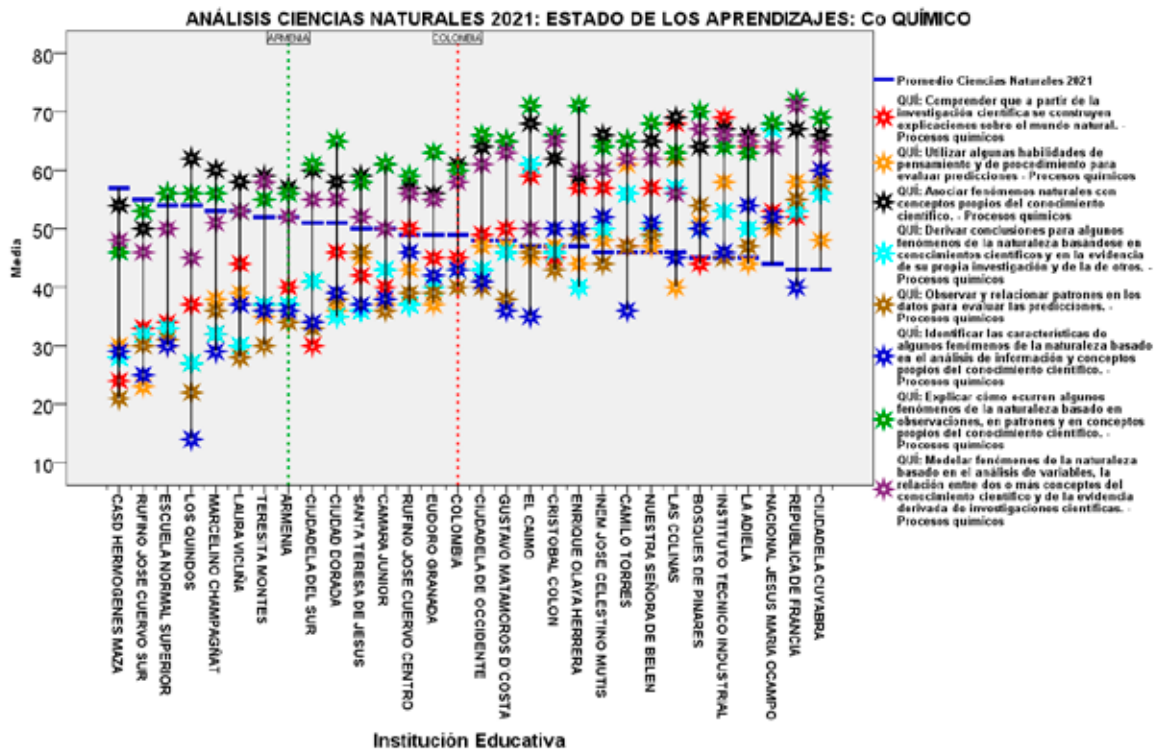


En lo que respecta al componente biológico, se presenta el análisis del mismo desde el punto de vista de los aprendizajes evaluados en la prueba saber 11° del Icfes. En este sentido, dichos aprendizajes obedecen al Diseño Centrado en Evidencias (DCE), cuya metodología soporta el diseño de las pruebas mediante aprendizajes que subyacen de las competencias “uso comprensivo del conocimiento científico, explicación de fenómenos e indagación”.

En ese orden de ideas, la gráfica presenta el contraste entre el promedio en ciencias naturales para cada EE en relación a la cantidad de respuestas incorrectas en cada aprendizaje evaluado; lo cual también se presenta a nivel de la ETC Armenia y Colombia para un mejor contexto analítico.

En términos generales, los aprendizajes mencionados a continuación muestran un alto porcentaje de respuestas incorrectas en la mayoría de los EE:

- Utilizar algunas habilidades de pensamiento y de procedimiento para evaluar predicciones.
- Comprender que a partir de la investigación científica se construyen explicaciones sobre el mundo natural.



En lo que respecta al componente químico, se presenta el análisis del mismo desde el punto de vista de los aprendizajes evaluados en la prueba saber 11° del Icfes. En este sentido, dichos aprendizajes obedecen al Diseño Centrado en Evidencias (DCE), cuya metodología soporta el diseño de las pruebas mediante aprendizajes que subyacen de las competencias “uso comprensivo del conocimiento científico, explicación de fenómenos e indagación”.

