

| Educación |

**Modelo de autoevaluación en la Institución  
Educativa Santo Toribio de Mogrovejo  
de Zaña, Lambayeque**

Un estudio de caso

**Mileydi Flores Fernández  
Elmer Llanos Díaz**

Autores



Religación  
**Press**

Ideas desde el Sur Global



**Modelo de autoevaluación en la Institución  
Educativa Santo Toribio de Mogrovejo de Zaña –  
Lambayeque**  
Un estudio de caso

| Colección Educación |



Mileydi Flores Fernández & Elmer Llanos Díaz

**Modelo de autoevaluación en la Institución Educativa  
Santo Toribio de Mogrovejo de Zaña – Lambayeque**

Un estudio de caso



2022

## Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina (CICSHAL)

### Equipo Editorial

Roberto Simbaña Q. Director Editorial  
Felipe Carrión. Director de Comunicación  
Ana Benalcázar. Coordinadora Editorial  
Ana Wagner. Asisten Editorial

### Consejo Editorial

Jean-Arsène Yao | Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova | Fabiana Parra | Mateus Gamba Torres | Siti Mistima Maat | Nikoleta Zampaki | Silvina Sosa

### Modelo de autoevaluación en la Institución Educativa Santo Toribio de Mogrovejo de Zaña – Lambayeque. Un estudio de caso

Primera Edición: 2022 Mileydi Flores Fernández© Elmer Llanos Díaz©  
Editorial: Religación Press  
Materia Dewey: 370 - Educación  
Clasificación Thema: JNKH - Cuerpo docente / de educadores  
Público objetivo: Profesional / académico  
Publicado: 2022-09-17  
Disponible para su descarga gratuita en <https://press.religacion.com>

ISBN: 978-9942-7051-3-6

ISBN: 978-9942-7051-3-6



9 789942 705136

DOI: <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.11>

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



**Religación Press**, es una iniciativa del Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina (CICSHAL) [www.religacion.com](http://www.religacion.com)

Diseño, diagramación y portada: Religación Press.

CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.

Correo electrónico: [press@religacion.com](mailto:press@religacion.com)

### Citar como (APA 7)

Flores Fernández, M., & Llanos Díaz, E. (2022). *Modelo de autoevaluación en la Institución Educativa Santo Toribio de Mogrovejo de Zaña – Lambayeque. Un estudio de caso*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.11>

## Revisión por pares / Peer Review

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por académicos externos. Por lo tanto, la investigación contenida en este libro cuenta con el aval de expertos en el tema, quienes han emitido un juicio objetivo del mismo, siguiendo criterios de índole científica para valorar la solidez académica del trabajo.

This book was reviewed by an independent external reviewers. Therefore, the research contained in this book has the endorsement of experts on the subject, who have issued an objective judgment of it, following scientific criteria to assess the academic soundness of the work.

## Sobre los autores

### *Mileydi Flores Fernández*

Autora de libros y de artículos de investigación de ciencias sociales en revistas indizadas. Suficiencia Investigadora de doctorado en Investigación e Innovación Educativa por la Universidad de Málaga (España) Estudios de Doctorado en Educación. Doctora en Administración de la Educación. Máster en Tecnologías de la Información Aplicada a la Gestión del Conocimiento UNED- Madrid (España). Experto Universitario en Informática Educativa UNED – Madrid (España). Magister Docencia Universitaria e Investigación Educativa. Segunda Especialidad en Tecnología e Informática Educativa. Administradora Pública. Formación de Formadores en emprendedurismo innovador Universidad El Pacífico. Especialista en Gestión Pública Universidad El Pacífico. Especialización en educación pedagogía y didáctica transformadora – evaluación del desempeño docente USS. Especialización en Gestión de la Planificación Curricular y Evaluación Formativa U. Enrique Guzmán y Valle. Especialización en Diseño de herramientas para la educación virtual U. Enrique Guzmán y Valle. Estudios de Máster en Dirección y Gestión de Recursos Humanos Universidad de la Rioja (España).

Universidad Cesar Vallejo – Docente.

ORCID: 0000-0002-6257-1795

mifloresf@ucvvirtual.edu.pe

### *Elmer Llanos Díaz*

Docente de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Doctor en Educación y Maestro en Educación, con mención en Docencia y Gestión Educativa. Con certificación de Suficiencia Investigadora, en el doctorado de Investigación e Innovación Educativa de la Universidad de Málaga (España), y estudios de Maestría en Literatura Hispanoamericana por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha sido director de la Escuela Profesional de Educación y Director de la Oficina de Gestión Curricular de la UNPRG. Es autor de libros y de artículos de investigación en revistas indizadas. Actualmente, es consultor en gestión académica y curricular del Vicerrectorado Académico de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo.

Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo - Docente

ORCID: 0000-0002-6955-8219

ellanos@unprg.edu.pe



## Resumen

Este libro trata sobre la aplicación de un modelo de autoevaluación de la calidad educativa para la Institución Educativa Santo Toribio de Mogrovejo – Zaña. Esta institución educativa pública atraviesa una serie de problemas que concluye en un bajo nivel de calidad en el servicio educativo por lo cual se hace necesario implementar el proceso de mejora con fines de acreditación, situación que inicia con la autoevaluación; aun así hay que reconocer que existe un escenario de escasos avances en los estándares de calidad educativa, la exclusión que experimentan muchos estudiantes por su condición cultural o social, y por una comprensión punitiva de la evaluación, aún instalada en el imaginario de los docentes, considera pertinente precisar los enfoques que nutren la autoevaluación en torno a su particular comprensión sobre calidad educativa, equidad, inclusión e interculturalidad y evaluación. Entre los capítulos desarrollados tenemos la organización escolar y el estado del arte en relación a los procesos de autoevaluación en sector educativo el recojo de información cualitativa y cuantitativa, así como el proceso de intervención para desarrollar capacidades docentes y directivas desde una mirada sistémica.

**Palabras clave:** Gestión educativa, familias, autoevaluación, acreditación, educación

## Abstract

This book deals with the application of an educational quality self-evaluation model for the Santo Toribio de Mogrovejo Educational Institution - Zaña. This public educational institution is going through a series of problems that result in a low level of quality in the educational service, which makes it necessary to implement the improvement process for accreditation purposes, a situation that begins with self-evaluation; Even so, it must be recognized that there is a scenario of scarce progress in educational quality standards, the exclusion experienced by many students due to their cultural or social condition, and a punitive understanding of evaluation, still installed in the imaginary of teachers, considers it pertinent to specify the approaches that nurture self-evaluation around their particular understanding of educational quality, equity, inclusion and interculturality and evaluation. Among the chapters developed we have the school organization and the state of the art in relation to self-evaluation processes in the educational sector, the collection of qualitative and quantitative information, as well as the intervention process to develop teaching and management capacities from a systemic point of view.

**Keywords:** educational management, families, self-evaluation, accreditation, education



# Contenido

5	Modelo de autoevaluación en la Institución Educativa Santo Toribio de Mogrovejo de Zaña – Lambayeque. Un estudio de caso
7	Revisión por pares / Peer Review
8	Sobre los autores
9	Resumen
10	Abstract
19	AGRADECIMIENTO
20	PRÓLOGO

## **22**    **CAPÍTULO I.** Problema de investigación

23	1. Planteamiento del problema
36	2. Formulación del problema
36	3. Justificación
36	3.1 Científico
37	3.2 Metodológico
37	3.3 Social
38	3.4 Legal
46	4. Limitaciones
46	5. Antecedentes
48	6. Objetivos
48	6.1 Objetivo general
49	6.2 Objetivos específicos

## 51 **CAPÍTULO II.** Marco teórico

### 52 1. La Organización Escolar

#### 52 1.1. Campo De Estudio De La Organización Escolar

53 Tabla 1. Contenido científico de la organización escolar.

#### 53 1.2 Paradigmas De La Organización Escolar

60 Tabla 2. Paradigmas de la organización escolar.

#### 61 1.3 Los Modelos Productivos de Organización (Teoría Clásica de la Organización)

##### 61 1.3.1 Los modelos burocráticos y estructurales de organización

##### 62 1.3.2 Los modelos humanistas de organización

##### 62 1.3.3 Los modelos culturales de organización (teoría cultural o interpretativa)

##### 63 1.3.4 Los modelos políticos de organización (teoría crítica o política)

##### 64 1.3.5 Los modelos sistémicos de organización

### 64 2. La Escuela como Organización

#### 67 2.1 La autoevaluación de instituciones educativas

##### 67 2.1.1 Finalidad y concepto de autoevaluación institucional

##### 75 2.1.2 Características de la autoevaluación institucional

##### 78 2.1.3 Paradigmas y modelos de auto evaluación institucional

##### 79 2.1.4 Modelos centrados sobre la eficacia- resultados (perspectiva extrínseca)

##### 80 2.1.5 Modelos de evaluación de la calidad en las organizaciones escolares

##### 82 2.1.6 Modelos con énfasis sobre la mejora

##### 86 2.1.7 Criterios o modalidades que permiten clasificar modelos de evaluación institucional

#### 96 b. La evaluación interna

## 110 **CAPÍTULO III.** Marco metodológico

### 111 1. Hipótesis

### 111 2. Variables

#### 111 2.1 Modelo de autoevaluacion centrado en la mejora de los aprendizajes

- 111 2.1.1 Etapa previa
- 113 2.1.2 Comunicado IPEBA
- 113 2.1.3 Sensibilización con la comunidad educativa
- 114 2.1.4 Recojo de información
- 116 2.1.5 Procesamiento de la información
- 123 2.1.6 Programa de intervención
- 124 2.2 Definición conceptual:
- 126 2.3 Definición operacional:

### **131 Capítulo IV. Resultados**

- 132 1. Descripción
- 132 1.1 Resultados de la autoevaluación
- 134 Gráfico 1. Nivel de calidad educativa por factor de la I.E. Santo Toribio de Mogrovejo de Zaña 2013.
- 135 Gráfico 2. Nivel de Calidad Educativa Por Estándar de la I.E. Santo Toribio De Mogrovejo De Zaña 2013.
- 147 2. Resultados de la autoevaluación
- 147 2.1 Calificación del indicador
- 147 2.2 Discusión
- 147 La autoevaluación en la Institucion Educativa Santo Toribio De Mogrovejo un estudio de caso
- 151 Características de la autoevaluación institucional según modelo IPEBA

### **153 Capítulo V. Conclusiones**

- 154 Sugerencias

## **156 REFERENCIAS**

## **161 ANEXOS**

- 165 Anexo 3
- 165 Informe de taller de capacitación de planes de mejora

168 Anexo 5

168 Matriz de evaluación

168 Factor 1: dirección institucional





| Colección Educación |

**Modelo de autoevaluación en la Institución Educativa Santo Toribio  
de Mogrovejo de Zaña – Lambayeque**

Un estudio de caso



## AGRADECIMIENTO

Agradecemos a Dios por permitirnos desarrollar esta investigación que abre las puertas para mejorar la gestión en instituciones educativas considerando los planes de mejora con un enfoque integral

A Dios; quien me ha permitido llegar a este punto de nuestra la experiencia académica.

A mis colegas y compañeros de estudios del Diplomado en Manejo de estándares de calidad para la Educación Básica Regular, directivos, colegas y amigos de la Institución Educativa Santo Toribio de Mogrovejo – Zaña que, con esmero y dedicación, hicieron posible el desarrollo de la investigación.

## PRÓLOGO

En este libro usted encuentra información referida a los procedimientos que se emplean para implementar el proceso de autoevaluación con fines de acreditación en aplicación a un enfoque sistémico en las instituciones educativas de Educación Básica Regular y Educación Técnico-Productiva de la región Lambayeque

En el primer capítulo resolvemos los fundamentos de la autoevaluación institucional se dónde se desarrollan el planteamiento del problema que implica un reconocimiento de la situación problemática a nivel internacional, nacional y local que aterriza en la muestra, formulación, objetivos, justificación, hipótesis. En el segundo capítulo desarrolla un análisis de la realidad de la autoevaluación de instituciones educativa en el Perú. En el tercer capítulo haremos una semblanza de lo que significa la evaluación de la calidad educativa en Educación Básica Regular y Centro de Educación Técnica productiva. En el cuarto capítulo revisamos el marco regulatorio de los procesos de autoevaluación con fines de acreditación, en el quinto capítulo haremos una revisión de los factores que intervienen en la formulación de planes de mejora y la experimentación, en el sexto capítulo presentamos el modelo sistémico para la formulación de planes de mejora, en el séptimo capítulo veremos los resultados a los que arribó la investigación y en el octavo capítulo repasamos un ejemplo de planes de mejora de una institución educativa bajo el enfoque sistémico. . Acompáñenos en esta nueva edición, que nos traerá múltiples descubrimientos, abrirá horizontes para mejorar la autoevaluación en las instituciones educativas a partir del enfoque sistémico que nos posiciona una mirada holística y sobre todo muy operativa para mejorar los procesos conducentes a la acreditación.



# **Capítulo I**

## **Problema de investigación**

## 1. Planteamiento del problema

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio, creados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que integran 90 países entre ellos Perú, con la finalidad de reducir la pobreza mundial, para lo cual sean dado plazo hasta la mitad del año 2015. La calidad educativa viene dando la hora a los ojos del mundo, este objetivo señala que *“la calidad de la educación es tan importante como la matrícula”*. La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): “La calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación, es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos”.

En base a esto, el derecho a la educación, que toda persona posee, va más allá del acceso a la escuela; implica garantizar el desarrollo de competencias para seguir aprendiendo. En este contexto, la calidad de la educación debe considerar que un mayor nivel educativo es fundamental para el desarrollo humano de un país, tanto para elevar la productividad como para fortalecer la democracia y alcanzar una mejor calidad de vida entendida esta como ofrecer los apoyos que cada quien necesita para estar en igualdad de condiciones para aprovechar al máximo las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación, con el propósito de alcanzar los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje de acuerdo con sus capacidades.

Los resultados de las “Pruebas Internacionales de Estudios en Matemáticas y Ciencias” (TIMSS) aplicadas a medio millón de alumnos egresados de la secundaria en 41 países encumbran a los cuatro países asiáticos términos más ricos. En la prueba de Matemáticas Singapur-643 puntos, Corea del Sur-607 puntos, Japón-605 puntos

y Hong Kong-588 puntos obtuvieron los cuatro primeros lugares. En la prueba de Ciencias, el orden fue Singapur-607, República Checa-574, Japón-571 y Corea del Sur-565. Estos resultados se han constituido en una evidencia de carácter internacional citada frecuentemente por todos aquellos que argumentan que la decidida apuesta por la calidad de la educación iniciada por los países asiáticos hace unas décadas, es la que ha traído como consecuencia estos logros espectaculares. Estos países presentan algunas similitudes a pesar de sus diferencias históricas, culturales y del “timing” de cada reforma educativa, hay algunas coincidencias y tendencias básicas que pueden ser fácilmente reconocidas:

- Todos los países del sudeste asiático han iniciado reformas educativas en la década de 1990 con miras a prepararse para el siglo XXI: Malasia y Tailandia 1991, Corea del Sur 1995, Taiwán 1996, Singapur y Hong Kong 1997.
- Su visión de futuro está profundamente impregnada de la convicción de que la educación es el medio decisivo para alcanzar sus metas de desarrollo económico, político y cultural.
- Las estrategias reformistas siempre han tratado de aparejarse con los requerimientos del mercado ocupacional. Por ello todos los países están expandiendo la educación obligatoria de 6 a 9 grados, y en algunos como Malasia ya se está llegando a 11 grados.
- Lograda una cobertura de casi 100% en la educación obligatoria, se le presta cada vez más atención a la calidad y equidad de su educación, procurando reducir brechas.
- Se están dando medidas para descentralizar e incrementar la autonomía de cada centro educativo de modo que se fortalezcan las capacidades de “Gestión Basada en la Escuela”, se diversifique el currículo y se estimule la participación activa de la comunidad



- Se estimula el mejoramiento de la formación y actualización de los profesores en servicio y de aquellos que ingresan a los estudios pedagógicos con la intención de graduarse luego como profesores.
- Para encarar las limitaciones presupuestales, los gobernantes están tratando de alentar la expansión de la educación privada y mejorar la pertinencia y calidad de la educación. Así se espera movilizar más recursos humanos y materiales, iniciativas y flexibilidades que permitan atender las crecientes y diversas necesidades educacionales (destacando en esto especialmente Malasia, Singapur y China).

En general se puede observar que se están acentuando los conceptos educacionales orientados a mejorar la calidad educativa atendiendo las necesidades de los consumidores (padres y alumnos) más que a los proveedores (gobernantes, administrativos, colegios y profesores), como era antes.

Finlandia presenta una interesante experiencia de escuela comprensiva donde el éxito educativo está relacionado con la calidad de los profesores y el respeto de todos los ciudadanos por los conocimientos. La escuela ofrece retos para los buenos profesores, se esfuerzan en evitar burocracias, dirección estable, liderazgo moral, ausencia de cambios bruscos, el director toma las decisiones de horarios, compras de manuales... Así no son necesarios tantos grupos de trabajo. Las familias confían en la escuela, los profesores utilizan técnicas tradicionales (que conocen bien y les funcionan) más que tecnológicamente innovadoras. También usan manuales, no deben dedicar tiempo a hacer materiales, una concepción de la escuela bastante tradicional, muy apegada a valores como el esfuerzo, la dedicación, el estudio, el respeto por la actuación de la familia, la libertad de acción del profesor... Hay un afán por conseguir el mayor rendimiento posible de cada alumno, contando con que el nivel de llegada

y el de partida no tienen que ser igual para todos, no se acepta que un alumno moleste a los demás o no estudie, hay medidas para hacer frente a los problemas de conducta y aprendizaje quedarse en el colegio al final de la jornada, amonestación escrita, exclusión durante un tiempo...), la enseñanza especial puede ser: salir del aula de tu grupo algunas horas; que un profesor de apoyo entre en el aula del grupo; ir a un colegio del municipio con cierta enseñanza especial; ir a un colegio especial..., los alumnos en toda la materia, leen, escriben y sacan conclusiones, resumen lo leído, identifican hechos importantes y las intenciones de los personajes..., los profesores están obligados a enseñar un currículum bien concretado, es el mismo programa para todos (hay pocas adaptaciones). Está claro lo que la sociedad espera de profesores y alumnos. Continuamente se realizan pruebas y evaluaciones. Ellos también se autoevalúan. Siempre saben lo que les falta aprender, la inversión, a partir de un cierto nivel, ya no aumenta la calidad. Tampoco un aumento de horas lectivas, los docentes cobran según horas trabajadas, en general 25 por semana, los alumnos tienen deberes de lunes a jueves. Hay conversaciones programadas con padres: sobre aprendizaje, conducta, metas..., todos los niños de la educación básica obligatoria (7 a 16 ) tienen enseñanza bilingüe, se ha tomado muy en serio la equidad, no es algo teórico, ha habido un gran consenso político para las grandes reformas educativas, la educación básica es cien por cien gratuita, incluye libros y material escolar, transporte, comidas, servicio dental..., se ofrecen oportunidades educativas para todos los alumnos, sean brillantes o requieran educación especial, el más crucial de los elementos es la formación inicial y continua del profesorado, una profesión de gran reconocimiento social, con alto nivel de inversión en educación de su producto bruto interno.