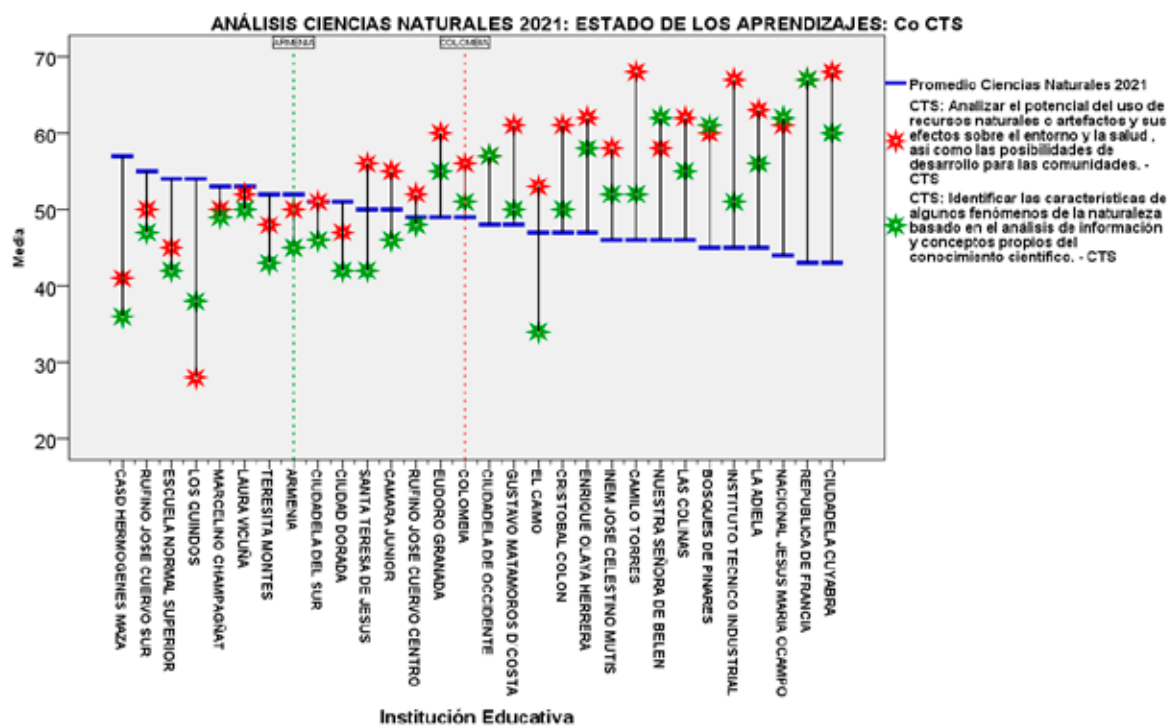
En ese orden de ideas, la gráfica presenta el contraste entre el promedio en ciencias naturales para cada EE en relación a la cantidad de respuestas incorrectas en cada aprendizaje evaluado; lo cual también se presenta a nivel de la ETC Armenia y Colombia para un mejor contexto analítico.

En términos generales, los aprendizajes mencionados a continuación muestran un alto porcentaje de respuestas

incorrectas en la mayoría de los EE:

patrones y en conceptos propios del conocimiento científico.

- Explicar cómo ocurren algunos fenómenos de la naturaleza basado en observaciones, en
- Asociar fenómenos naturales con conceptos propios del conocimiento científico.



En lo que respecta a la CTS, este componente solo evalúa 2 aprendizajes, los cuales suelen tener una complejidad relativa debido a la presunción de poca intervención pedagógica en este tipo de contenidos. Se sugiere profundizar en el análisis del potencial del uso de recursos

naturales o artefactos y sus efectos sobre el entorno y la salud, así como las posibilidades de desarrollo para las comunidades. Dicha profundización se recomienda mediante la puesta en escena de las evidencias ubicadas en la matriz de referencia del Icfes a nivel curricular, de tal manera que se

articule con las características evaluables de esta prueba.

Ahora bien, en torno a los niveles de desempeño, la siguiente tabla da cuenta del porcentaje de estudiantes para los EE que se encuentran por debajo del promedio de Colombia en la prueba de Ciencias Naturales; los cuales, presentan una alerta por bajos desempeños alejados del promedio para la ETC Armenia.

Al analizar los EE que se encuentran por debajo del promedio de Colombia de acuerdo al porcentaje de estudiantes por nivel (aquellas que presentan mayores dificultades en esta área), se tiene que, en la mayoría de los casos, la cantidad de estudiantes en los niveles 1 y 2 supera la cantidad deseada (% de Colombia), mientras que en los niveles 3 y 4, no alcanza la cantidad deseada (% de Colombia).

En la siguiente tabla, se presenta el contraste en los niveles 1 y 2, en donde se espera que la cantidad sea menor al rendimiento de Colombia (casillas marcadas en blanco), mientras que en los niveles 3 y 4, se espera que el rendimiento sea mayor que el de Colombia. Se marcaron en rojo aquellos en los cuales no se cumplen estos supuestos.

ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS	NIVELES CIENCIAS NATURALES			
	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
ARMENIA	15	48	33	4
COLOMBIA	22	53	23	2
Ciudadela Occidente	24	59	17	0
Gustavo Matamoros	22	58	21	0
Cristóbal Colón	23	57	19	1
El Caimo	16	63	21	0
Enrique Olaya H.	18	71	9	2
Camilo Torres	33	46	21	0
INEM	30	51	19	0
Las Colinas	31	59	10	0
Ntra. Sra. de Belén	26	68	6	0
Bosques de Pinares	31	57	12	0
ITI	32	62	7	0
La Adiela	29	56	15	0
Nacional JMO	36	56	6	1
Ciudadela Cuyabrá	47	39	14	0
Rep. de Francia	45	52	3	0
	>COLOMBIA		<COLOMBIA	

Oportunidades de mejora: Prueba de Ciencias Sociales y Ciudadanas:

- a. Identificar aquellos estudiantes que se encuentran en nivel de desempeño 1 y 2. Se debe entender que el mejoramiento está soportado en la ganancia de Competencias en relación a los componentes y no en el aumento de contenidos. Los descriptores mencionados por el Icfes denotan estas habilidades a desarrollar en

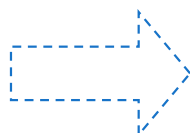
los estudiantes.

b. Trabajar en estos estudiantes lo

DESCRIPTORES ESPECÍFICOS

Para clasificar en este nivel, el estudiante:

- Identifica patrones y características a partir de información presentada en textos, gráficos y tablas.
- Relaciona esquemas con nociones básicas del conocimiento científico.
- Establece predicciones a partir de datos presentados en tablas, gráficos y esquemas en donde se presentan patrones claramente crecientes o decrecientes.
- Ordena datos e información en gráficos y tablas.



concerniente a los descriptores de nivel de desempeño 2 y 3, ubicados a continuación:

DESCRIPTORES ESPECÍFICOS

Para clasificar en este nivel, el estudiante:

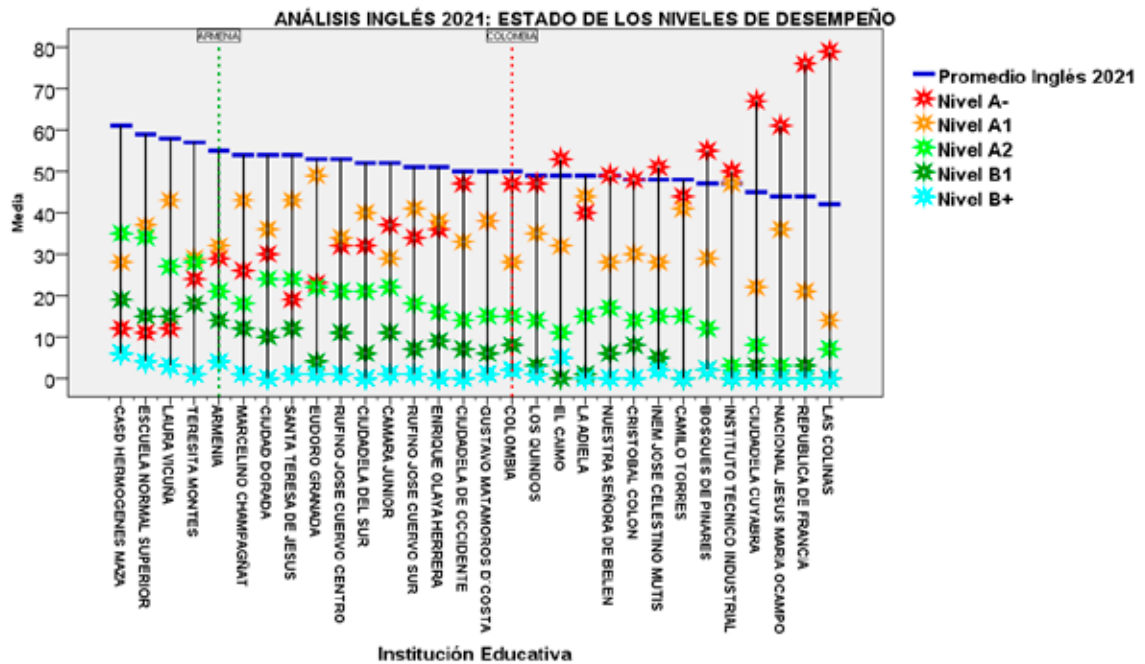
- Establece relaciones de causa-efecto usando información no suministrada.
- Interpreta gráficos, tablas y modelos para hacer predicciones.
- Establece relaciones entre conceptos, leyes y teorías científicas con diseños experimentales y sus resultados.
- Diferencia entre evidencias y conclusiones.
- Plantea hipótesis basadas en evidencias.
- Relaciona variables para explicar algunos fenómenos naturales.