En el caso de Japón han desarrollado su educación gracias a la alta formación en el nivel básico recibido como ya lo esto se manifiesta en las pruebas internacionales de matemáticas. Estadísticas recientes indican que el nivel de alfabetización de los japoneses supera el 95 por ciento, lo que es particularmente impresionante teniendo en cuenta que la lengua japonesa es una de las más difíciles del mundo en cuanto a lectura y escritura se refiere. Asimismo, más del 95 por ciento de los japoneses se gradúa en la escuela secundaria, el control curricular descansa principalmente en el ministerio nacional de educación, cultura, deportes, ciencia y tecnología (*Monbukagakusho*) y la educación es obligatoria hasta el noveno grado. Municipios y entidades privadas financian los parvularios (academias), mientras los gobiernos nacionales, de prefectura y local hacen lo propio de forma solidaria respecto a los costes educacionales para los estudiantes en los grados que van del uno al nueve, más del 90 por ciento de los estudiantes acuden a la escuela pública hasta finalizar el noveno grado y el 25 por ciento opta por centros privados en el caso de la educación secundaria. Si hacemos un deslinde en relación con la educación norteamericana tenemos que existen importantes diferencias entre los profesores y administradores japoneses y los americanos. Altos salarios, relativo alto prestigio y baja tasa de natalidad hacen difícil obtener un trabajo docente en Japón, mientras en Estados Unidos hay un creciente déficit de profesorado. Cada vez más escuelas japonesas se hacen con los servicios de especialistas como profesores de educación especial y asesores, pero en este caso los centros americanos tienen muchos más especialistas y personal de soporte que en el caso de Japón. La escuela típica japonesa cuenta con sólo dos administradores: un director y un jefe de estudios.

A pesar del impresionante rendimiento de los estudiantes japoneses cuando se compara con sus pares en otras naciones desarrolladas, hay una insatisfacción general por parte de muchos japoneses acerca del sistema educativo. La mayor parte de ellos piensa que el sistema de exámenes es demasiado estresante, que las escuelas son demasiado rígidas y no se adaptan a las necesidades individuales de los alumnos, que los estudiantes contemporáneos muestran poco interés en estudiar y que el sistema educativo necesita producir ciudadanos más creativos y flexibles para el siglo veintiuno. Gran número de japoneses también achaca a las escuelas el incremento advertido en el mal comportamiento de los niños y, en particular, de los adolescentes. A pesar de los problemas indicados y más, el sistema educativo japonés continúa siendo de lo mejor del mundo desarrollado. Dado que los cambios en cualquier institución en Japón son, habitualmente, una utilidad, hay pocas dudas de que los japoneses continuarán realizando serios esfuerzos para dar a sus ciudadanos oportunidades educativas aún mejores.

Por otro lado, habría que preguntarse ¿Ud. apoyaría que su hijo se estrese intensamente para sacarse mejores notas y llegar hasta el extremo de que desarrolle problemas cardíacos, úlceras y eventualmente quiera quitarse la vida? No pocos padres de familia surcoreanos empiezan a hacerse esa pregunta (que ya es muy común en Japón). Esto refleja el otro lado de la moneda de la obsesión por la educación entendida como un entrenamiento intensivo cotidiano de 11 horas de clases al día y varias más en academias privadas -llamadas hagwon-. Si bien eso les permite a los alumnos surcoreanos liderar las tablas mundiales de las pruebas de PISA en matemáticas, ciencias y lectura, eso no necesariamente es fuente de satisfacción para los estudiantes coreanos según sostiene José Reinoso en el artículo “Paradoja escolar en Cora del Sur” (El País 6/12/2010). El precio que pagan los alumnos por el éxito es alto. Estudian 49,4 horas a la se-

mana, frente a una media de 33,9 horas de la OCDE, acumulando el mayor nivel de estrés. Tienen poco tiempo para jugar y dormir. Solo 50% dice estar feliz y 16% se siente muy solo. Registrando un número importante de suicidios entre los estudiantes: El motivo suele ser no haber logrado puntuaciones suficientes en los exámenes escolares.

Me pregunto ¿tiene sentido todo eso? ¿Cuál es la orientación epistemológica que viene construyendo la calidad educativa a nivel mundial?

No es más importante la felicidad y adaptabilidad del hombre en sí, para sí y su medio, que presionar a los estudiantes alterando su salud física y mental. Mi experiencia personal me enseña que llegan más lejos los estudiantes que cultivaron su salud mental y sus habilidades sociales –lo que abre espacios suficientes para cultivar su intelecto y sus talentos- que aquellos que son esclavos de los estudios y rehenes de la competencia entre pares.

Entre los países de habla hispana se encuentra México, que pretende dar una alternativa dirigida a la gran cantidad de ciudadanos que emigran a los Estados Unidos de Norte América y que, en muchas ocasiones, abandonan sus estudios en busca de mejores oportunidades económicas. El modelo descansa en pilares científicos para garantizar en lo más posible la calidad educativa y de conocimiento para todos, a través de plataformas tecnológicas digitales, estructuras metodológicas sólidas, sistemas de soporte documental de corte científico-técnico y educación personalizada. Modelo de gestión intelectual del conocimiento (MIGC) tiene la intención de promover la educación de calidad centrada en procesos intelectuales y aumentar la cobertura a través de los corredores educativos (MGIC) busca ampliar la cobertura educativa haciendo uso intensivo de los medios digitales, dar prioridad a la investigación educativa

sobre medios digitales para la generación de insumos de innovación que impacten en los más desfavorecidos, promover la tecnología de frontera en los procesos educativos, hacer de la gestión de información la tarea cotidiana del quehacer educativo, favorecer procesos y diseños educativos de naturaleza Intelectual, formar los estrategias educativas para el escenario de una economía electrónica, tal como viene ocurriendo en el estado de Nuevo León. Las herramientas digitales de procesamiento y comunicación del conocimiento potencian la socialización en un entorno global. En este sentido este modelo pretende elevar la calidad de vida en función de las capacidades de aprendizaje de las personas y formar habilidades en los individuos, en base al desarrollo de productos intelectuales, que en un futuro les permitan el éxito en su profesión y ser dueño de su futuro: Fuerza de trabajo intelectual congruente con las tareas de gestión intelectual, tiempo invertido al aprendizaje (número de horas dedicados trabajo intelectual), información humanística, científica y tecnológica de la mejor calidad (insumo educativo), habilidades en la autogestión del conocimiento (educación sustentable), productos intelectuales generados (evidencia de aprendizaje), la alerta y el uso eficiente de la tecnología (habilidades y visión tecnológica), lenguaje profesional incorporado (variable principal de valuación de la calidad educativa), socialización asesor-alumno-pares (interacciones a nivel digital y convencional), evaluación sistemática (Valoración de criterios de ocurrencia del aprendizaje) y soporte tecnológico.

Mientras tanto en el Perú, El IPEBA, ante un escenario de escasos avances en los estándares de calidad educativa, la exclusión que experimentan muchos peruanos por su condición cultural o social, y por una comprensión punitiva de la evaluación, aún instalada en el imaginario de la población, considera pertinente precisar los enfoques que nutren su propuesta en torno a su particular comprensión sobre calidad educativa, equidad, inclusión e interculturalidad

y evaluación. En consonancia con las reflexiones de la UNESCO en torno a la evaluación de la calidad educativa, consideramos que esta es un “medio para que el ser humano se desarrolle plenamente como tal”, por lo que la calidad en educación debería hacer referencia ineludiblemente a la formación integral de los ciudadanos, para ayudarlos a ser “capaces de transformar la sociedad actual, haciéndola más justa, inclusiva y democrática y no sólo permitirles integrarse adecuadamente a ella”. Además, la UNESCO, manifiesta que la calidad educativa es el “nivel óptimo de formación que debieran alcanzar las personas para hacer frente a los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y aprender a lo largo de toda la vida”. Preparar a las personas para que hagan frente a los retos planteados supone formarlas integralmente en todos los campos del saber: las ciencias, las humanidades, la técnica, la cultura, el arte y la educación física. En ese sentido, la integralidad de los aprendizajes se verá reflejada en un currículo diversificado con altas expectativas en todas las áreas curriculares que plantea el Diseño Curricular Nacional (DCN) y en la capacidad de la institución de adecuarlo a las necesidades específicas de sus estudiantes, es importante acotar que, si bien la evaluación orientada a la acreditación en nuestro país, actualmente se centra en la evaluación de la gestión de las Instituciones educativas, esta será evaluada prestando atención a la manera cómo incide en el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y, especialmente, cómo colabora con las expectativas de una formación integral.

Otro de los aspectos que la UNESCO rescata como factor clave de la calidad educativa es el de la Pertinencia. Al respecto el documento en mención nos dice:

[el concepto de pertinencia] se refiere a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de la cultura mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, libertad y su propia identidad.

De allí que el IPEBA asume el criterio de pertinencia en la evaluación de las instituciones educativas, quienes deben orientar su gestión (organización, decisiones, y acciones), buscando responder a las peculiaridades de sus estudiantes; ello se verá reflejado en un currículo diversificado, que recoja las demandas del mundo laboral actual, la realidad de la localidad y lo articule con las áreas curriculares del DCN.

Por otro lado, según UNESCO,

La equidad: Comprende los principios de igualdad y diferenciación, ya que sólo una educación ajustada a las necesidades de cada uno asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad.

Siguiendo la definición de la UNESCO, entendemos una educación con equidad como la capacidad de brindar un servicio que permita que todas las personas puedan lograr su desarrollo en igualdad de oportunidades, dando a cada quien las ayudas que necesita para ello, lo que implica reconocer la gran diversidad cultural de nuestro país y los retos que plantea para lograr un diálogo respetuoso entre las culturas, integrarlas para que contribuyan al desarrollo del país y brindarle una educación que les permita a todos desenvolverse con éxito.



Una educación inclusiva alude entonces a un conjunto de criterios que favorecen el desarrollo de personas con diferentes características y necesidades; mientras que la interculturalidad exige la convivencia armoniosa con la diversidad, donde es posible el mutuo aprendizaje. Para la escuela implica ser capaz de proveer condiciones que se concretan en igualdad de oportunidades para acceder a una formación de calidad a todos los estudiantes, valorando los aportes que cada uno pueda brindar en el proceso.

La Relevancia: Desde un enfoque de derechos es preciso preguntarse cuáles son las finalidades de la educación y si éstas representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad, y no sólo las de determinados grupos de poder dentro de ella. La educación será relevante en la medida que promueva aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal, lo cual difícilmente ocurrirá si ésta no es también pertinente; es decir, si no considera las diferencias para aprender, que son fruto de las características y necesidades de cada persona; las cuales están, a su vez, mediatizadas por el contexto social y cultural en que viven.

La relevancia se refiere al «qué» y al «para qué» de la educación; es decir, a las intenciones educativas que condicionan otras decisiones, como las formas de enseñar y de evaluar. Desde el «para qué», la principal finalidad de la educación es lograr el pleno desarrollo del ser humano en su doble realización: individual y social. Ello implica fortalecer y potenciar el desarrollo de las capacidades y habilidades cognitivas y socioafectivas, promoviendo la dignidad humana, el respeto de los derechos y libertades fundamentales.

La pregunta entonces es qué tipo de educación permite lo anterior; pero no existe una única respuesta a esta interrogante, porque depende de lo que cada sociedad priorice o establezca como relevante. Y porque hay contextos, tiempos e historias que enmarcan y orientan la formación de las personas.

De este modo, el juicio respecto de la relevancia de la educación debe ser capaz de dar cuenta del tipo de aprendizajes establecidos como indispensables, y también de la posibilidad de conocer, vivir y respetar los derechos y libertades humanas fundamentales”.

La Eficacia: La eficacia se pregunta por la medida y proporción en que son logrados los objetivos de la educación establecidos y garantizados en un enfoque de derechos; es decir, respecto de la equidad en la distribución de los aprendizajes, su relevancia y pertinencia. Por ejemplo, la eficacia debe dar cuenta sobre en qué medida los niños logran acceder y permanecer en la escuela; si son atendidas las necesidades educativas de todos, incluidos los adultos; del egreso oportuno de los estudiantes y de si éstos concluyen la educación obligatoria. Así mismo, del logro de los aprendizajes correspondientes en cada etapa educativa y de los recursos y procesos educativos están asignados de manera en que sean favorecidos aprendizajes relevantes y pertinentes; entre ellos, que los estudiantes participen, se apropien, experimenten y promuevan valores y derechos fundamentales.

En conclusión, da cuenta de si las metas educativas son alcanzadas por todos y no reproducen diferencias sociales de partida, traducidas en una inequitativa distribución de oportunidades y capacidades.

La Eficiencia: La eficiencia se pregunta por el costo con que dichos objetivos son alcanzados. Por lo tanto, es definida con relación al financiamiento destinado a la educación, la responsabilidad en el uso de éste, los modelos de gestión institucional y de uso de recursos. Compromete un atributo central de la acción pública: que se ejecute honrando los recursos que la sociedad destina para tal fin, por lo que la obligación de ser eficiente toca a la garantía de un derecho ciudadano clave. Desde esta perspectiva, la eficiencia no es un imperativo economicista, sino una obligación derivada del respeto a la condición y derechos ciudadanos de todas las personas.

Existe una importante interacción entre las dimensiones de la eficacia y la eficiencia, ya que los problemas de la primera impactan negativamente sobre la capacidad para asegurar algunas metas básicas. Las dificultades expresadas en los problemas de operación del sistema (referidas al no logro de metas e ineficiencias) se distribuyen de diferente manera entre los diversos grupos poblacionales, reproduciendo patrones de desigualdad, exclusión y marginación social que, en último término, definen una operación inequitativa de los sistemas educativos. Así, eficiencia y eficacia como dimensiones que atañen a la instrumentación de la acción pública, se engarzan de modo indisoluble con las dimensiones sustantivas de relevancia, pertinencia y equidad las que, en conjunto, definen una educación de calidad para todos.

Para fines de esta investigación hemos asumido el modelo propuesto por El Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA) es de carácter cualitativo principalmente pero que acoge el enfoque cuantitativo en forma complementaria. Estos modelos se preocupan por crear las condiciones y desarrollar estrategias dentro de los centros que incidan directamente sobre la calidad educativa de la institución.

Asumimos el proceso de la autoevaluación institucional como una estrategia válida para el desarrollo del centro, como un proceso de innovación, formación y mejora interna centrada en la escuela y no como una fase terminal centrada en la eficacia. Esta modalidad de la evaluación se constituye en un vehículo para el desarrollo de los alumnos, de los profesores y del propio centro educativo (Bolívar, A; 1994). Puede ser total o parcial, es decir, centrarse en algunos aspectos muy concretos del Centro, pero siempre teniendo en cuenta la complejidad del mismo, siendo lo más recomendable realizar procesos evaluativos globales.

## **2. Formulación del problema**

¿Es posible que se optimice los procesos de gestión de la calidad mediante la aplicación de un Modelo de autoevaluación institucional en la Institución Educativa “Santo Toribio de Mogrovejo- Zaña”

## **3. Justificación**

### **3.1 Científico**

Además de estar interesados en el tema y de reconocer su significatividad, esta investigación tuvo como antecedente el trabajo realizado en el diplomado “Manejo de estándares de calidad en la educación básica regular” en el año 2013 el cual comprendió dos etapas. La primera de ellas comprendió un proceso de sensibilización sobre la importancia del proceso de autoevaluación para fines de acreditación cuyo producto fue el diseño y la aplicación de un plan de autoevaluación institucional parcial con apoyo externo. La segunda etapa comprendió la toma de decisiones y la ejecución de los procesos de mejora en el centro educativo en el período 2013 a 2014 que estuvo a cargo de los miembros del centro. Es así que, esta investigación nos ha permitido recoger información sobre los resultados con la finali-

dad de sistematizar y concluir con el proceso de autoevaluación y así poder proponer planes de mejora válido para dicho centro educativo considerando todos los aspectos. Los resultados han aportado a la definición del modelo de autoevaluación institucional, con miras a planificar la autoevaluación en forma holística y global, es decir, evaluando todos los aspectos de la institución.

### **3.2 Metodológico**

A través de la investigación evaluativa hemos sustentado en forma metodológica un modelo de autoevaluación institucional que se refleja Plan consensuado para la autoevaluación institucional que utiliza el modelo evaluativo estudio de caso. Decimos consensuado porque recogió el interés y aporte de los miembros del centro educativo elegido y junto con ellos determinamos cada uno de los elementos del plan. Con los resultados de esta investigación estamos contribuyendo al desarrollo y la calidad de las organizaciones escolares de Chiclayo puesto que en el Perú no es muy expansiva la autoevaluación de centros educativos.

El objetivo esencial de la evaluación institucional es la mejora de la institución evaluada, significando una ayuda importante para la gestión y toma de decisiones. Según el interés y necesidad del centro se elige un modelo para la evaluación institucional.

### **3.3 Social**

En el Perú los centros educativos públicos deben decidir cómo enfrentar las demandas de la sociedad y sobre la base de ello determinar la finalidad institucional y los servicios que ofrecerá. Cada escuela organiza y prevé los servicios educativos apoyándose en herramientas de gestión y planificación. Para lograr todo esto, a las es-

cuelas públicas se les está brindando mayor autonomía en su gestión, de tal forma que ahora los directores asumen nuevas funciones en el centro con la finalidad de asumir en forma pertinente la gestión pedagógica e institucional. Así, una forma de saber en qué medida el centro escolar cumple o no con las exigencias de la sociedad, cómo responde a los entornos cambiantes, cómo se está desarrollando el proyecto educativo, cuáles son sus resultados, qué tanto está desarrollando un servicio de calidad educativa, es realizando procesos de auto evaluación institucional. De esta manera, los motivos que originan la evaluación institucional pueden ser varios. Un centro educativo puede asumir la evaluación de su institución para ser eficaz y eficiente de tal forma que asegure la calidad de la oferta formativa de la institución. Otras pueden prever procesos evaluativos para asegurar el desarrollo óptimo de su proyecto educativo y, otras porque se les impone con fines de auditoría desde entidades oficiales. La propuesta de acreditación del IPEBA se sustenta también en una serie de enfoques orientadores que ayudan a precisar sus fundamentos y derroteros, se inscribe en el enfoque de Desarrollo Humano Sostenible, en la medida que concibe la educación como derecho de toda persona para la ampliación de sus oportunidades y libertades reales desde una perspectiva integral.

### **3.4 Legal**

La Institución Educativa se enfrenta a una serie de exigencias y demandas tanto del sector educación como de la sociedad misma. De esta manera, los centros educativos públicos, se ven urgidos a ofrecer un servicio de calidad y su funcionamiento se rige por la normativa legal del sistema educativo:

- **Ley y Reglamento del SINEACE**

A partir del 2002, el Estado asume una serie de acuerdos y desarrolla políticas y normativas, orientadas a mejorar la calidad educativa y revertir los problemas de inequidad y exclusión social. En este escenario surge la implementación del Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) mediante la Ley 28740 promulgada en el año 2006.

Dicha ley precisa que la finalidad del SINEACE, del cual el IPEBA forma parte, es garantizar a la sociedad que las instituciones educativas públicas y privadas ofrezcan servicios de calidad. La garantía de la calidad se da a través del desarrollo del proceso de acreditación, que reconoce públicamente a las instituciones educativas por su capacidad de gestión. Se entiende la gestión educativa como la capacidad institucional para dirigir procesos, recursos y decisiones, en función de mejorar permanentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje y de lograr la formación integral de todos los estudiantes.

- **El Acuerdo Nacional**

Firmado en el 2002 por el gobierno, los partidos políticos y la sociedad civil organizada, señala la convergencia de expectativas de diversos actores por mejorar la educación. La política N° 12 plantea la importancia de acompañar la universalización del acceso a la educación con acciones para mejorar su calidad, e incrementar el presupuesto para brindar mejores condiciones a los estudiantes. Menciona, asimismo, la necesidad de cerrar las brechas de inequidad educativa, crear mecanismos de certificación y calificación para aumentar la exigencia en la educación pública y privada, y fomentar una cultura de evaluación y vigilancia social de la educación.

En cuanto a la Educación Técnico-Productiva (ETP) las políticas acordadas enfatizan la mejora de la calidad educativa, la promoción de la educación laboral en función de las necesidades del país, la adecuación de la Educación Técnica a la realidad y su articulación a los planes de desarrollo local, regional y nacional para mejorar la calidad del empleo.

- **Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo**

Más tarde en el 2005, con la elaboración del Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo, se desarrolla aún más las expectativas respecto a la evaluación de la gestión. En éste se define que la autoevaluación que deben realizar las instituciones educativas involucra la gestión pedagógica, institucional y administrativa, el cumplimiento del plan anual de trabajo, los resultados de aprendizaje y las metas anuales de inclusión.

El reglamento menciona, asimismo, que los objetivos de la evaluación son promover una cultura de mejora continua del aprendizaje y de la gestión en base a información; identificar las fortalezas y debilidades para brindar un servicio con calidad y equidad; promover un clima institucional propicio para el cambio e institucionalizar las prácticas exitosas<sup>8</sup>. Como complemento al punto señalado, identifica que los resultados de la autoevaluación de la gestión educativa son remitidos a la UGEL, para desarrollar un plan de asesoría y monitoreo de las mejoras.

- **La Ley General de Educación (LGE)**

Este contexto fue propicio para que el Estado, a partir de consultas y consensos, establezca en el 2003 las bases legales de una educación de calidad, para la construcción de la democracia y el desarrollo del país<sup>10</sup>, a través de la aprobación de la Ley General de Educación (LGE), que define la calidad como “el nivel óptimo de for-



mación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida”.

En concordancia, específica como finalidad de la Institución Educativa, el logro de la formación integral articulando los aprendizajes<sup>12</sup> en todas las áreas: ciencias, humanidades, técnica, cultura, arte, educación física y uso de nuevas tecnologías.

Partiendo de la calidad como requisito para la democracia y el desarrollo, la LGE reitera la responsabilidad del Estado en la formación de los estudiantes y enfatiza el derecho a una educación gratuita de calidad para todos. En coherencia con el Estado de Derecho que establece la Constitución Política del Perú, especifica que el Estado debe compensar desigualdades que afecten la igualdad en el acceso a oportunidades educativas.

Establece como medidas de equidad que las autoridades implementen políticas y estrategias compensatorias para revertir situaciones de inequidad por motivo de origen, género, lengua, condición socioeconómica y otros. En esta línea, indica que el sector garantiza la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en igualdad de oportunidades para los pueblos indígenas<sup>15</sup> y logra la integración de estudiantes con discapacidad y talentos especiales a la sociedad.

De igual manera indica que las autoridades educativas deben priorizar la asignación de recursos por alumno en zonas de mayor exclusión social y poner en práctica programas de bienestar y apoyo técnico a docentes en zonas rurales<sup>17</sup>. En este punto debemos recordar también que la ETP contribuye a un mejor desempeño de la persona que trabaja, para mejorar su nivel de empleabilidad y contribuir con su desarrollo personal.

Lo anterior pone de manifiesto un elemento crucial que la LGE reconoce, que la calidad de las instituciones educativas no es respon-

sabilidad exclusiva de las mismas; por el contrario, establece que le corresponde al Estado garantizar los factores que inciden en la calidad de las instituciones educativas públicas, así como regular y supervisar la existencia de los mismos en las instituciones privadas<sup>19</sup>. Entre los aspectos destacados están el currículo, la formación docente, la Carrera Pública Magisterial, la cobertura en salud, alimentación y materiales educativos; la infraestructura, equipos y servicios básicos y la investigación educativa.

La LGE, también establece los lineamientos de gestión para el sistema educativo; precisando que sus objetivos son: promover la autoevaluación de las instituciones educativas, fortalecer su capacidad de decisión y autonomía, desarrollar liderazgos democráticos y asegurar la subordinación de lo administrativo, a las acciones pedagógicas<sup>20</sup>. Especifica que entre sus funciones las instituciones educativas deben evaluar su capacidad de gestión institucional y pedagógica<sup>21</sup> y que las UGEL tienen como función fortalecer estas capacidades, mediante acciones de supervisión, asesoría y capacitación.

- **El Proyecto Educativo Nacional (PEN)**

El PEN elaborado por el Consejo Nacional de Educación (CNE) y oficializado como política de Estado en el 2007, establece seis objetivos estratégicos para el 2021. Estos objetivos se orientan a sustituir una educación que reproduce desigualdades por otra, que brinde resultados y oportunidades educativas de igual calidad para todos los estudiantes. El PEN afianza los compromisos con la calidad educativa y la equidad, planteando como uno de los medios para efectivizar estos compromisos, la adecuada gestión educativa.

El cuarto objetivo estratégico del PEN, referido a la reforma de la gestión pública de la educación, menciona la importancia de poner en funcionamiento al SINEACE y de vincularlo a las acciones regionales y locales. Precisa que las Direcciones Regionales de Educación (DRE) deben contar con información actualizada para tomar decisiones que articulen políticas de discriminación positiva, planes

de mejora de las instituciones educativas y asignación de recursos.

Ello, en un contexto de descentralización efectiva que permita transferir a las regiones competencias educativas, recursos y autonomía de gestión presupuestal. Así como transferir a las instituciones y redes educativas, competencias básicas de gestión, previa constatación de haber desarrollado las capacidades y criterios técnicos para implementarlas.

Asimismo, en su Objetivo Estratégico 5, alude a la consolidación del SINEACE y la transformación de la calidad de la formación profesional. La política 25.2 establece entre sus principales medidas la implementación de un plan de acreditación para los Centros de Educación Técnico-Productiva (CETPRO) en vinculación con programas de fortalecimiento en: infraestructura, equipamiento, presupuesto y calificación del personal. Señala así la acreditación como una medida para fortalecerlos, a fin de contar con profesionales competentes que respondan a las demandas del entorno económico y productivo, con miras a un desarrollo nacional y regional.

- **El Plan Nacional de Competitividad**

El Plan Nacional de Competitividad, aprobado en el 2005 mediante Decreto Supremo N°057- 2005-PCM, tiene como finalidad contribuir al mejoramiento sostenible de la calidad de vida de la población<sup>27</sup>. Resalta la importancia de la educación para el desarrollo de la competitividad del país. Define como objetivo estratégico: impulsar una educación que busque desarrollar las competencias en los jóvenes y adolescentes para lograr su mejor desempeño al participar en la actividad productiva del país. Establece como una de las estrategias para el logro de este objetivo, la mejora de la gestión del sistema educativo, exigiendo la evaluación continua y la rendición de cuentas por los desempeños e impacto de la inversión <sup>28</sup>.

- **Reglamento de la Ley General de Educación**

El recientemente promulgado Reglamento de la Ley N° 28044 –LGE, mediante D.S N° 011- 2012- ED, “establece los lineamientos generales de educación y del Sistema Educativo Peruano y regula las atribuciones y obligaciones del Estado, así como los derechos y responsabilidades de las personas y de la sociedad en su función educadora. Rige todas las actividades educativas realizadas bajo los alcances de la Ley, dentro del territorio nacional, en los diferentes niveles de gobierno, por personas naturales o jurídicas, públicas o privadas diferentes niveles de gobierno, por personas naturales o jurídicas, públicas o privadas, nacionales o extranjeras”.

El Reglamento recoge anteriores disposiciones para la promoción de la evaluación con fines de mejora del Sistema educativo, incorporando además que “el Ministerio de Educación, en coordinación con los gobiernos regionales, implementa un sistema de monitoreo y evaluación anual de los factores de calidad educativa...” y que IPEBA informará “...anualmente al Ministerio de Educación y los gobiernos regionales sobre el resultado de los procesos de autoevaluación, los planes de mejora y las acreditaciones otorgadas, señalando los factores, estándares e indicadores de calidad que requieren ser mejorados”.

Establece también que el SINEACE coordina con los gobiernos regionales acciones que favorezcan los procesos de autoevaluación de las instituciones educativas; siendo que los gobiernos regionales “apoyarán la implementación de los planes de mejora y la evaluación externa de las instituciones educativas públicas de sus regiones con miras a la acreditación”.

- **Resoluciones de aprobación de instrumentos para la implementación de procesos de acreditación**

En la actualidad en el país contamos con una “Matriz de Evaluación para la Acreditación de la Gestión de la Calidad Educativa de Instituciones de Educación Básica Regular”, construida de manera participativa por diversos actores e instituciones involucrados en la mejora de la calidad en el país, y una “Guía de autoevaluación de la gestión educativa de instituciones de Educación Básica Regular” aprobadas por el SINEACE mediante la resolución N° 003-2011- SINEACE/P y Resolución N° 041-2012-SINEACE/P, respectivamente.

De la misma manera, contamos con una “Matriz de Evaluación para la Acreditación de la Gestión de la Calidad de la Gestión de Centros de Educación Técnico-Productiva” y una “Guía de Autoevaluación de la Gestión Educativa de los Centros de Educación Técnico Productiva”, aprobadas mediante la resolución N° 014-2011-SINEACE/P y la resolución N° 012-2012- SINEACE/P, respectivamente.

En síntesis, el marco político y normativo revisado, expresa compromisos respecto a la calidad y equidad, la autoevaluación como práctica cotidiana, las estructuras de soporte descentralizadas y la acreditación como garantía de la calidad. En ese sentido, la acreditación se presenta como una doble oportunidad para evaluar si las políticas y compromisos del Estado llegan a la unidad básica de gestión, que es la Institución Educativa, y para generar información sobre los diversos tipos de gestión educativa que median la puesta en práctica de las políticas para lograr los resultados educativos esperados. Ello, con la finalidad de reconocer a las instituciones educativas que brindan un servicio de calidad, y de focalizar los esfuerzos en dar apoyo pertinente a las que presentan mayores necesidades, bajo un criterio de equidad y discriminación positiva.

#### **4. Limitaciones**

Entre las limitaciones encontradas tenemos que es la Institución educativa Santo Toribio de Mogrovejo es el primero en iniciar el proceso de autoevaluación para la acreditación según el modelo planteado por IPEBA en el nivel básico regular dentro de en el ámbito de la Región Lambayeque. Cabe destacar que, después de revisar las tesis en las principales universidades de Chiclayo, no encontramos alguna tesis que trabaje la autoevaluación de los centros escolares. Existen mayores experiencias de evaluación institucional aplicado a las universidades, tal es el caso de Argentina, Chile y España. En Perú es una actividad de poco auge. En Chiclayo, existen pocas experiencias de evaluación institucional en centros educativos.

Las que se han desarrollado se han aplicado más en instituciones escolares privadas con fines de auditoría principalmente.

#### **5. Antecedentes**

Tenemos que reconocer que el proceso de autoevaluación educativa en la Región Lambayeque se encuentra aún incipiente siendo muy pocas las investigaciones relacionadas a este tema, pero citaremos a Lorena Meckes en su investigación referida a evaluación y estándares: Logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa quien ha llegado a la conclusión que el nivel escolar presenta grandes desafíos: superar los niveles de aprendizaje que alcanzan niños y jóvenes en las distintas etapas de su trayecto escolar, disminuir la disparidad de los resultados según el nivel socioeconómico de sus familias, para ellos debe enfrentar tres metas para contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Primero, asegurar una articulación coherente entre las distintas evaluaciones con que cuenta el sistema. Segundo, lograr que la evaluación de aprendizajes de nivel nacional sea relevante para las prácticas pedagógicas y evaluativas de los establecimientos. El tercer desafío no es para la

evaluación, es lograr una política pública efectiva que combine la introducción de altas expectativas y exigencia en materia de logros de aprendizaje, a través de estándares y evaluaciones, con estrategias de apoyo y fortalecimiento de las capacidades de los actores del sistema para lograr los resultados esperados.

En Perú, *Diana Mercedes Revilla Figueroa Lima* desarrolla la investigación referida a la autoevaluación institucional global con apoyo externo en un centro educativo particular de Lima. Un estudio de caso. Donde concluye, que la autoevaluación permite implementar una serie de acciones para mejorar los problemas asumidos como prioritarios. De todos ellos, el que más se reconoce como mejor logrado es programación curricular a nivel de aula, seguido por delegación de funciones. A pesar de haber reorganizado las funciones del personal directivo y estar más claros en las competencias de cada función todavía algunos miembros del centro perciben que puede seguir mejorándose y afinándose. Luego se reconoce que hay grandes y buenos avances en el diseño evaluativo pero todavía les falta terminar el trabajo, lo cual no significa que no se haya atendido el problema. Y, la relación entre los alumnos se considera como el problema menos resuelto. Sobre el tema de la autoevaluación institucional la mayoría del personal directivo considera que es importante y beneficioso el proceso y que aunque tenga cierto costo económico y de esfuerzo personal vale la pena hacerlo o vivenciarlo porque contribuye a mejorar el funcionamiento del centro en cada uno de sus aspectos, permite identificar a tiempo las dificultades y decidir estrategias para su mejora y solución. También reconocen que deben participar todos en el proceso sin excluir a los alumnos ni a los padres de familia. Además, expresa que interesante que la mayoría del personal del centro sugiera que el proceso de AI sea planificado, organizado y conducido por un grupo representativo del centro con evaluadores externos. Destacan que la presencia de los evaluadores externos sería para garantizar la objetividad y rapidez en el proceso.

Reconocen que los evaluadores externos recogerían toda la información desde el personal y no esperan que actúen como auditores. Esto facilita que el modelo de evaluación a usarse sea el de autoevaluación institucional con apoyo externo. A pedido del personal directivo y docente deben volver a evaluarse los cuatro aspectos referidos a los problemas atendidos.

En Lambayeque la Institución Educativa Santo Toribio de Mogrovejo de Zaña es la primera en iniciar el proceso de manera formal con el modelo de IPEBA-CINEACE. El Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica – IPEBA es una institución pública y autónoma, órgano operador del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa – SINEACE, su objetivo principal es garantizar la calidad y mejora permanente de las escuelas y centros de Educación Técnico-Productiva, públicos, para que logren acreditar el servicio que ofrecen. Asimismo, promueve la certificación de las competencias de las personas, reconociendo oficialmente que su trabajo cumple con las exigencias del mercado laboral. El trabajo del IPEBA se orienta a promover una amplia participación y debate, que involucre a todos los actores para que tengan la oportunidad de exponer sus puntos de vista y llegar a acuerdos aceptados por la sociedad.

## **6. Objetivos**

### **6.1 Objetivo general**

Proponer un modelo de autoevaluación de la calidad educativa para la institución educativa “Santo Toribio de Mogrovejo – Zaña durante el año 2013-2014.



## **6.2 Objetivos específicos**

- Determinar las necesidades de autoevaluación institucional de la I.E. Santo Toribio de Mogrovejo–Zaña durante los años 2013-2014
- Sustentar la necesidad de planificar el proceso de autoevaluación en las instituciones educativas con la finalidad de asegurar la calidad de sus servicios durante los años 2013- 2014
- Diseñar un modelo de autoevaluación institucional para la I.E. Santo Toribio de Mogrovejo de Zaña durante los años 2013-2014
- Validar el modelo de autoevaluación institucional de la I.E. Santo Toribio de Mogrovejo de Zaña durante los años 2013- 2014.



## **Capítulo II**

### **Marco teórico**

## **1. La Organización Escolar**

La organización escolar es una de las disciplinas pertenecientes a las ciencias aplicativas de la educación junto con la planificación educativa, la didáctica y la orientación educativa. Esto implica que cada una tiene su propia especificidad, su propio campo de actuación, pero a la vez, las teorías aportadas por cada disciplina se nutren mutuamente como son: La organización escolar y de la planificación educativa. El primero porque, la evaluación se quiere hacer en una institución educativa que representa en su funcionamiento una organización escolar y, el segundo porque desde los conceptos generales de la planificación no podemos desligarnos del sistema educativo, de los enfoques bajo los cuales se desarrollan las instituciones educativas y de sus orientaciones para evaluar una institución. Todo proceso de planificación también incluye la previsión de la evaluación.

### **1.1. Campo De Estudio De La Organización Escolar**

Lorenzo (1997) sostiene, que el campo de estudio de una disciplina se puede organizar como poblaciones conceptuales que van evolucionando a medida que avanza la investigación, la reflexión y la producción del conocimiento en esa disciplina.

Román y Muñoz (1989, p. 51) consideran que la Organización escolar estudia las dimensiones funcionales de la escuela como organización, y por tanto, los elementos básicos de cualquier organización deben ser analizados por ella. Estos elementos son: la interrelación de los individuos y grupos, su orientación hacia objetivos y fines, la diferenciación de funciones, la coordinación racional intencionada, la continuidad a través del tiempo y su carácter social y dinámico, inciden tres niveles funcionales: el sistema educativo, el centro escolar y el aula.

Recogiendo los aportes de García (1997) y de Del Pozo (En Muñoz y Román, 1989, p. 48) identificamos cuatro tipos de cuestiones o contenidos fundamentales.

Tabla 1. Contenido científico de la organización escolar.