- c. Desarrollar una estrategia claramente definida que contribuya al mejoramiento institucional de acuerdo a las necesidades, requerimientos, oportunidades y debilidades presentadas en cada EE. Para esto se sugiere el modelo SMART para el desarrollo de planes de mejoramiento, integrando metas tanto académicas como socio-emocionales y de proyecto de vida (docentes y estudiantes).**

Análisis sobre la prueba de Inglés:

El análisis de los resultados de la prueba de inglés, al ser esta una prueba que carece de aprendizajes formalmente descritos por el ICFES, implica la visualización de los niveles de desempeño como fuente principal de análisis ya que la documentación

existente tampoco da cuenta de los promedios en las partes 1 a 7 que evalúa esta prueba. En ese sentido, la siguiente gráfica da cuenta del porcentaje de estudiantes por cada nivel evaluado según el marco común europeo de referencia (MCER), en donde cabe resaltar el desempeño predominante en nivel A- en 13 de los 28 EE analizados.



Para complementar esta información, la siguiente tabla da cuenta de aquellos EE cuyo promedio en la prueba de Inglés es inferior al de Colombia (y por ende al de la ETC Armenia), siendo estos EE los que requieren de una focalización particular en función de sus características y necesidades de mejoramiento. Así las cosas, en rojo se

presentan para nivel A- y A1, aquellos EE que están por encima del promedio de Colombia, lo cual implica que tienen una mayor cantidad de estudiantes en estos niveles. A su vez, se marcan en rojo aquellos EE que tienen menor porcentaje de estudiantes que Colombia en los niveles A2, B1 y B+.

ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS	PROMEDIO INGLÉS	A-	A1	A2	B1	B+
ARMENIA	55	29	32	21	14	4
COLOMBIA	50	47	28	15	8	2
El Caimo	49	53	32	11	0	5
La Adiela	49	40	44	15	1	0
Los Quindos	49	47	35	14	3	1
Ntra. Sra de Belén	49	49	28	17	6	0
Camilo Torres	48	44	41	15	0	0
Cristóbal Colón	48	48	30	14	8	0
INEM	48	51	28	15	5	2
Bosques de Pinares	47	55	29	12	2	2
ITI	47	50	47	3	0	0
Ciudadela Cuyabra	45	67	22	8	3	0
Nacional JMO	44	61	36	3	0	0
Rep. de Francia	44	76	21	0	3	0
Las Colinas	42	79	14	7	0	0

CONCLUSIONES:

- i. Si bien existen resultados y desempeños particulares para cada EE, es posible desarrollar unos lineamientos generales de mejoramiento en función de las tendencias mostradas por los datos; ya que estos demuestran la existencia de patrones que pueden ser objeto de análisis más detallados.
- ii. Es pertinente que se desarrollen trabajos normalizados e integrales de parte de la ETC Armenia, así como promovidos por los concejos directivos de cada EE respecto de la capacitación docente para planear, enseñar y evaluar en competencias, haciendo tránsito coherente entre desde los contenidos hacia las habilidades, entendiendo estas últimas como el “saber hacer” en contextos relativamente nuevos y retos para los estudiantes.
- iii. Es conveniente, además de importante, que se desarrollen programas de formación socio-emocional tanto en docentes como en estudiantes ya que la investigación existente sugiere esta dimensión como un factor asociado

al desempeño académico. Esto aunado a mayores articulaciones con la educación superior en aras de afianzar proyectos de vida, lo cual también es un factor asociado a la eficiencia escolar.

iv. Se recomienda desarrollar investigación que dé cuenta del impacto de las características contextuales, procesales y de insumos para la educación en función de los desempeños obtenidos en cada EE (productos)