<b>Contenido científico de la organización escolar</b>			
Elementos materiales	Elementos personales	Elementos formales y funcionales	Elementos auxiliares y complementarios.
Espacio Recursos	Profesorado Familias Alumnado Personal de administración y servicio	Sistema escolar Planificación Equipos de trabajo Órganos de gobierno y participación Clima disciplinario Horarios evaluación Relaciones humanas	Actividades extraescolares Servicios complementarios de apoyo a la escolarización Relaciones centro comunidad Servicios de apoyo externo.

Fuente: Tomado de García 1997-27.

## 1.2 Paradigmas De La Organización Escolar

Para comprender los planteamientos y cambios conceptuales sobre organización escolar es preciso profundizar en el paradigma concreto que lo sustenta, pues de éste dependerá, como señala England (citado por Lorenzo, 1994, p. 110), “el modo de entender la realidad de la organización, los problemas de la administración y la práctica administrativa válida”.

**1.2.1 El paradigma RACIONAL TECNOLÓGICO** (Sáez Carreras, 1989) que tiene distintas denominaciones como Técnico-racional (González, 1990), Racional (Peiró, 1990; De Miguel, 1989), Positivista (Carr y kemmis, 1988), Funcionalista (Foster, 1983; Tyler, 1991), Tecnológico-positivista (Greenfield, 1975), Tradicionalista (Bates, 1989; Smyth, 1989; England, 1989), Paradigma de Mantenimiento (Hoyle, 1991), Clásico (Smyth, 1989), Tecnológico (House, 1988), etc. Desde este paradigma la organización se percibe como

una realidad que debe o, al menos, es posible tecnificar. Se preocupa por los resultados. Hace referencia a los movimientos conocidos como escuelas eficaces y escuelas de calidad.

Podemos caracterizar su visión de la organización a través de los siguientes rasgos (Lorenzo, 1994, pp. 133-134):

1. Las organizaciones (la escuela) son entidades reales, objetivas de las que interesan sus manifestaciones concretas.
2. El concepto clave de la praxis organizativa es el de eficacia o capacidad para lograr sus fines. Las prácticas son neutras, objetivas.
3. Se ven las organizaciones desde una perspectiva uniforme, “intrínsecamente ordenadas”.
4. Las escuelas deben perseguir metas explícitas. La cuestión central de la Organización es buscar las técnicas más eficaces para su logro: Valores.
5. Los procesos y estructuras escolares pueden ser modelados, predichos, medidos y manipulados.
6. La escuela se concibe como:
  - Conjunto rígidamente constituido de funciones, roles, normas y significados que disfruta de una especie de vida propia (Tyler, 1991).
  - Organización externa y formalmente constituida en la que se pueden establecer conexiones claras entre metas, estructuras, actividades y resultados y de la que se espera un comportamiento lógico y racional (González, 1990).

- Una organización que se ajusta cómodamente a las características de una burocracia tal y como la concibe Weber (Hughes, 1990).
7. Esta visión de la escuela se exterioriza en metáforas como la fábrica, burocrática, tecnocrática.
  8. El control es esencial, “un producto natural” (Ball, 1990). Organizar es realizar un control efectivo tanto técnico como de gestión (England, 1989).
  9. El conflicto es visto como algo que hay que remediar.
  10. El cambio y la innovación se producen desde fuera: “cambio planificado” (Hoyle, 1991).
  11. La toma de decisiones es un problema técnico, no es un debate valorativo.
  12. Los responsables de la organización se convierten en “ingenieros de sistemas sociales” (England, 1989) “árbitros independientes de la teoría” (Codd, 1989)
  13. Genera una ética autoritaria (House, 1991)
  14. La escuela es vista de “arriba a abajo” (Hoyle, 1991).

En este paradigma interesa cómo se manifiesta la organización, se destaca que la organización persigue sus objetivos a través de enfoques racionales de toma de decisiones. Hay una preocupación porque las estructuras se planifiquen y desarrollen sistemáticamente, enfatizándose en la estructura formal y jerárquica, considerando cinco principios:

Estructura jerárquica, división del trabajo de acuerdo a la especialización, control basado en normas y reglamentos para darle estabilidad a la organización, relaciones impersonales entre los directivos y los trabajadores, orientación hacia la carrera, es decir, promoción de los trabajadores de acuerdo al lugar que ocupan en la organización. (Martín- Moreno, 1996, p. 113)

Este movimiento busca optimizar la calidad de la educación a través de la eficacia. Pretende conocer por qué los alumnos de una escuela obtienen mejor resultado que los de otras y descubrir qué elementos contribuye a que un centro educativo alcance sus objetivos. Una escuela eficaz "es aquella que promueve de forma duradera el progreso de todos sus alumnos más allá de lo esperado teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación de entrada" (Murillo, 2000, p. 3).

**1.2.2 El paradigma INTERPRETATIVO-SIMBOLICO** (Sáez, 1989), de Acción (Hoyle, 1991) Cultural (House, 1988) Fenomenológico y Holístico (Rattray & Parrot, 1989) que surgió durante la década de los años setenta. Otros estudiosos: Greenfield, 1974; March y Olsen, 1976; Weick, 1976; Bolman y Deal, 1984. Este paradigma se basa en una visión de la organización de la escuela, y de la educación, más naturalista, centrada en la realidad misma de la organización, desde lo que significa para sus miembros. Se preocupa más por estudiar los procesos, a veces ocultos, que los productos y, en consecuencia, es menos eficientista.

**1.2.3 El paradigma CRITICO o SOCIOCRTICO** (Carr & Kemmis, 1988; Sáez, 1989), es otra visión de la Organización Escolar para el que toda organización es una estructura de opresión que responde a los intereses de grupos de poder, que deben ser diagnosticados con vistas a una transformación liberadora. Se le deno-



mina también paradigma Político (González, 1990; House, 1988) o del Cambio Radical (Hoyle, 1991). Su gran aportación: la perspectiva micropolítica de la escuela. Entre los autores que más han contribuido tenemos: Habermas, 1982; Apple, 1986; Giroux, 1990. Su visión de la organización se manifiesta en las siguientes características (Lorenzo, 1994, p. 156)

1. Los temas organizativos son inseparables de los educativos (Bates, 1989).
2. Las organizaciones son asociaciones o federaciones integradas por diversos individuos y diferentes grupos de intereses. (García, 1997, p. 265)
3. La praxis organizativa es una actividad pública, fundamentada sobre valores morales. No es posible la “despolitización”, ni “desmoralización” de la organización.
4. Los miembros son constructores activos de un orden dinámico y democrático.
5. La escuela es vista como una realidad política, en la que interviene un nivel no visible de intereses, coaliciones, poder, estrategia y negociación. La escuela como campo de batalla.
6. Entre esos mecanismos menos visibles, Ball (1989), destaca la influencia y la confrontación. El meta poder (Baumgartner, 1976), Zonas de negociación solapadas.
7. La toma de decisiones no puede restringirse a lo administrativo y burocrático. Es la sustancia de la organización (Ball, 1989). Es producto de las negociaciones, pactos o alianzas entre los integrantes de las agrupaciones.
8. La negociación es la base de la autonomía de la escuela.

9. El cambio es inherente a esta perspectiva. Se busca una transformación en la estructura organizativa de las instituciones, sobre todo en el establecimiento de metas, en la propia estructura o en la toma de decisiones.
10. El organizador es un analista de la estructura ideológica del centro (England, 1989), la acción organizativa es acción moral.
11. La intervención está ligada a la transformación estructural.
12. Los conflictos y las crisis se consideran elementos propios de la vida organizativa, que siendo bien utilizados se convierten en instrumentos de reflexión, diálogo, encuentro y medios idóneos para enriquecer a los miembros.

En tal dinámica de descubrimiento, a través del procedimiento dialéctico, de la autocrítica y del razonamiento consciente, se trata de poner de manifiesto las contradicciones que se producen en el seno de la organización, hacerlas aflorar, reconocerlas y llevar a cabo una intervención directa que comprometa al cambio, con el objetivo de transformar la realidad existente (García, 1997, p. 265).

**1.2.4 El último paradigma EMERGENTE** (Schwartz & Ogilvy, 1979; Guba & Lincoln, 1985). Se denomina paradigma ECOLÓGICO, cuyos rasgos más saltantes son la reflexión y la crítica. Le interesa la relación de la organización con el contexto y trata la escuela como un sistema.

Siguiendo a Lorenzo (1994), consideramos valioso su esfuerzo de análisis y clarificación de los supuestos de cada uno de los paradigmas mencionados desde el ámbito de la organización escolar. Por ello, recogemos los cuadros síntesis que presentan las ideas esenciales de cada paradigma y comentamos algunos de sus rasgos distintivos.

El paradigma ecológico es para Martín-Moreno (1996) un cambio epistemológico revolucionario que todavía es poco aceptado, pues representa una nueva forma de pensar desde una lógica cibernética en vez de una lógica causal. Sus características se configuran a partir del ecosistema.

La escuela es un ecosistema humano y social:

- Es una comunidad humana
- Posee un nivel biótico y otro cultural
- Sus componentes y elementos son interdependientes
- Es una organización en la que interactúan los miembros entre sí y con el ambiente interno y externo, según Hawley.
- La organización del ecosistema es núcleo fundamental en la escuela como propone Jiménez Herrero.
- Tiene una cultura propia, relacionada a su vez con la de la comunidad local como propone la ecología cultural.
- Analiza la escuela con una perspectiva global, holística (Miracle).
- Es una “Unidad funcional Básica” del espectro educativo.
- Es un ente real susceptible de ser analizado en abstracto como quiere Kormondy.
- Posee una dinámica de continua circulación, transformación y acumulación de energía cultural en este caso, como señala Evans.
- Es un patrón de actividades, roles, relaciones interpersonales e intercambios de significados (Bronfenbrenner).

- Posee los cuatro elementos exigibles a todo ecosistema humano según Duncam: una población, un medio ambiente, una tecnología y un nivel de relaciones organizadas.

Luego de conocer las características principales de los 4 paradigmas, resumimos las consecuencias en la organización escolar:

Tabla 2. Paradigmas de la organización escolar.

PARADIGMA	VISIÓN DE LA ORGANIZACIÓN	CONSECUENCIAS EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR
CIENTÍFICO RACIONAL	Entidad real y observable. Instrumento para posibilitar objetivos prefijados	Preocupación por definir metas, estructuras, roles y tecnologías. Interés por conseguir la máxima relación entre necesidades/ intereses individuales y roles o relaciones personales. Movimiento de las ESCUELAS EFICACES, ESCUELAS DE CALIDAD
INTERPRETATIVO SIMBÓLICO	Como una realidad cultural. Instrumento para el desarrollo personal	Preocupación por la CULTURA ORGANIZATIVA
CRITICO O SOCIOCRTICO	Como una realidad política Preocupación por el conflicto, los procesos de negociación y el cambio real. Instrumento para reducir el conflicto	Autonomía de la organización Compromiso con el CAMBIO ORGANIZATIVO Perspectiva micropolítica y colaborativa de la escuela
EMERGENTE O ECOLÓGICO	Organización con miembros que interactúan entre si y con el entorno. Se asume la escuela como ECOSISTEMA HUMANO Y SOCIAL Interesa progreso de la organización aprovechando el entorno.	Las organizaciones educativas se ven afectadas por variables del entorno. Compromiso en la interrelación entre el CENTRO y la COMUNIDAD

Fuente: elaborado por el autor.

### **1.3 Los Modelos Productivos de Organización (Teoría Clásica de la Organización)**

Este modelo halla sus bases en la teoría clásica de la organización científica formulada por Taylor y Fayol. Así, el enfoque clásico y neoclásico de la administración se aplica en la organización escolar, concibiendo ésta como una empresa productiva. Este modelo considera a la persona como una realidad mecánica, carente de iniciativa y condenada a realizar de forma automática las tareas que le son encomendadas, sin tener la oportunidad de convertirse en protagonista de su propia actividad. También enfatiza el carácter jerárquico y centralizado del sistema escolar, en la cual sus miembros son más ejecutores de las directrices planteadas. Por ello, se critica que es un modelo más adaptativo que creador, estimula el sometimiento y la homogeneización conforme a unos objetivos a cumplir. Taylor trabaja la Teoría de la organización fisiológica y, Fayol la Teoría de la Departamentalización.

#### ***1.3.1 Los modelos burocráticos y estructurales de organización***

Este modelo se basa en el modelo burocrático creado por Weber, quien destaca la racionalidad en una institución, entendida como la división sistemática de trabajo, la especialización, principio de jerarquía, normas y funciones claramente establecidas. Este modelo enfatiza la escuela como estructura, orientándose a su comprensión desde la organización formal y la racionalidad organizativa. También desde sus aspectos legales y reglamentarios. Se reconoce como aportes de este modelo: la concepción de totalidad de la organización escolar como conjunto estructurado de elementos interdependientes, la visión racional de la organización, la importancia de los objetivos como guía de la actividad, la especialización funcional, el establecimiento de normas generales y la imparcialidad.

### ***1.3.2 Los modelos humanistas de organización***

El movimiento de relaciones humanas, iniciado por Elton Mayo, introdujo el estudio del factor humano en las ciencias de la organización y con ello la preocupación por la motivación, la dinámica de grupos, el liderazgo, la organización informal, el individuo y la organización. Defiende la importancia de las relaciones humanas en el mundo laboral porque considera que estas relaciones influyen en el rendimiento organizacional.

Este modelo entiende la escuela como comunidad educativa, la cual se orienta hacia una democracia en la organización escolar, que favorece una mayor relación y comunicación entre sus miembros, así como una mayor participación en la vida institucional.

Sin embargo, tuvo limitaciones en tanto se redujo las variables organizativas al individuo, al grupo y a la organización informal, el riesgo de un paternalismo al tratar de integrar las necesidades de los individuos y de la organización, ignorando la dimensión del conflicto, la confrontación de intereses presentes en toda organización.

### ***1.3.3 Los modelos culturales de organización (teoría cultural o interpretativa)***

El estudio del aspecto cultural de la organización se sitúa en los años sesenta, entendida desde dos vertientes: la relación de la organización escolar con la cultura en la cual está inmersa, siendo condicionada y conformada por ésta; y la otra desde la producción de una cultura en la misma organización. En cuanto a la organización y su entorno cultural se llegan a interesantes afirmaciones (Muñoz y Román, 1992, p. 158). En primer lugar, la cultura nacional es interiorizada en cada uno de los miembros condicionando sus modos de comportamiento en la organización. En segundo lugar, hay una interdependencia entre organización y cultura del entorno, lo que

explica gran parte de las diferencias entre organizaciones de diversos países. En tercer lugar, la estructura organizativa está fuertemente condicionada por las instituciones (jurídicas, políticas, educativas, laborales, familiares) de su entorno cultural. Por todo ello, se considera que el énfasis sobre las relaciones entre cultura social y escuela ayuda a entender mejor a ésta dentro de su entorno y a analizar las funciones sociales del sistema escolar en su integridad y en cada una de sus instituciones.

Desde la otra vertiente, la cultura de la organización es definida como el conjunto de ideas, creencias, tradiciones, valores y símbolos compartidos por los miembros de una organización. Por ello, este modelo presta atención especial al mundo de los símbolos, valores y creencias que se desarrollan en la organización.

#### ***1.3.4 Los modelos políticos de organización (teoría crítica o política)***

Este modelo ve la organización como coaliciones de personas o grupos, como una confrontación de intereses y poder de parte de los individuos y los grupos que conforman dicha institución pudiendo derivar en conflicto, pacto o negociación.

Es un enfoque que ayuda a comprender el comportamiento humano en la organización, ofreciendo otro punto de vista al modelo humanista. Igualmente pone en cuestión el modelo estructuralista resaltando la presencia de la lucha de intereses en la organización que no siempre funciona como un sistema funcionalmente integrado.

En este modelo los objetivos y metas de la organización no está previamente determinado, sino que se generan a partir del análisis, el debate y la negociación entre los diferentes miembros. Por ello, las personas procuran el uso de estrategias que le permitan el poder y lograr el éxito en la toma de decisiones.

### ***1.3.5 Los modelos sistémicos de organización***

Este modelo se basa en la teoría general de sistemas resaltando la unión e interrelación de las partes o elementos dentro de un conjunto. La organización es vista como un sistema abierto, compuesto por subsistemas y elementos que interactúan entre sí, se destaca la interdependencia, la importancia de la información, la interdisciplinariedad. En relación con la escuela, ésta se constituye como una escuela abierta a la comunidad, que facilita la interacción con el entorno y una comunicación recíproca.

Después de recordar las ideas básicas de cada modelo organizativo comprendemos mejor los elementos teóricos que sustentan la teoría y práctica organizativa. En el siguiente apartado vamos a desarrollar el tema de la escuela como organización. Es muy importante en la medida que en el segundo capítulo exponemos la evaluación de instituciones o centros escolares. Entonces, necesitamos conocer de su idiosincrasia y principales elementos que luego se constituyen no sólo en motivo para prever acciones sino también para evaluarlos.

## **2. La Escuela como Organización**

Hemos señalado que el objeto de estudio de la organización escolar es la escuela o conocida también como institución escolar. ¿Qué es?, ¿cómo caracterizarla?, ¿es igual a la denominación centro educativo? Santos Guerra (citado por López y Sánchez, 1996, p. 16) afirma que la escuela es una institución única y diferente de cualquier otra. Cada escuela es diferente de otras escuelas y las escuelas como grupo, son diferentes de otro tipo de organizaciones. Lorenzo (1997, pp. 48-49) añade que la escuela es una institución polisémica, integradora de múltiples elementos y perspectivas:



- Es una realidad colectiva, una comunidad humana.
- Ubicada en un espacio específico y otro espacio cultural y de valores.
- Que actúa dentro de unos límites temporales.
- En la que interactúan una multiplicidad de roles y papeles, siendo los más importantes los del docente y del alumno.
- Cuyas interacciones giran, además, en torno a ciertos contenidos predeterminados y sistematizados, dentro de su medio y también con el medio ambiente.
- Tiene una cultura propia, relacionada, a la vez, con la de la comunidad.
- Su funcionamiento tiene una dinámica global y requiere de una visión holística.
- Posee una dinámica de continua circulación, transformación y acumulación de energía que es la curricular,
- Es un sistema de actividades, roles y relaciones organizadas.

En cada uno de ellos se atiende un conjunto de otros aspectos que la definen.