5. Necesidades de capacitación docente en el Quindío y Armenia

El elemento más valioso que poseen las instituciones de educativas es sin duda el recurso humano, personas que son quienes se encargan justamente de realizar las diversas actividades encaminadas a lograr los propósitos institucionales. Es por esto y considerando que hoy en día el avance

de las tecnologías de la comunicación y la exigencia de una mayor productividad, demandan irremediamente mejores niveles de formación en los docentes de las instituciones educativas. La calidad de los docentes y su capacitación profesional permanente siguen siendo

fundamentales para lograr la educación de calidad que requiere nuestro país.

Desde el SUT EQ y su Secretaría de Asuntos Pedagógicos y CEID (Centro de Estudios e Investigaciones Docentes), se realizó el siguiente estudio, buscando indagar sobre las necesidades del Magisterio Quindiano en términos de necesidades de capacitación.

Entidad Territorial

200 respuestas

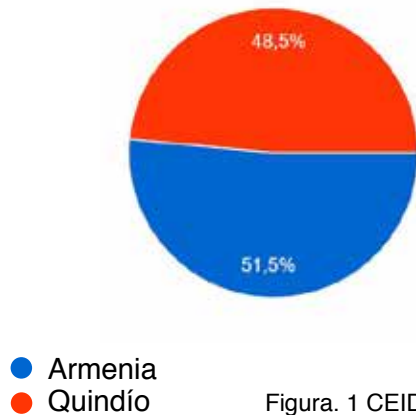


Figura. 1 CEID-SUT EQ

Las entidades territoriales participantes en la encuesta del CEID-SUT EQ, son Armenia y Quindío 2022.

Las entidades territoriales certificadas tienen una gran responsabilidad en términos de capacitación docente, es por esta razón que este tipo de documentos busca orientar dichas necesidades desde las bases docentes y sus necesidades más sentidas.

La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los

educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones.(Art. 38 Decreto 1278 de 2002).

Área de desempeño

200 respuestas



Figura. 2 CEID-SUT EQ

Es evidente que las áreas que muestran una mayor participación e interés en términos de capacitación de acuerdo a la encuesta son Humanidades con un

22.5% seguido por Matemáticas 9% y Ciencias Naturales 8% y Ciencias Sociales 8%.

La formación docente debe ser un factor fundamental en las políticas educativas del país, pues se encuentra directamente relacionado con el factor de calidad educativa, que hoy en día tanto se promueve en los escenarios educativos. A pesar de la existencia de documentos y acuerdos hechos entre el Gobierno- MEN y FECODE en los acuerdos y negociaciones colectivas, que orientan de manera general el aspecto de formación docente en Colombia, sigue haciendo falta la consolidación de unos lineamientos más robustos y cuando usamos este término nos referimos a aspectos económicos y la reforma al SGP, que será lo que permita, una actualización a los planes de formación docente acorde con las necesidades reales del magisterio y menos excluyentes.

En materia educativa, podemos afirmar que son muchos los factores que inciden en el concepto de la calidad de la educación de un país, como son, por ejemplo, los materiales educativos, el uso de nuevas tecnologías, la intensidad horaria, el espacio físico y ambiente escolar, entre otros. Un factor muy determinante para el logro de esta calidad educativa es el relacionado con la formación docente; es innegable que un docente que se encuentre en

permanente formación, va a lograr mejores resultados en función de su desempeño, ya que esto le permite brindar acompañamientos con mayor profundidad conceptual debido a la solidez de su conocimiento, con los recursos apropiados, pues el uso de tecnologías le facilitan su labor, y de la forma más adecuada, ya que su misma formación, le suministra herramientas para tener en cuenta los diversos ritmos, estilos de aprendizaje y diferencias grupales y neuro diversas. Por lo tanto, la formación docente debe ser un factor fundamental presente en las políticas educativas de cada nación y entidad territorial.