A continuación, sólo un listado de lo que desarrollaremos:

ESTRUCTURA	RELACIONES INTERNAS	CULTURA ORGANIZACIONAL	PROCESOS DE GESTIÓN
Dimensiones Representación gráfica	La comunicación <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de flujos</li> <li>• Canales de comunicación</li> <li>• Redes de comunicación</li> </ul> El clima escolar	Clasificación de cultura organizacional Elementos que configuran la cultura organizacional Categoría de análisis	Gestión institucional Gestión pedagógica Gestión administrativa

Para terminar, cabe señalar que en nuestro sistema educativo se ha asignado nuevas funciones al director con la finalidad de otorgar mayor autonomía a los centros educativos y puedan hacer más pertinente a su realidad la gestión pedagógica e institucional. Estas responsabilidades serían:

a) Brindar un servicio educativo de calidad, que implica responder a las necesidades del educando y su contexto.

b) Organizar las acciones educativas en torno a un proyecto de desarrollo institucional del centro educativo y otros instrumentos de gestión eficiente.

c) Establecer con relativa autonomía y en base a criterios técnicos determinados por el Ministerio de Educación, la asignación y organización del personal, los procedimientos de gestión, el calendario escolar, las formas de evaluación de los alumnos y la programación curricular.

d) Promover la participación de padres de familia, instituciones y comunidad organizada para mejorar los servicios prestados.

e) Formular presupuestos y administrar los recursos, tendiendo hacia la generación de nuevos recursos.

f) Promover innovaciones en la escuela o colegio a partir de decisiones cooperativas y de equipo.

Finalmente, entre los lineamientos de política educativa 2001-2006 también se considera el rol fundamental de las escuelas en el Perú, así como el rol de liderazgo de los directores. Se procura asegurar el desarrollo de las escuelas desde una autonomía institucional respaldada por el sistema educativo.

## 2.1 La autoevaluación de instituciones educativas

Casanova señala enfáticamente la importancia que tiene la evaluación para el buen funcionamiento de las organizaciones escolares o educativas en general. Esta autora afirma que “El comprobar y valorar cómo van engranando los diferentes y muy diversos componentes que integran todo sistema educativo, es decisivo para su buena marcha, y sobre todo para procurar su mejora paulatina tanto en sus elementos de administración como en los más estrictamente pedagógicos (...)” (Casanova, 1997, p. 39).

De esta manera, la evaluación se conforma en un elemento primordial de perfeccionamiento de los centros escolares al incorporarla a los procesos de todo tipo que se producen en ellos y ofrecer los datos suficientes y fiables para aplicar permanentemente las medidas que modifiquen o refuercen lo necesario.

En este capítulo vamos a desarrollar el tema de la evaluación de los centros educativos o conocido también como evaluación institucional. Desarrollaremos sus características, modalidades, paradigmas y principales modelos.

### 2.1.1 Finalidad y concepto de autoevaluación institucional

En la práctica evaluativa de centro pueden ser varios los motivos que originen la evaluación institucional. Cardona (1994) considera hasta cuatro posibles motivos:

- El centro educativo como organización formadora busca conseguir una práctica educativa de mayor calidad.
- Las causas sociales que afectan al centro educativo: entre ellos, las causas de origen político, pues existen para el control de las acciones educativas, las causas económicas para el control del presupuesto que el Estado o la administración central propor-

ciona al CE y, las causas de índole educativa como correctora de las desigualdades sociales en un país.

- Las innovaciones en el campo de las teorías de la evaluación, que aportan al concepto de una evaluación institucional, sus modelos, propósitos, metodología, instrumentos, etc. y que llevan a los centros educativos a aplicarlas.
- El aspecto normativo de cada país para ajustar o regular los tres aspectos mencionados. En Perú, todavía no está normada la evaluación institucional en forma obligatoria. Es una decisión que asume cada centro educativo en forma independiente y de acuerdo con sus propósitos o necesidades.

De esta manera, una escuela o centro educativo puede asumir la evaluación de su institución para ser eficaz, eficiente y transformadora de tal forma que asegure la calidad de la oferta formativa de la institución frente a otras ofertas. Otras pueden prever procesos evaluativos para asegurar el desarrollo óptimo de su proyecto educativo y, otras porque se les impone con fines de auditoría desde entidades oficiales.

Un aspecto a considerar es que la evaluación de instituciones educativas enfrenta una tarea compleja por la índole humana del quehacer educativo que obliga a conocer el funcionamiento de todos los elementos que en él intervienen. Es por ello que, el enfoque de la evaluación de centros como instrumento de poder centrada en la evaluación de los alumnos (paradigma positivista) ha cedido paso al nuevo enfoque de la evaluación como instrumento de mejora (paradigmas interpretativo y crítico), poniéndose de manifiesto la necesidad de evaluar todos los ámbitos que la integran: administración, profesorado, regulación legal, resultados del alumnado, etc. Esto es, el funcionamiento interno de los sistemas en sus elementos personales, materiales y funcionales. En algunos sistemas educativos se

plantea la evaluación como una necesidad de control para la mejora permanente de los centros y de la calidad educativa.

Por otro lado, José María Ruiz parafraseando a Santos Guerra señala que la finalidad de la evaluación es ...comprender la naturaleza de los programas, para mejorar a través del análisis y de los resultados lo que se hace y lo que se pretende hacer y para generar y reforzar teorías interpretativas de la realidad. La evaluación que se propone no tiene solamente la pretensión de etiquetar un programa de bueno/ malo, ni siquiera la de facilitar la toma racional de las decisiones sobre otros programas o la continuidad o mejora del que se ha evaluado, sino que se convierte en un instrumento, en un proceso permanente entre la racionalidad teórica y la racionalidad práctica (Ruiz, 1996, p. 23).

J.M. Ruiz (1996) agrega que toda evaluación institucional no se puede hacer de cualquier manera, ya que no se debe olvidar la finalidad que se persigue ni la complejidad del objeto a evaluar. La evaluación institucional es un proceso con una finalidad manifiesta.

Al respecto, Pérez y Martínez (1992) señalan que la evaluación institucional puede tener varias finalidades, pero que desde una perspectiva pedagógica, “la primera y fundamental es el desarrollo y perfeccionamiento de sus elementos personales – alumnos y profesores e incluso, familia- y, subsidiariamente, de la comunidad en que el centro y sus miembros, se hallan inmersos” (1992, p. 43).

También hay que considerar que en la realidad los procesos de evaluación de centros no se han generalizado en muchos países y mucho menos en el nuestro. Como lo señala Fernández (1997) está fuera de toda duda las razones que la justifican y existe abundante literatura al respecto, así como gran diversidad de modelos, metodologías, procedimientos, instrumentos, etc. pero lo que falta es crear una cultura evaluativa entre los miembros de la institución que valoren

por encima de todo el carácter formativo de la misma y contribuya a reducir la resistencia generalizada a estos procesos. En este sentido:

Deberían promoverse los procesos de autoevaluación de los centros, en los que la comunidad educativa debe tener una clara implicación, de manera que las decisiones puedan ser comúnmente adoptadas y pueden tener un efecto positivo para la mejora y el cambio en el propio centro y, a largo plazo, en la eficacia del sistema educativo. (Fernández,1997, p. 2)

De manera general, hemos determinado la finalidad de la evaluación de una institución educativa, pero ¿qué es?, o ¿cómo definirla? A continuación, algunas aproximaciones al concepto de evaluación de instituciones educativas.

La esencia de la evaluación es la valoración de la realidad evaluada, por lo menos, así la entienden los especialistas en el tema. En términos generales, la evaluación de un centro debe superar los reduccionismos en su uso, es decir, no usarla sólo para evaluar al alumnado, como si fuera el único responsable de sus éxitos y fracasos. Por ello, es preciso plantear un sistema integral e integrado de evaluación capaz de incluir todos los elementos del sistema educativo, o en este caso, del centro educativo.

Como lo expresan Pérez y Martínez (1992) la evaluación así entendida, trasciende ampliamente la dimensión de sanción, de control, de rendición de cuentas y se pone al servicio de la formulación de juicios de valor y de la toma de decisiones de mejora.

José María Ruiz (1996, p. 23) presenta dos conceptos complementarios de evaluación de un programa educativo, que puede muy bien aplicarse a la evaluación de un centro educativo:

Proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa.

La evaluación educativa es un proceso que, en parte, nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas está contribuyendo a conseguir los fines valiosos o si es antitético a estos fines. “Que hay diferentes versiones de lo valioso es indudablemente verdad. Es uno de los factores que hace a la educación más compleja que la medicina” (Eisner, 1985; citado en Ruiz, 1996, p. 23).

La evaluación de centros es un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa valiosa, válida y fiable orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del centro como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en el que se desarrolla.

Quiere decir, que la evaluación implica el enjuiciamiento o valoración de algo, que se basa en una recogida sistemática de información con la intención de tomar decisiones. “La evaluación de centros se orienta a la toma de decisiones, no es una indagación para conocer sino para actuar” (Cano, 1998, p. 158).

Entonces, la evaluación se realiza para conocer tanto los resultados que se derivan de una determinada acción como el proceso a través del cual se desarrolla.

“Se trata de evaluar para orientar, guiar, favorecer los procesos que mejoren su efectividad” (Cano, 1998, p. 158). De esta manera, la evaluación permite comprender la realidad educativa, objeto de estudio, y tomar decisiones que redunden en la mejora cuando los resultados no son plenamente satisfactorios o, en la eficacia u optimización del centro educativo.

Es importante señalar que el recojo de información debe ser sistemático para garantizar los procesos siguientes en la evaluación de una institución educativa.

Es necesario recoger la información en forma rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. “Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada” (Casanova, 1997, p. 61).

En ese sentido, la información debe ser el fruto de un plan, de una planificación, capaz de permitir que los datos sean representativos en vez de ofrecer una visión sesgada de la realidad. Por lo tanto, hay que asegurar la fiabilidad y validez de la información.

Se debe considerar que la naturaleza humana de los procesos educativos y la compleja interrelación de sus elementos exige una evaluación sobre la base de modelos y procesos idóneos y aunque las cifras y los porcentajes son muchas veces indicadores válidos de tendencias o resultados, no son suficientes en la evaluación educativa. Es por ello que la evaluación encuentra en la medición una fuente más de información para sus apreciaciones y valoraciones. Esto quiere decir, que evaluar implica, entre otras cosas, medir. “Si consideramos que la evaluación consiste, esencialmente, en un juicio de valor sobre un producto determinado, (...) el medir..., proporciona una información que habrá de enjuiciarse (valorarse) en función de un/os criterio/s” (Cardona, 1994, p. 75).

Entendemos por medición “la acción o acciones orientadas a la obtención y registro de información cuantitativa (expresada en número su cantidad o grado) sobre cualquier hecho o comportamiento” (Cabrera y Espín; citado en Cardona, 1994, p. 75).



En el siguiente cuadro Ruiz (1996), señala las diferencias existentes entre medición y evaluación:

MEDICIÓN	EVALUACIÓN
Juicio de valor absoluto	Juicio de valor relativo
Es un momento estanco no procesual	Equivale a un proceder dinámico
Esta subsumida en la evaluación	Subsume la medición, teniendo más extensión
No implica evaluación	Implica entre otras cosas medir
Constituye solo un medio para valorar	La evaluación es la misma valoración
Es simplemente una obtención de datos	Compara datos con unos resultados previstos

Vale la pena, puntualizar que toda evaluación de institución educativa se apoya en algunos casos, en la medición. Quiere decir, que se debe considerar la medida como parte de la evaluación, pues la información que aporta facilita luego la valoración de los datos y la toma de decisiones. La medida conforma la evaluación, pero no la presupone. La medida por sí sola, no nos legitima para emitir juicios de valor. García Ramos amplía esta idea:

Si la evaluación se basa en datos previamente recogidos, es obvio que esos datos habrán sido obtenidos por algún procedimiento que, en general, podemos denominar medida. Sin medida, pues, no es posible hablar de evaluación (...) Parece claro que si evaluar es, en último término, valorar o juzgar asignando una categoría a aquello que se evalúa, medir es justamente el procedimiento para definir, obtener y ofrecer información útil que posibilite el juicio o valoración posterior en que la evaluación consiste (García R.; citado en Cardona, 1994, p. 76).

Para concluir, recogemos el aporte de Cardona (1994) para la definición de evaluación institucional:

La evaluación es un proceso orientado a la búsqueda de unos datos que fundamenten debidamente juicios de valor de cara a las decisiones a tomar. Con independencia de cuál sea su focalización espacial, esto es, bien se trate de una actividad protagonizada por agentes externos o internos a la propia institución educativa, la evaluación ha de concebirse como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor del mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado (en nuestro caso, el centro docente), con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. (Cardona; citado en Lorenzo, 1997, p. 394)

De esta manera, la evaluación se asume como un proceso continuo, planificado, objetivo, flexible e informado. Como dice Ruiz (1996, p. 239) “por ello, el procedimiento y resultado de la evaluación no se pueden desarrollar sólo en términos cuantitativos- sumativos, sino cualitativos que ayuden a especificar de manera positiva y constructiva las necesidades de cambio para la mejora del centro”.

M. A. Santos expresa que el propósito principal de la evaluación es conocer cómo y por qué funcionan de determinada manera los centros, para comprender y explicar su naturaleza (formulación de teorías) y para mejorar su práctica, enriqueciendo la toma de decisiones “lo que lleva a suponer que para mejorar la práctica es necesario conocerla en profundidad” (1993, p. 45).

Así como es importante la información, lo es también los procesos de valoración y de toma de decisiones. Pérez y Martínez (1992) recomiendan estos dos aspectos. La valoración podrá hacerse desde perspectivas criteriosales, normativas o idiosincráticas de los propios centros educativos, siendo competencia de los implicados decidir entre las diversas opciones en función de los objetivos de la evalua-

ción. Y, las decisiones constituyen el elemento clave con miras a la optimización o a la mejora del centro educativo. Se puede considerar los diferentes tipos de decisiones: mantenimiento (las cosas marchan bien), de optimización (para lograr ser eficaces), de innovación (para lograr cambios). Cada una de ellas se hará realidad cuando todo el personal se implique y decida participar en la ejecución de cada decisión.

A todo ello, agregamos:

La mejor evaluación no es la más técnica y precisa, sino la más operativa, es decir, aquella que selecciona y se centra en obtener datos que elabora y divulga para ayudar a tomar y mejorar las decisiones.

Esto se logra si existen algunas condiciones:

- Si existe una cultura evaluativa correcta y asumida,
- Si todos se sienten partícipes,
- Si hay transparencia en los procesos y resultados,
- Si los datos primero son debatidos y luego usados para mejorar, y,
- Si se trata de una evaluación inherente al proceso de trabajo (Gairín, 1993, p. 338; citado en Cano, 1998, p. 159).

### *2.1.2 Características de la autoevaluación institucional*

En coherencia con el concepto de evaluación institucional planteado, presentamos algunas características que Ruiz (1996) señala como las más importantes:

a) Integral y comprensiva.—Es decir, atender todas las variables del objeto evaluado (centro educativo). Considerar todas las variables del ámbito sobre el que se vaya a aplicar, y podrá fundamentarse en cualquier tipo de técnicas e instrumentos para la recogida de información pertinente en armonía con su correspondiente planificación. Toda información sobre el objeto evaluado contribuirá a cualificar el juicio emitido acerca de él.

b) Indirecta.—En tanto, habitualmente, las variables en el campo de la educación sólo pueden ser mensurables y, por tanto, valoradas, en sus manifestaciones observables.

c) Científica.—Es decir, ser válido en todo, tanto en los instrumentos de medida utilizados durante su realización, como en la metodología empleada al obtener la información y/o en su tratamiento y análisis, y todo ello con independencia del tipo de diseño desarrollado.

d) Referencial.—Se procura relacionar logros con objetivos del centro educativo. Es necesaria, pues toda acción valorativa (y la evaluación lo es, como ya se ha apuntado) tiene como finalidad esencial relacionar unos logros obtenidos con las metas u objetivos propuestos.

e) Continua.—Responde a la dimensión formativa o retroalimentadora. Es decir, la evaluación del centro educativo está integrada en los procesos de cada ámbito y formando parte intrínseca de su dinámica. Esta característica confiere a la evaluación su dimensión formativa o retroalimentadora, aportando en cualquiera de los ámbitos en los que se aplica un feed-back modificador de aquellos aspectos, elementos o factores que sean susceptibles de mejora.

f) Cooperativa.—Involucra la participación de todos los miembros y estamentos del centro educativo involucrados. Porque debe ser un proceso en el que se impliquen todos aquellos elementos personales que en él intervienen: si el ámbito es el alumnado, tendrán que participar los discentes; si es el centro como organización el objeto evaluado, deberán responsabilizarse los distintos estamentos de la comunidad donde se inserta, etc.

Asimismo, Ruiz (1996) plantea ciertas consideraciones a tomarse en cuenta para la evaluación de instituciones educativas:

- Cada centro tiene una historia propia e irrepetible, lo que nos hace centrarnos en su contexto.
- La participación de todos los componentes del centro es básica, sus aportaciones son la base de la interpretación de lo que sucede en el centro.
- Es necesario contrastar métodos de evaluación, ya que estamos ante fenómenos complejos que no se captan sólo con instrumentos de una clase (bien cualitativos, bien cuantitativos)
- Se entiende el centro como “unidad funcional”, incluso si estamos realizando una evaluación parcial, pues la explicación vendrá determinada por la globalidad de factores que forman parte de la entidad.
- La evaluación no debe quedarse en mera valoración, sino favorecer o fomentar el diálogo y la investigación sobre la educación y la enseñanza, por lo tanto debe ser educativa.

Sumado a lo anterior, es importante precisar la necesidad de extender una cultura evaluativa entre los miembros del centro “que enfatice por encima de todo el carácter formativo de la misma y contribuya a reducir la resistencia generalizada a los procesos evaluativos” (Fernández, 1997, p. 2).

### ***2.1.3 Paradigmas y modelos de auto evaluación institucional***

2.1.3.1 Paradigmas. Los paradigmas son los mismos para varios campos. Sin embargo, Cardona (1994) nos dice que para la evaluación institucional se consideran necesarios dos paradigmas clásicos: el positivista (cuantitativo) y el naturalista (cualitativa). Las características principales de cada uno:

#### **El positivista (cuantitativo)**

- Defiende la objetividad
- Importante lo observable y medible
- Valor terminal
- Enfatiza la medida y la exactitud
- Asume una realidad estable
- Aporta resultados generalizables.

#### **El naturalista (cualitativo)**

- Evaluación: factor influyente sobre/ influido por
- Se detiene más en el proceso
- Subjetivo
- Aporta resultados no generalizables
- Es holístico
- Asume una realidad dinámica.

Sea cual fuese el modelo de evaluación elegido, éste debe reunir algunas características fundamentales según Pérez y García (1989; citado en Cardona, 1994, p. 375):

- Estar fundamentado en una teoría.
- Explicar claramente las relaciones entre los fenómenos que en él intervienen.
- Especificar operacionalmente las variables.
- Precisar la validez empírica del modelo.
- Validar y generalizar las aplicaciones de dicho modelo.

#### ***2.1.4 Modelos centrados sobre la eficacia- resultados (perspectiva extrínseca)***

Para Sabirón (1997), el objetivo común de los modelos evaluativos centrados sobre la eficacia ha sido aislar aquellas variables de proceso que ofrecen hipótesis explicativas de por qué unas escuelas o sistemas escolares obtienen mejores resultados que otros, entendiendo como resultados no sólo factores relativos al rendimiento de los alumnos sino también otros indicadores relacionados con su maduración personal, satisfacción, motivaciones, etc.

Otras ideas sobre este modelo:

- Busca “identificar los factores que caracterizan las escuelas con éxito utilizando como criterio el rendimiento del estudiante evaluado mediante pruebas sobre habilidades básicas” (H. Sabirón, 1997, p. 160)
- De corte positivista.
- Autores representativos de este modelo: Lee, Bryk y Smith, 1993 / Creemers y Scheerens, 1989.
- Objetivo principal: “determinar los factores mediacionales mediante los cuales los inputs se traducen en outputs” (H. Sabirón, 1997, p. 160).

Estos modelos se orientan más a evaluar la calidad educativa en los centros escolares y asumen la calidad como eficacia, eficiencia y excelencia en la formación.

Hacemos una breve referencia a este aspecto.

### ***2.1.5 Modelos de evaluación de la calidad en las organizaciones escolares***

La evaluación de la calidad es un proceso que comprende a su vez procesos y subprocesos como resultados. Thorne (2000) nos dice que es en los procesos donde se pueden identificar los valores agregados de las instituciones y también, se puede observar si la institución responde a su misión y fines. ¿Cómo se evalúa o qué se evalúa?:

No todas las organizaciones escolares conocen modelos de evaluación de la calidad. Estos modelos se organizan según los criterios e indicadores de calidad que se desea evaluar y ya han sido validados en el mundo académico. Es importante tener presente que los modelos identifican los elementos claves de toda organización y ofrecen mecanismos de evaluación de la calidad. Ciertamente, las organizaciones escolares que evalúan la calidad educativa desde los criterios de eficacia y excelencia representan las llamadas “escuelas eficaces” corriente o movimiento que busca optimizar la calidad de la educación asegurando resultados de aprendizaje eficaces en sus clientes. Después de las escuelas eficaces surgen otros dos movimientos: mejora de la escuela y mejora de la eficacia escolar (mixtura de las dos anteriores). De esta manera, si bien interesan los resultados no se deja de valorar los procesos.

Entre los modelos más reconocidos para la evaluación de la calidad educativa, tenemos:



- El **modelo de gestión de calidad** (modelo intensivo en las personas, no en el capital). Este modelo es una tendencia relativamente nueva en el desarrollo organizacional. Lepeley (2001) afirma que la gestión de calidad es un sistema de administración de organizaciones que se basa en el principio de hacer bien las cosas. Tiene su fundamento en la satisfacción de las necesidades de los clientes externos, pero asume que esas necesidades no podrán ser satisfechas a menos que los “clientes internos” sientan que la organización satisface sus necesidades. (Lepeley, 2001, p. 6) Este modelo basa su fundamento teórico en tres perspectivas distintas y complementarias de desarrollo humano y organizacional: Teoría Y de Douglas McGregor; Jerarquía de Necesidades Humanas; y, en la Integración de Necesidades de las personas con las demandas de la función y de la organización.
- El **modelo de gestión de calidad total** (GCT) de Edwards Deming Modelo inicialmente implementado en Japón en la década de los años 1960 y 1970 y que luego se extendió a las empresas de todo el mundo. Este modelo representa el primer intento por desarrollar las organizaciones en torno al ser humano. Para no dejar de lado sólo un aspecto de la evaluación de la calidad en la institución este modelo abarca todos los aspectos que conforman la organización y que contribuyen al logro de resultados y a la satisfacción del cliente y del personal, aunque el énfasis está en los procesos y no en el cliente. Logra un control estadístico de la calidad. Es así que en muchas partes, las instituciones educativas rediseñan sus procesos de trabajo, sus sistemas de interacción humana y su visión y estrategias a largo plazo usando las herramientas y filosofía de la gerencia de la calidad total.
- El **modelo norteamericano** cuyo premio es Malcolm Baldrige, 1987; Coloma y Tafur (2002, p. 65) resumen este modelo citando sus principales características: el modelo considera a todos y a

cada uno de los elementos; aplica gestión de la calidad; busca la satisfacción del cliente; señala fases en su aplicación y valora la función del líder.

- **El modelo europeo de la efqm** cuyo premio europeo fue en 1991, es una herramienta básica que favorece la autoevaluación basada en un análisis detallado del funcionamiento del sistema de gestión de la organización usando como guía los criterios del modelo. Su uso sistemático permite el establecimiento de planes de mejora.
- **El modelo iberoamericano de excelencia en la gestión** cuyo premio Iberoamericano fue en 1999 y que representa una adecuación del modelo europeo de la EFQM. La diferencia con el modelo europeo es el centro de referencia. En este modelo es el cliente y no el proceso, además se busca la innovación y mejora continua.

### **2.1.6 Modelos con énfasis sobre la mejora**

Los modelos de evaluación centrados en la mejora se preocupan por crear las condiciones y desarrollar estrategias dentro de los centros que incidan directamente sobre la calidad educativa de la institución. Este enfoque implica un punto de vista sobre la calidad (explicado en el capítulo anterior), sustentado en que las exigencias de innovación y cambio deben acomodarse a la realidad de cada centro, a partir de esta premisa, se deduce que no todas las estrategias utilizadas para la mejora de las escuelas resultan eficaces en todo momento y en todos los contextos. H. Sabirón (1997) expresa sobre estos modelos lo siguiente:

- Se centran sobre el desarrollo de estrategias que fortalezcan la organización del centro y la reforma del currículum.
- Se considera a la institución escolar como el eje sobre el cual

se debe realizar la innovación y el cambio educativo (Hopkins, 1985; Escudero, 1990; citado en Sabirón, 1997, p. 160)

- Para estos modelos, una institución mejora en la medida que incorpora procesos de innovación que repercuten positivamente sobre el desarrollo de su organización. Los factores que contribuyen a esta innovación pueden, a su vez, ser considerados como variables mediacionales o de proceso. Cada institución es la que debe decidir los cambios que necesita con mayor urgencia y, por tanto, las estrategias a poner en práctica con tales fines. Cada centro educativo, en función de su contexto, deberá concretar cuáles son las innovaciones más oportunas y establecer un orden entre ellas. La autoevaluación o auto revisión interna constituye la estrategia o eje a través de la cual las instituciones educativas detectan sus puntos fuertes y débiles y establecen programas orientadas hacia la mejora.

- De otro lado, el concepto de mejora en este enfoque se relaciona con los procesos de innovación que repercuten positivamente sobre el desarrollo de la organización escolar, esto quiere decir que la innovación constituye la estrategia a través de la cual se incide sobre la mejora de una institución, en consecuencia, los factores que contribuyen a esta innovación se convertirán en variables mediacionales del proceso.
- Actualmente, la innovación sumada al cambio, a la reforma y a la mejora institucional se Constituyen en los principales objetivos de toda investigación evaluativa y por ello, son los motivos que le dan sentido a la evaluación institucional. Los diversos procedimientos que se derivan de la combinación de los dos enfoques de evaluación (centrados en la eficacia y centrados en la mejora) producen a su vez, una variedad de modelos en función a los implicados en el proceso evaluativo. El origen de estos modelos se sustenta en ciertos **criterios** o elemento central como es el cambio en la institución. Vamos a explicar algunos de los crite-

rios que serán válidos para el presente trabajo de investigación.

Cada uno promueve procesos de autoevaluación rápida pues invita a los miembros de la organización a identificar puntos fuertes y débiles, así como sus oportunidades.

Entre los principales criterios de calidad que consideran estos modelos y que representan pistas que caracterizan la “calidad” en la institución y posibles variables de evaluación, tenemos los que organiza Cortadellas (2003):

- **ORIENTACIÓN** clara hacia los clientes: estudiantes, empleadores, empresas, sociedad, administración, etc.
- **MEJORA CONTINUA:** revisiones periódicas de todo (c) **LIDERAZGO** y ejemplo de los directivos. El directivo debe ser líder, tener las ideas muy claras, saber mandar, siempre mirando hacia delante.
- Organización por **PROCESOS** que se analizan y se mejoran (e) Contar con la **INFORMACIÓN** necesaria para la toma de decisiones
- **COMUNICACIÓN** en todos los sentidos, implica poner en común
- **COMPARACIÓN** con organizaciones de referencia
- Trabajo en **EQUIPO** diferente al trabajo en grupo. Equipo supone repartir bien todos los roles
- **RECONOCIMIENTO** claro del esfuerzo de las personas, éstos pueden ser de tipo moral, incentivos, etc.; implica darse cuenta de lo que pasa con las personas
- **PARTICIPACIÓN** de las personas en todo el proceso.

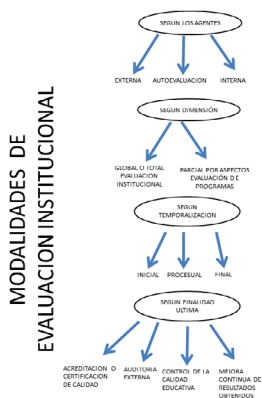
Cuando se establece un conjunto de indicadores se está describiendo cuál sería la situación ideal en que se desearía que se encontrara la institución educativa. Estos indicadores, por un lado, deben coincidir con los objetivos que la institución pretende alcanzar; y, por otro lado, deben poderse relacionar con el contexto en que se encuentra la institución e inclusive compararse con estándares internacionales. (Thorne, C., 2000, p. 3) Esto conlleva a que las organizaciones evalúen diferentes aspectos de la institución, dándole mayor importancia según como se haya conceptualizado calidad educativa en la institución.

En nuestra investigación no vamos a usar ninguno de los modelos presentados porque todos apuntan a evaluar la calidad de la educación expresada en un resultado o diagnóstico numérico que precisa nivel de calidad en la institución y que permite una comparación con otras instituciones dentro del mercado educativo.

Creemos que la evaluación del centro representa evaluar la calidad en micro, pues consideramos a los centros como elementos centrales en los que se desarrolla el proceso educativo y en los que se generan las relaciones e interrelaciones que condicionan la calidad educativa. La evaluación “debe ser la base para mejorar la organización educativa y los procesos que en ella se desarrollan. Esta debiera ser, a nuestro entender, la finalidad última de toda evaluación” (Cano, 1998, p. 211).

A nosotros nos interesa proponer un modelo de evaluación institucional de tipo cualitativo centrado en la mejora, es decir, principalmente que favorezca la autorreflexión en los procesos de evaluación con miras a mejorar los procesos educativos, cuyo resultado permita a los miembros de la institución educativa tomar decisiones para la mejora que aporte a la calidad educativa de sus servicios y en el logro de sus fines institucionales.

### 2.1.7 Criterios o modalidades que permiten clasificar modelos de evaluación institucional



Como puede apreciarse pueden ser diferentes los motivos que originan la evaluación de la institución. Puede plantearse la evaluación como una necesidad de control para la mejora permanente de la institución y de la calidad educativa.

Se pueden combinar las diferentes estrategias o modalidades evaluativas. En nuestro trabajo escogemos una autoevaluación global con fines de obtener la mejora de los procesos educativos en la institución, asegurando de esta forma la calidad de sus servicios y procesos permitiendo lograr sus fines institucionales.

Para cada uno de los tipos de evaluación se puede elegir un modelo ya existente o construir uno propio. Esto va a depender de los criterios e indicadores de calidad que desea evaluar la organización o el centro educativo.

Desde el enfoque cualitativo proponemos un modelo de autoevaluación institucional con apoyo externo centrado en la mejora que aporta a la calidad de la educación en la organización.

De esta manera, en el tercer capítulo explicaremos con mayor detalle el modelo que asumiremos para la autoevaluación institucional, así como los criterios, variables e indicadores que serán usados.

A continuación, una breve descripción de los criterios o modalidades que haremos uso en la investigación, basadas principalmente en el aporte de Scriven, citado por Casanova (1997) y recogido por Cardona, a la cual se agrega aporte de otros autores:

#### *2.1.7.1 Según su temporalización*

- **Inicial.**—Es aquella que se aplica al inicio de un proceso de evaluación con el fin de detectar la situación de partida del sujeto u objeto a evaluar.
- **Procesual.**—Es la valoración continúa realizada mediante la recogida sistemática de datos, su análisis y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso. Es importante, porque ofrece información en forma permanente de tal modo que permite controlar si lo planificado está resultando como se había previsto o, si por el contrario, hay que atender algunas desviaciones que pueden afectar los resultados finales. Para Blanco L. (1996) esta evaluación es la verdadera evaluación del proceso educativo tomado en su conjunto, es una valoración permanente de la actividad educativa a medida que ésta se va desarrollando y, consiste en descubrir y verificar a lo largo del proceso educativo las deficiencias y los logros de un sujeto, programa o institución, para subsanar y evitar posibles resultados negativos.
- **Final.**—Es la que se realiza al culminar un proceso, aunque éste sea parcial. Sirve para comprobar los resultados obtenidos (no por ello tiene funcionalidad sumativa) Es la etapa en la que se enjuicia o valora procesos finalizados. Representa la última fase del proceso evaluador y la síntesis de todos los elementos pro-

porcionados por la evaluación inicial y procesual, con el objeto de llegar a la formulación de un juicio global que resuma el progreso realizado.

#### *2.1.7.2 Según su extensión*

- **Global.**—Llamado también evaluación holística que pretende una visión de conjunto, es decir, evalúa toda la realidad de la institución, todos sus elementos. De esta manera, se puede apreciar las relaciones entre los elementos, a la vez, se “posibilita constatar las sugerencias o incongruencias del sistema (centro educativo), los desajustes, desfases y faltas de coordinación, así como las coherencias entre los elementos” (Pérez y Martínez, 1992, p. 63)
- **Parcial.**—Sucede cuando la evaluación se centra en determinados aspectos de la institución y “permite una visión más detallada y completa (microscópica) incluso más fiable y válida, merced a una mejor medida de las variables al ser menos las que deben ser consideradas” (Pérez y Martínez, 1992, p. 63). El riesgo que se corre es que se descontextualiza el aspecto evaluado del sistema total (Centro Educativo), lo que no permite comprender el porqué de determinados fenómenos.

Se supone que el diseño de evaluación debe comprender el enfoque global, sin embargo, no es frecuente encontrar modelos de evaluación que aborden toda la realidad de las instituciones de forma comprensiva dada su complejidad.

Finalmente, dada la importancia del criterio de evaluación según los agentes o también conocido como la modalidad según el ámbito espacial, es que se desarrolla en forma más amplia.



### 2.1.7.3 Según los agentes

Es común hablar de una evaluación institucional externa o interna. Se refiere a la intervención de agentes evaluadores para realizar los procesos de evaluación.

Según sea la procedencia de los agentes será externa o interna. La primera se distingue porque está animada por evaluadores externos a la institución, objeto de evaluación. Este tipo de evaluación puede tener como función la de control, apoyo o animación. Mientras que la evaluación interna se realiza de manera autónoma, los agentes pertenecen a la misma institución y a veces cuenta con un apoyo metodológico externo.

Muchos autores recomiendan trabajar ambas evaluaciones pues se las consideran complementarias. Como expresa Lorenzo “para la evaluación interna se pide la colaboración de algún asesor externo, así como los procesos de valoración externa necesitan contrastarse o apoyarse en el autoexamen” (1997, p. 420).

A continuación, presentamos algunas ideas básicas e importantes sobre cada tipo de evaluación. En la evaluación interna se abordará, de forma genérica, la autoevaluación institucional porque son dos temas muy relacionados. En forma más amplia se tratará en el capítulo siguiente.

#### *a. La evaluación externa*

Este tipo de evaluación puede ser promovido desde dentro o desde fuera de la institución educativa. En el primer caso, surge por interés de los responsables o directivos del centro, o por algún otro miembro del centro con el deseo de saber sobre el estado del centro o de cómo va su funcionamiento, es decir, se orienta al desarrollo del personal en general, y a la mejora de la institución.

La evaluación externa surge como necesidad de complementación ante la posible justificación que se puede buscar a partir de los resultados de la autoevaluación. Esto implica una postura positiva y abierta del centro; de lo contrario el desarrollo normal de la actividad se podría ver obstaculizado, afectado. (Ruiz, 1996, p. 40)

En los procesos de evaluación externa, a opinión de Cardona, el objeto valorado y el agente que valora son diferentes y guardan una relación meramente coyuntural, duradera tan sólo mientras se desarrolla la intervención.

Cuando la evaluación externa se promueve desde fuera, suele pretender la comprobación de los niveles de cumplimiento, el conocimiento de la situación o la determinación de los niveles de logro de objetivos mínimos, entre otros. Como expresan Pérez y Martínez (1992), básicamente el enfoque predominante es el de control y el de rendición de cuentas.

Es probable que la evaluación (externa) se convierta(...) en un instrumento de control y en la justificación “técnica” de la toma de decisión cuando más le convenga a la Administración.

Exige (...) garantizar independencia de los evaluadores en todas las fases del proceso evaluativo (...) Debemos recalcar la importancia y necesidad de la negociación. (Ruiz, 1996, p. 41)

Se considera necesaria la evaluación externa del Centro, ya que pueden realizarla expertos con mayor independencia que los implicados directamente con la acción, con más tiempo dedicado a la tarea y con más rigor dada su especialización técnica.

Hablaríamos de evaluación externa en aquellos casos en que el docente, o en su caso el experto en evaluación, utilizando un conjunto determinado de técnicas, trata de evaluar la consecución de ciertos objetivos programados... (pero) el sujeto evaluador está fuera del proceso evaluado y trata de objetivarlo de alguna manera para emitir un juicio sobre aquél. (Escudero; citado en Lorenzo, 1997, p. 395)

### *Modelo auditoría*

Representado por Lucio Martínez. Se aplica por evaluadores externos a los centros, ajenas a la propia comunidad escolar. Este modelo constituye una adaptación del enfoque empresarial denominada auditoría integral de empresas.

Este modelo puede aportar tanto un diagnóstico sobre la estructura y funcionamiento de la escuela como organización y sistema, como los elementos necesarios que fundamenten estrategias de retroalimentación para la mejora. Según Ruiz (1996), este modelo corresponde a una evaluación externa de enfoque centrado en coste – beneficio. En este modelo de evaluación se lleva a cabo un análisis exhaustivo de su funcionamiento mediante la consideración de todos sus componentes a través de un número amplio de indicadores y controles internos que den validez al modelo.

Tiene como finalidad valorar la eficiencia y eficacia del centro educativo en su aspecto económico, de organización y de funcionamiento.

Este modelo se basa en los aportes del enfoque empresarial, siendo sus parámetros básicos los siguientes:

- Planificación exhaustiva de cada tarea
- Máximo aprovechamiento de la información acumulada

- Máximo interés por comprender la estructura, organización, funcionamiento y resultados del centro,
- Asumir los riesgos
- Definir con claridad los objetivos a conseguir por la institución
- Identificar controles clave anticipadamente, utilizando procedimientos variados de información
- Emitir el informe correspondiente.