Interés de formación

200 respuestas

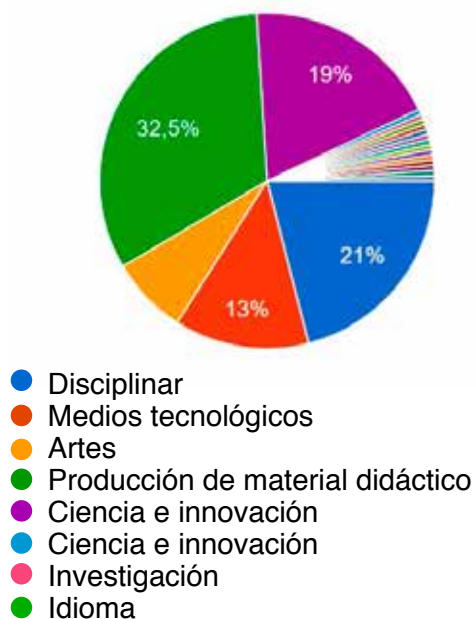


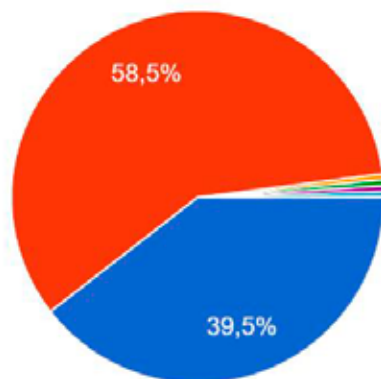
Figura. 3 CEID-SUTEQ

Es evidente que de acuerdo a la encuesta del CEID-SUTEQ las necesidades de capacitación están centradas en cuatro grandes líneas, disciplinar con un 21%, producción de material didáctico 32%, ciencia e innovación 19% y medias tecnológicos 13% ; este último puede ser transversalizado a los demás.

Prats y Reventós (como se cita en el documento SCFELP [4], 2013), se expresa al respecto afirmando que la manera como el educador sea formado y lo que esto significa para su relación con el estudiante una vez que el educador actúe en terreno, hace la verdadera diferencia en el funcionamiento de un sistema educativo. Por ello, en algunos países del norte de Europa como Noruega o Finlandia se considera que la forma con la que el profesorado interactúa con sus alumnos para comunicarse, estructurar, motivar, guiar, apoyar, etc., resulta decisivo para su rendimiento.

Medios para la capacitación

200 respuestas



- Virtual
- Presencial
- Sábados
- Cualquiera
- La que resulte
- Ambos

Figura. 4 CEID-SUTEQ

Si bien es cierto la pandemia del covid19 dejó grandes aprendizajes en términos de virtualidad la tendencia actual es hacia la presencialidad con un 58.5 % pero no se descarta la virtualidad con un 38.5% como una forma de facilitar procesos de capacitación.

La virtualidad se muestra como uno de los mecanismos posibles para la capacitación. Así pues, en la nueva realidad las tecnologías refuerzan la relación con las comunidades de interés y redefinen los requerimientos del sector organizacional. De acuerdo con la encuesta del CEID-SUTEQ están buscando distintas formas para involucrar a los actores en estos nuevos desarrollos digitales.

En el contexto actual está cambiando nuestra forma de relacionarnos en el ámbito laboral. “Las extensas reuniones presenciales como método de evaluación se trasladaron por completo al mundo digital, el cual ha estado invitando a que todos migren, pero que pocos logran entender o aceptar. Por eso, esta pandemia continúa dejando varias enseñanzas entorno a la

transformación digital de las instituciones educativas y lo que deben hacer para su fortalecimiento.

Horarios

200 respuestas

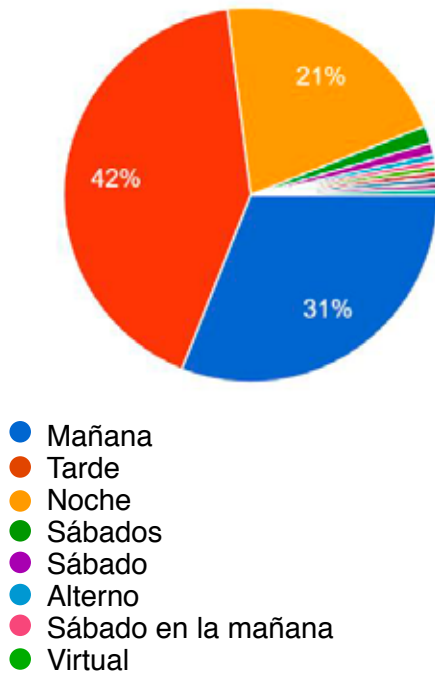


Figura. 5 CEID-SUTEQ

En términos de horarios para las capacitaciones docentes, las preferencias están marcadas en las tardes con un 42% seguido las mañanas con un 31% y noches con un 21%.; es importante tener en cuenta los tiempos de descanso de los docentes y la ley de desconexión laboral.2191 del 2022.