Además, considera como variables de la organización los siguientes:

- Valoración administrativa,
- Valoración de la eficiencia y del cumplimiento legal y
- Valoración de la eficacia o resultados.

Las principales actividades que comprende este modelo son cuatro:

a) Planificación, etapa de previsión y se adecua al contexto de cada centro.

b) Ejecución, apoyada en las visitas de proceso y final, sirviendo esta última para comprobar todas aquellas dudas que puedan existir en cuanto a la valoración de componentes y obtener los últimos datos para valorar la eficacia o los resultados.

c) Conclusión, que se orienta a fijar la normativa sobre la elaboración del dictamen o informe que sintetice los aspectos nucleares de la evaluación efectuada.

d) Valoración, es decir, el juicio de valor emitido al final del proceso acerca de las diferentes variables evaluadas. Estas valoraciones se organizan en función de las variables de la organización que señalamos líneas arriba.

Pérez y Martínez (1992), mencionan que este modelo aplicado a los centros educativos cumple las siguientes funciones y aportaciones: reflexión, pronóstico, orientación y asesoramiento, realimentación y reorientación de las estrategias.

#### *Modelo administración/96*

Este modelo de evaluación externa considera el uso del servicio de Inspección Técnica Educativa planteado desde la Administración Central. Según se expresa en la normativa española “corresponde a la inspección educativa la evaluación externa de los centros y con ella colaboran los órganos unipersonales y colegiados de gobierno, los órganos de coordinación didáctica y los distintos sectores de la comunidad educativa” (Lorenzo, 1997, p. 408).

Entre las características de este modelo tenemos:

- Su naturaleza referencial, pues considera la situación inicial del centro evaluado, así como su propio contexto socio – económico y los recursos de los que disponen. Además, cada vez que se inicia la evaluación debe considerarse los resultados de las evaluaciones anteriores.
- Tiene una dimensión temporal, toda vez que asume, no sólo las variables de entrada, sino también, la valoración tanto del proceso como de los propios resultados. De esta forma, la acción evaluadora se efectúa, en paralelo, sobre los procesos y los resultados.
- Su intención formativa y tutora cuando se asume la elaboración del plan para la mejora, y que deberá orientarse al perfecciona-

miento de los procesos o resultados que hayan tenido una valoración menos positiva o satisfactoria en función de los proyectos educativo y curricular de etapa vigentes en cada comunidad concreta.

- Su reconocimiento del liderazgo pedagógico de la dirección, asumiendo “dicho liderazgo tanto en una línea de supervisión y evaluación de la enseñanza, como de potenciación de un clima escolar que promueve de manera adecuada el desarrollo profesional de los profesores”. (Lorenzo, 1997, p. 410)

#### *Modelo Evaluación sumativa final*

Este modelo está interrelacionado con los otros dos momentos evaluativos: inicial y procesual. Se justifica sólo después de ejecutados dichos momentos. Según Ruiz (1996):

La evaluación final pretende interpretar, valorar y juzgar los logros educativos y la consecución de los objetivos institucionales, u obtener datos al terminar el período de tiempo previsto para la realización de un trabajo, determinando si se han satisfecho las necesidades previstas, valorando los efectos positivos y negativos y analizando las causas que, en bastantes casos, se pueden plasmar en propuestas. (p. 115)

En este modelo la evaluación se aplica al finalizar un período, un curso o un programa, con el objetivo de comprobar si se lograron o no los objetivos. También se realiza para analizar la desviación e identificación de las causas que puedan haber originado el no logro de los objetivos, para la formulación de posibles medidas correctoras y la adopción de las mismas.

La evaluación final es una exigencia de la propia actividad, ya que reflexionar sistemática y colegiadamente sobre la práctica es

imprescindible para comprenderla y mejorarla. La evaluación ha de convertirse en un proceso de diálogo, comprensión y mejora.

“Cada centro, en función de las etapas educativas que comprenda y de sus características particulares, seleccionará las variables que le resulten más significativas” (J.M. Ruiz, 1996, p. 119).

Así también, este tipo de modelo pretende lograr los siguientes objetivos, recogidos de la propuesta trabajada por Ruiz (1996, p. 116):

- Cuantificar y analizar los resultados obtenidos a lo largo de un curso escolar.
- Diagnosticar las causas del éxito o fracaso escolar.
- Formular propuestas de corrección y mejora.
- Analizar la adecuación, viabilidad, ejecución y provecho del proyecto educativo y de los proyectos curriculares del centro, etapa y área y proponer las modificaciones oportunas.
- Informar de los resultados obtenidos, del diagnóstico y de las propuestas de la comunidad educativa, formulando dicha información como refuerzo positivo.
- Relacionar y retroalimentar los procesos de programación y evaluación siguientes, conexionando la evaluación final con la programación general anual y con la siguiente evaluación inicial.

De esta forma, este modelo comprende cinco grandes macro variables de evaluación:

- Planteamientos institucionales
- La organización del centro.
- El clima escolar.
- Los medios o recursos.
- La comunidad educativa.

### *b. La evaluación interna*

Es importante en la medida que representa una cultura auto evaluadora desde las mismas escuelas. De igual modo, esta evaluación puede ser promovida desde las instancias interiores o exteriores al centro educativo. Sin embargo, debemos distinguir entre evaluación interna y autoevaluación institucional.

#### *Modelo Proyecto GRIDS*

Significa Directrices para la Evaluación y Desarrollo Interno de las Escuelas o Centros Educativos. Este modelo defiende la evaluación como motor del cambio y la innovación, “a su vez que considera a las instituciones con la capacidad suficiente para transformarse desde la autorreflexión colaborativa y crítica de su propio funcionamiento” (Lorenzo, 1997, p. 427). Desde este modelo cada escuela orienta los resultados de la evaluación para la mejora, “y entiende que la formación permanente de sus profesores debe apoyarse en los problemas que plantea la contextualización y singularidad de cada curriculum, en tanto que experiencias para el desarrollo y maduración de sus alumnos” (Lorenzo, 1997, p. 427)

Consta de cinco fases o etapas:

- Iniciación o puesta en marcha que implica motivar y concientizar sobre la necesidad de la autoevaluación.
- Revisión inicial o diagnóstico de la situación de la que se parte
- Revisión sistemática encaminada al estudio con profundidad de aquellos aspectos que, en la fase anterior, fueron diagnosticados como mejorables.
- Actuación para la innovación y la mejora en coherencia con las estrategias u objetivos planificados en el momento precedente del proceso. Esta fase puede requerir de agentes externos.



- Recapitulación mediante la revisión y valoración de las medidas puestas en marcha y, desde ellas, tomar las decisiones que se estiman sean adecuadas.

### *Modelo etnográfico de Sabirón*

Este modelo es un aporte del profesor Sabirón Sierra (1990). El modelo de investigación etnográfico se encuadra dentro de las coordenadas del enfoque interpretativo, que se refiere a todo el conjunto de enfoques de la investigación observacional participativa. “Se trata de un modelo que desde el centro como unidad, permita acceder a la configuración, o cuando menos a una toma de conciencia por parte de los protagonistas, de la existencia de nuevos y comunes espacios de gestión institucional” (Cardona, 1994, p. 198). Lo que interesa es analizar la realidad del Centro, saber qué fenómenos se desarrollan en él, por qué se producen, qué repercusiones tienen.

El propósito de la evaluación etnográfica es conocer (en profundidad) cómo y por qué funcionan de una determinada manera los Centros, para comprender y explicar su naturaleza – formulación de teorías – y para mejorar su práctica enriqueciendo la toma de decisiones.

Sabirón Sierra basa su modelo en el estudio de casos como estrategia investigadora. Esta idea aplicada a las instituciones educativas exige las siguientes fases:

- Fase 1: negociación del proceso,
- Fase 2: iniciación,
- Fase 3: recogida de información,
- Fase 4: adecuado tratamiento de la información,
- Fase 5: elaboración del informe de evaluación,
- Fase 6: discusión (triangulación, contrastes, objetivación) y, propuestas de continuidad.

### *Modelo “Action Research”*

Conocido también como investigación – acción, como modalidad heurística, que recoge los aportes de Lewin quien trabaja temas relacionados con problemas de índole social, en el ámbito de las relaciones humanas y los cambios de actitudes y conductas en los individuos.

Lorenzo (1997), a partir de las ideas de Elliot y Ebbutt (1985), expresa que la investigación acción es definida como el estudio sistemático de tentativas de cambio y mejoras educativas, realizadas por los maestros a través de sus propias prácticas y por medio de la reflexión sobre los efectos de su acción.

Uno de los objetivos de este modelo es que el docente razone sobre su práctica a fin de mejorarla y así adquiera un modo de pensar sistemático. Medina (1992; citado en Cardona, 1994) recoge seis objetivos nucleares de la investigación acción:

- Lograr un desarrollo integrador del profesor,
- Mejorar y cambiar la práctica docente,
- Justificar razonadamente su práctica,
- Animar a los profesores a: involucrarse, reflexionar, investigar y ser críticos,
- Actuar siempre con metodología rigurosa,
- Adquirir un modo de pensar sistemático.

Si bien este modelo surge en principio orientado hacia el ámbito del aula, como dice Cardona “puede adaptarse con facilidad en una situación institucional” (1994, p. 192). Este modelo dinamiza la autorreflexión como elemento esencial de evaluación. Se aplica a una situación para cambiar o mejorar. Permite la autoevaluación sumativa con una valoración orientada a la mejora profesional.

### *El modelo Formativa–criterial*

Ruiz (1996), plantea que esta evaluación es formativa porque busca ayudar a perfeccionar y enriquecer el proceso educativo real, mejorando sus resultados y es criterial porque, previamente se necesitan unas metas, objetivos, indicadores o criterios que, de algún modo anticipen los resultados que se desean y permitan tomando como referencia la situación inicial y las siguientes evaluaciones, establecer un punto de referencia para la evaluación.

Este modelo es de carácter procesual y su finalidad se traduce en los siguientes objetivos:

- Disponer de una buena información, suficiente y veraz, sobre lo que está ocurriendo.
- Utilizar convenientemente esta información para tomar las decisiones más pertinentes con vistas a mejorar tanto el proceso como el producto final.
- Estos objetivos se traducen en tres funciones básicas del modelo. Se recoge las ideas expuestas por Ruiz (1996, p. 147):
- Función de diagnóstico.—Consiste en extraer un conjunto de datos e informaciones, que permitan tener un conocimiento lo más riguroso posible sobre el centro educativo en su totalidad.
- Función orientadora.—La información recogida permite tomar decisiones para corregir, apoyar, modificar, perfeccionar el funcionamiento y la calidad del centro educativo. La toma de decisiones permite una orientación permanente.
- Función de motivación.—Se procura que el proceso de evaluación esté bien llevado y compartido, en un ambiente apropiado.

Por último, es importante que este proceso de evaluación esté precedido de una etapa de planificación y organización.

#### *2.1.7.4 La autoevaluación institucional*

Para algunos autores, la autoevaluación representa una variante de la evaluación interna. Pero, aunque lo parezcan no son dos conceptos iguales sino familiares. Se produce una evaluación interna cuando la propia institución se constituye en objeto evaluado por sus propios miembros. Es decir, sujeto y objeto evaluado no coinciden. En cambio, cuando el objeto de evaluación coincide con el sujeto de evaluación, estamos ante una autoevaluación. Por ejemplo, los docentes se evalúan a sí mismos. De esta manera, la autoevaluación institucional, representa un compromiso de colaboración mutua entre todos los miembros de la institución, orientado hacia un diagnóstico, total o parcial, del funcionamiento de la misma y de cada uno de sus miembros y, su correspondiente mejora.

La autoevaluación ha sido definida como la inspección sistemática realizada por una escuela sobre el funcionamiento real de sí misma, y buscando, no sólo este perfeccionamiento o mejora, sino que la lleva a asumir responsablemente tanto sus métodos como los resultados que de ellos se derivan. (Lorenzo, 1997, p. 421)

“Por tanto la autoevaluación tiene su base en preguntas que los propios actores/ personajes/ participantes de los Centros Educativos se hacen ¿estamos haciendo lo que nos proponemos?, ¿estamos consiguiendo lo que buscamos?, ¿estamos consiguiendo precisamente lo contrario?, ¿por qué?” (Santos, M.A., 1993, p. 154). Esta autoevaluación puede ser total o centrarse en aspectos muy concretos del Centro, pero siempre teniendo en cuenta la complejidad del centro.

Entre los aspectos positivos que se reconoce a la evaluación interna según Lorenzo (1997), tenemos:

- Potencia el ejercicio de la colaboración como metodología para la mejora de los docentes, propiciando una nueva forma para la formación permanente de los docentes.
- Demanda la puesta en escena del pensamiento divergente de cada miembro del centro, como respuesta a las exigencias que se plantean a la organización escolar desde actuaciones innovadoras que buscan la mejora mediante una vía colaborativa.
- Coadyuva a la emergencia, primero, y consolidación, después, de la cultura singular de cada centro, toda vez que establece una dinámica propia de sistematización para la mejora, y ello por la interacción constante entre la reflexión en equipo y el propio proyecto educativo que cada centro concibe.
- Facilita, asimismo, la asunción de cada proyecto curricular. Por otro lado, Cardona (citado en LORENZO, 1997, p. 422) manifiesta que “si consideramos como agentes de la evaluación interna de los centros educativos y su contexto al equipo directivo, profesores, padres/ madres, alumnos y administración local (a través de su representación), podemos hablar con propiedad de autoevaluación comunitaria” El mismo autor agrega que la autoevaluación comunitaria es un proceso de reconstrucción de significados que cada comunidad escolar asume, con el objetivo de encontrar una definición innovadora de su propia cultura. Manifiesta que hoy en día la escuela asume poco a poco su naturaleza comunitaria, en interacción profunda con su entorno “y, en función de ello elabora su planificación curricular, estructura su organización y orienta sus metas, entre ellas la de su propia evaluación, con un sentido valioso de globalidad, de fecunda interdependencia entre los diferentes sectores comunitarios” (Lorenzo, 1997, p. 422).

- Tenemos entre ellas:
- Escala de evaluación diagnóstica (Cardona, 1991)
- Batería para una autoevaluación institucional (Ruiz, 2001)
- Modelo de estudio de casos

#### *2.1.7.5 Modelo de autoevaluación Escala de Evaluación diagnóstica*

Este modelo ha sido trabajado por José Cardona (1991) y corresponde al modelo de evaluación interna basado en los principios de la investigación acción y en el paradigma de la participación colaborativa.

Las peculiaridades de este modelo son:

- Debe ser asumido y desarrollado por la comunidad educativa,
- Debe ser entendido como una actividad diagnóstica de posibilidades de mejora, • Pretende / debe ser riguroso en su metodología para que se obtengan conclusiones científicas,
- Es holístico y retroalimentador,
- Utiliza técnicas de recogida y análisis de datos contextualizadas,
- Sus resultados deberán ser integrados a los diferentes documentos institucionales,
- Deberá ser sistemáticamente contrastado con la realidad.
- Es abierto y flexible, armónico con una sociedad en constante cambio.

Este modelo está orientado hacia la innovación y la mejora en el funcionamiento de la institución escolar. Comprende un total de 12 fases:

- a) Motivación de la comunidad educativa
- b) Planteamiento de las acciones para fijar las condiciones adecuadas
- c) Redacción del plan de actuación
- d) Difusión del plan en la comunidad educativa
- e) Aprobación del plan por el consejo escolar
- f) Recogida de información
- g) Elaboración del informe o “memoria de aplicación”
- h) Difusión y análisis crítico del informe
- i) Propuestas de estrategias de mejora a partir del informe definitivo
- j) Negociar y consensuar las estrategias de mejora y su priorización
- k) Implementar estrategias
- l) Evaluación formativa del proceso

El instrumento base de este modelo es la Escala de Evaluación Diagnóstica el cual:

...aspira a ser un marco metodológico y técnico para construir conocimiento sobre la realidad, para fundamentar un plan general de acción hacia la mejora y, finalmente, quiere constituirse en un factor que facilite la profesionalización de los docentes, la participación de otros elementos personales de la comunidad y, para todos, una vía y un estilo de planificación personal. (Cardona, 1994, p. 238)

El modelo ofrece una escala para evaluar a nivel primaria y otra escala para evaluar el nivel de secundaria. Entre las macro variables comunes a ambas escalas tenemos:

- Elementos materiales o de infraestructura
- Personal docente
- Alumnado
- Clima de aula y clima institucional
- Equipo directivo
- Planificación
- Documentación
- Órganos colegiados de gobierno
- Reglamento de régimen interior
- Evaluación
- Apoyos
- Presupuesto
- Relaciones centro- familia- comunidad
- Horarios.

Luego de completar la escala se obtiene un puntaje que según el resultado valora el funcionamiento de la institución. La valoración comprende cinco niveles: excelente, bueno, aceptable, malo y muy malo.



### *2.1.7.6 Modelo de Batería para una autoevaluación institucional (BADI)*

Este modelo ha sido trabajado y validado por José María Ruiz Ruiz y está centrado en el cambio. Tiene como principios los siguientes puntos:

- Es un modelo de concepción esencialmente organicista, estamental, con definición ideológica.
- Tiene un enfoque fundamentalmente rogeriano.
- Participa de los enfoques conceptuales: social, abierto, dinámico, cultural y positivo. Comparte la teoría moderna de la organización y sus indicadores pertenecen a las fases criterial, presupuestaria, metodológica e informativa.
- Se identifica con los modelos centrados en la evaluación de cambio (Ruiz, 2001, p. 4).

Ruiz explica que BADI es una batería diseñada para evaluar aquellas áreas de identificación que permiten conocer si un centro reúne las condiciones mínimas que requiere la aplicación de la Reforma en su país.

Los elementos que lo constituyen son:

AREAS DE IDENTIFICACION	FUENTES DE INFORMACION	CRITERIOS	INDICADORES
¿Qué queremos evaluar?	¿Dónde nos informamos?	¿Qué criterios utilizamos?	¿Como evaluamos las áreas?
Definición ideológica Definición pedagógica Estructura organizativa Coordinación Clima de centro Innovación pedagógica Infraestructura Servicios Financiación	Equipo directivo Profesores Alumnos Asociación de padres de familia Personal administrativo y servicios	Presencia Utilidad Opinión Intervención Evaluación	1) Definición pedagógica Educación. Democracia Comunidad educativa. Carácter propio del centro 2) Definición pedagógica. Proyecto educativo. Programación anual de centro 3) Estructura organizativa. Reglamento de régimen interno. Organigrama. Órganos de gobierno unipersonales. Órganos de gobierno colegiado 4) Coordinación ciclo y niveles equipos docentes orientación a) Clima del centro. Participación. Condiciones laborales. Condiciones económicas. Comisión de conflictos b) Innovación pedagógica. Formación permanente. Experimentación. Evaluación c) Infraestructura, servicios y financiación Edificios. Patios. Bus. Comedor. financiación

Los puntos en común entre los tipos de evaluación se encuentran en los procedimientos de evaluación. Son semejantes las tres grandes etapas: recolección de información, tratamiento de los datos y utilización. También las herramientas son las mismas, pues en ambos casos se utilizan reuniones, entrevistas, cuestionarios, etc.

La diferencia esencial concierne al rol de los beneficiarios de la evaluación, es decir, los miembros de una institución educativa.

¿Quién evalúa: gente de afuera o gente ligada a la acción? Las herramientas son las mismas, pero elaboradas de manera diferente y no las utilizarán de la misma manera evaluadores externos a la acción o representantes de los beneficiarios.

En el caso de una evaluación externa, una encuesta utilizará al personal del centro educativo únicamente como proveedores de datos; por el contrario, en el caso de una evaluación interna, los beneficiarios o miembros de la institución serán activos y participarán de ésta.

Tomando en cuenta el rol desempeñado por los beneficiarios en el ejercicio evaluativo, se derivan otras diferencias:

- En el planteamiento del diseño, en la evaluación externa los agentes externos lo determinan, mientras que, en la evaluación interna, son definidos por o con los beneficiarios.
- En cuanto a la duración de la evaluación, en general, la evaluación externa dura un tiempo limitado, definido y conocido previamente por todo el personal del centro. Por el contrario, en la evaluación interna, se trata de un proceso más largo, que se extiende a varios meses, adaptándose al ritmo de los miembros del centro educativo.
- Referente a la recolección de la información, en la evaluación externa el personal del centro es objeto de información, asumen una actitud pasiva; mientras que, en la evaluación interna, son actores del trabajo realizado.
- Respecto al análisis de los datos recolectados, en la evaluación externa, el evaluador realiza un análisis y redacta un informe y, el personal del centro educativo son simples destinatarios. En una evaluación interna, el análisis es colectivo y se instaura frecuentes debates para discutir las observaciones y conclusiones.

- La utilización de la información en la evaluación externa, las sugerencias se dirigen a los responsables del centro educativo (solicitante del servicio), quienes decidirán lo que crean conveniente. En cambio, en la evaluación interna, las decisiones las toman directamente el personal del centro educativo.
- En la práctica, se utiliza poco un solo tipo de evaluación, de alguna manera se combina ambos a fin de gozar de las ventajas de cada uno. Se la conoce como evaluación mixta, y también tiene sus propias características.
- Los evaluadores externos consultan a los miembros de la institución y entre ambos definen el trabajo de evaluación. De esta manera, el diseño de evaluación es negociado por cada parte (externo e interno)
- Para la recolección de la información, los agentes externos apoyan y motivan su realización.
- En cuanto al informe de los resultados, los evaluadores externos se refieren a la opinión de los beneficiarios, es decir, al personal del centro educativo. Y, los auto evaluadores se apoyan en el personal externo para realizar este tipo de trabajo.
- Los resultados de la evaluación se debaten entre las contrapartes y se realiza una versión provisional del informe para dar lugar a un último intercambio.



## **Capítulo III**

### **Marco metodológico**

## 1. Hipótesis

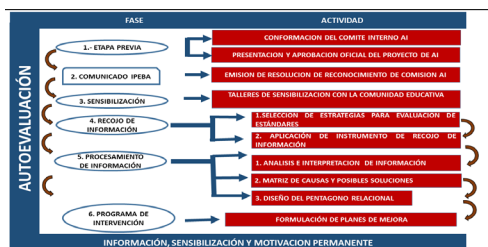
Si se implementa y aplica un modelo de autoevaluación institucional entonces se optimizará el sistema de gestión de la calidad en la Institución Educativa “Santo Toribio de Mogrovejo- Zaña”

## 2. Variables

Variable dependiente: Sistema de gestión de la calidad

Variable independiente: Modelo de autoevaluación

### 2.1 Modelo de autoevaluación centrado en la mejora de los aprendizajes



#### 2.1.1 Etapa previa

La decisión de autoevaluarse fue motivada básicamente por elevar la calidad de servicios educativos brindados buscando lograr cuatro objetivos fundamentales:

- Identificar el **nivel de la calidad de gestión educativa** de nuestra IE, de acuerdo con los estándares establecidos.
- Adquirir experiencia y **aprendizaje institucional** que permita la mejora continua de nuestra gestión educativa.
- Elaborar el **Plan de mejora** que nos oriente a superar las debilidades encontradas.
- **Implementar las mejoras** y realizar su seguimiento y monitoreo.

Es importante destacar que la matriz de evaluación permite a las IIEE saber qué se espera de una gestión educativa que facilite la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no determina cómo las IIEE deben organizarse o funcionar. Ello permite a las IIEE responder a sus necesidades, identificar múltiples estrategias de mejora y promover la innovación en la forma en que las IIEE y sus actores trabajan para lograr la formación integral de los estudiantes.

#### *2.1.1.1 Conformación de la comisión de autoevaluación*

De acuerdo a la normatividad se llevó a cabo de manera democrática contando con la participación de todos los actores de la comunidad educativa, que son: 440 estudiantes en ambos turnos, 2 directivos, 31 docentes, 3 auxiliares de educación y 7 personal administrativo y servicio.

Los integrantes de la Comisión de Autoevaluación son:

- Olmedo Leiva Carhuatanta. Director
- Jorge Luis Roalcaba Caro. Sub Director
- Nelly Dorita Tuesta Calderón. Rep. Docente
- Sandra Cruz Sosa. Rep. Docente
- Laura Estelia Cossio Aguilar. Rep. Docente
- María Ely Mendoza Chigne. Rep. Auxiliar de Educación
- Mercedes Karina Milián Palacios. Rep. Estudiantes
- Junior Alexander Acuña Vásquez. Rep. Estudiantes
- Victoria Karina Lara Mostacero. Rep. Madre de familia
- Edinson Villanueva Medina. Rep. Padre de familia
- Ana Soledad Gómez Colchado. Rep. Administrativos
- José Ricardo Plaza Quiroz. Regidor Municipalidad de Zaña



La relación con instituciones de la comunidad se da a través de alianzas estratégicas que contribuyan al buen desarrollo de las actividades de la gestión de la calidad educativa.

#### *2.1.1.2 Presentación y aprobación oficial de proyecto*

Se llevó a cabo ante la comunidad educativa en presencia de directivos y comité de autoevaluación

#### **2.1.2 Comunicado IPEBA**

Emisión de resolución de reconocimiento, la Dirección de la Institución educativa emite la resolución de reconocimiento de la comisión, la misma que va directamente a IPEBA – Lima para informar el inicio de las acciones de autoevaluación institucional.

#### **2.1.3 Sensibilización con la comunidad educativa**

En reunión con todos los miembros de la comunidad partiendo de un proceso de sensibilización con apoyo de profesionales diplomantes del Diplomado en Manejo de Estándares de Calidad de la Universidad Señor de Sipán, la visita de sensibilización, tuvo como propósito brindar las metodologías adecuadas para que los docentes se identifiquen con el proceso de autoevaluación que vienen llevando a cabo y desarrollen capacidades para formular planes de mejora a partir de su diagnóstico institucional, dicha actividad se llevó a cabo en el auditorio de la IE el día 25 de setiembre del año 2013, se contó con la participación de 29 docentes quienes participaron secuencialmente en el taller.

### 2.1.4 Recojo de información

#### 2.1.4.1 Selección de estrategias para evaluación de estándares

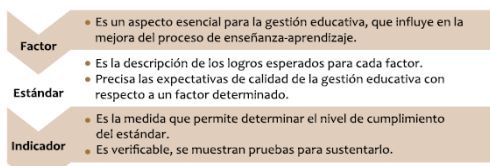
El recojo de información es una etapa muy importante en el proceso de autoevaluación pues de ella dependerán los resultados que se obtengan.

El IPEBA ha elaborado un grupo de instrumentos, tanto para EBR como para ETP, que se desprenden de sus matrices correspondientes. La información proviene fundamentalmente de dos fuentes:

La opinión de los actores de la comunidad educativa y Los primeros brindan información sobre la opinión de los actores con respecto a la calidad de los procesos; mientras que los segundos informan sobre la calidad de los mismos a partir de evidencia documental.

Tipo de instrumento	Instrumento	Nro. de ítems
Encuestas de opinión	Encuesta a miembros del Órgano de Dirección	16
	Encuesta a Docentes	33
	Encuesta a Estudiantes	10
	Encuesta a Padres y Madres de familia	08
Análisis documental	Ficha de análisis documental	48
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>115</b>

Las matrices están estructuradas en: factores, estándares e indicadores que evalúan la gestión educativa. Estos tres componentes se encuentran relacionados entre sí: los estándares se elaboran en función de los factores y los indicadores se elaboran en función de los estándares



Cuadro 1: Factores, estándares e indicadores de la matriz de evaluación de EBR

FACTORES	ESTÁNDARES	INDICADORES
<i>Dirección institucional</i>	03	09
<i>Soporte al desempeño docente</i>	03	09
<i>Trabajo conjunto con las familias y la comunidad</i>	02	05
<i>Uso de la información</i>	02	06
<i>Infraestructura y recursos para el aprendizaje</i>	02	08
05	12	43

#### 2.1.4.2 Aplicación de instrumentos de recojo de información

Antes de la aplicación de los instrumentos la Comisión de Autoevaluación se revisó las recomendaciones de la Guía y analizó los Instrumentos de recojo de información (encuestas y Ficha de análisis documental).

Para el caso de las encuestas se evaluó los siguientes aspectos:

- Contextualizar el lenguaje para una mejor comprensión de las preguntas. La Comisión garantizó la confidencialidad al momento de llenar las encuestas. Técnica: Encuesta
- Instrumento: Ficha de encuesta
- A través de la utilización de cuestionarios a cada uno de los miembros de la comunidad educativa: órgano de dirección, docentes, estudiantes y padres de familia; que sirvieron de base fundamental para el llenado del cuestionario de autoevaluación de la institución educativa, realizada por la comisión de autoevaluación de la institución.

Dichas encuestas se tomaron de la Guía de Autoevaluación del IPEBA (2012).

El llenado de la Ficha de análisis documental se llevó a cabo en presencia de todos los miembros de la Comisión de autoevaluación y levantar un acta de la reunión en que se realice el llenado de estos documentos.

Técnica: Análisis documental

Instrumento: Ficha de análisis documental

A través de la utilización de cuestionario para aplicarlos a verificar los documentos de gestión y otros documentos que permitan evidenciar la gestión de la institución educativa.

Dicha ficha de análisis documental fueron tomadas de la Guía de Autoevaluación del IPEBA (2012).

Se utilizó el software del modelo de autoevaluación de la calidad de gestión educativa con fines de acreditación del IPEBA (2012), elaborado en el programa Microsoft Office Excel 2007, para la tabulación de los cuestionarios del órgano de dirección, docentes, estudiantes y padres de familia; así como la escala de valoración de la autoevaluación de la calidad de la gestión educativa.

### ***2.1.5 Procesamiento de la información***

#### ***2.1.5.1 Análisis e interpretación de la información***

Cabe mencionar que para cada indicador se tiene resultados de diferentes fuentes (ficha documental y encuestas a diferentes actores).

El cálculo de la calificación del indicador será el resultado del promedio simple de todas las respuestas.

Luego se aplica la siguiente tabla para ubicar el nivel de avance con respecto a los indicadores.

Posteriormente se utilizará esta misma tabla para establecer el nivel de avance de estándares y dimensiones (factores).

Nivel de avance	Puntajes
En inicio	[1,0 – 1,5>
Poco avance	[1,5 – 3,0>
Avance significativo	[3,0 – 3,7>
Logrado	[3,7 – 4,0]

### **Calificación del estándar**

Para la calificación de los estándares es necesario tener todos los indicadores calificados.

Los resultados se disponen en una matriz similar a la anterior que consigna las calificaciones de todos los indicadores y su relación con el estándar.

La calificación del estándar es el resultado del promedio de las calificaciones de los indicadores que lo componen.

### **Calificación del factor**

El factor se califica en base a los resultados obtenidos por los estándares.

La calificación del factor es el resultado del promedio de las calificaciones de los estándares que lo componen.

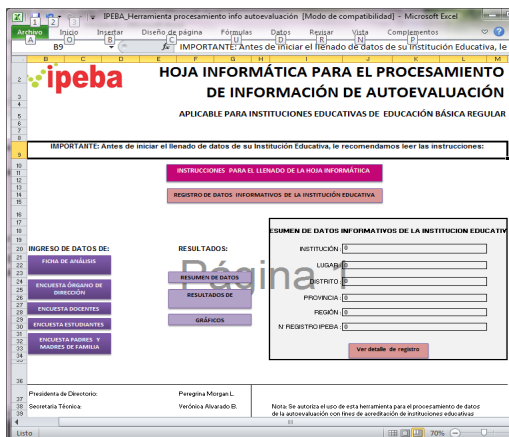
Para el procesamiento de datos fue necesario usar la herramienta informática que propone el IPEBA, que es una hoja de cálculo del aplicativo Excel que facilita el procesamiento de los resultados

Los requerimientos mínimos para que funcione este aplicativo son:

- Procesador: 486
- Memoria RAM: 128 Mb
- Sistema operativo: Windows 95
- Aplicativo: Excel 2003 (instalado)
- Monitor: SVGA

El tamaño del archivo de la hoja de cálculo sin datos es de 414 Kb, por lo que es un archivo bastante ágil, factible de funcionar en casi cualquier tipo de computadora.

La herramienta informática, al cargar, tiene un Menú principal fácil de emplear. Se recomienda leer las instrucciones antes de iniciar.



### 2.1.5.2 Matriz de causas y posibles soluciones

Para poder hacer un análisis con más precisión es necesario revisar los indicadores correspondientes a cada estándar calificados “En inicio” y “Poco avance” puesto que es debido a ellos que el estándar tiene bajos niveles de calificación.

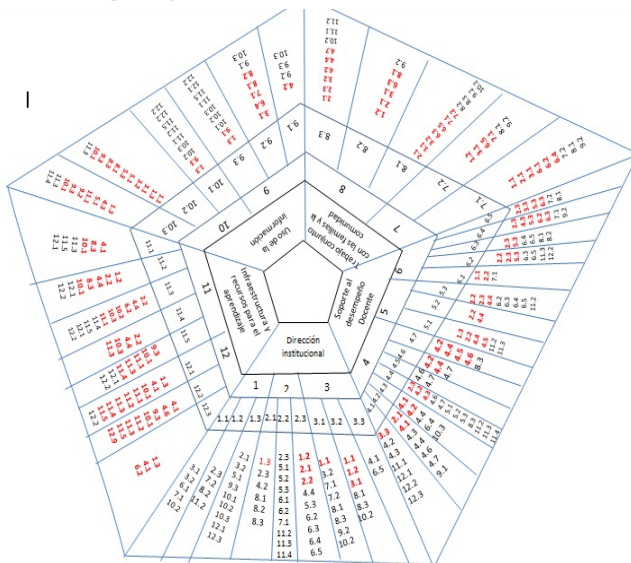
Factor	Estándar	Indicador	Calificativo
Dirección institucional	2. Aseguramos que nuestro proyecto curricular responda a altas expectativas respecto al desempeño de los estudiantes, sea pertinente e inclusivo y oriente al adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.	2.1. Desarrollamos un proyecto curricular coherente con la misión, visión, objetivos estratégicos y valores de la institución, el DCN y las necesidades regionales y locales.	Poco avance
		2.2. Desarrollamos un proyecto con altas expectativas sobre el desempeño de todos los estudiantes que orientan el desarrollo de competencias en cada grado/ciclo y área curricular.	Poco avance
		2.3. Desarrollamos un proyecto curricular que brinda orientaciones para el desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas acordes a las competencias y a la diversidad de nuestros estudiantes.	Poco avance
Soporte al desempeño docente	4. Gestionamos la asignación de un equipo docente idóneo y con mecanismo de soporte continuo para su desarrollo profesional y la permanente de mejora su práctica.	4.1. Gestionamos la asignación de un equipo directivo que tiene conocimientos y habilidades adecuados para dar soporte pedagógico a nuestros docentes y desarrollar procesos de mejora institucional.	Poco avance
		4.3. Monitoreamos y acompañamos permanentemente la labor docente en el aula para analizar cómo (ésta) impacta en el desempeño de los estudiantes y orientar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Poco avance
		4.4. Desarrollamos estrategias para que los docentes trabajen conjuntamente el diseño de sus programaciones, el análisis de la práctica pedagógica y sus efectos en el aprendizaje del estudiante, para mejorar el desempeño del equipo docente.	Poco avance
		4.5. Identificamos las necesidades de capacitación, en función al análisis de los problemas que encontramos en el proceso de enseñanza aprendizaje y de las fortalezas y debilidades de nuestro equipo	Poco avance
		4.6. Gestionamos oportunamente ante las instancias correspondientes, la implementación de acciones de capacitación pertinentes a las necesidades que identificamos en nuestro equipo docente.	En inicio
		4.7. Intercambiamos experiencias con otras instituciones educativas, para resolver los problemas que encontramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalecer las capacidades de nuestro equipo docente.	En inicio
		6. Desarrollamos acciones pedagógicas que aseguran que todos los estudiantes desarrollan las competencias esperadas.	6.1. Aseguramos que los estudiantes tengan claridad sobre las expectativas de desempeño, los propósitos y aplicación de su aprendizaje, y cómo progresan en el desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares.
	6.2. Implementamos estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje adecuadas al tipo de competencias definidas en cada área curricular.		En inicio
	6.4. Implementamos estrategias de monitoreo y evaluación de estudiantes para identificar en qué nivel se encuentran respecto al desempeño esperado y modificar nuestra práctica pedagógica en función al logro de las competencias esperadas.		En inicio
	6.5. Desarrollamos estrategias para asegurar un clima de aula de confianza y respeto que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje.		Poco avance
Trabajo conjunto con las familias y la comunidad	7. Trabajamos de manera conjunta con las familias en desarrollar estrategias que potencien el proceso de enseñanza-aprendizaje.	7.2. Aseguramos que las familias tengan claridad sobre los propósitos del aprendizaje de los estudiantes, los avances y las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares.	Poco avance

FACTOR	ESTANDARES	RESULTADOS	CAUSAS	ALTERNATIVAS DE SOLUCION
1. DIRECCIÓN INSTITUCIONAL	2. Aseguramos que nuestro proyecto curricular responda a altas expectativas respecto al desempeño de los estudiantes, sea pertinente e inclusivo y oriente al adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje	Poco avance	El Proyecto curricular esta desactualizado Los objetivos planteados no son pertinentes para la convivencia social.	Llevar a cabo un replanteamiento del Proyecto Educativo Institucional Evaluar y planificar el Proyecto curricular Institucional según las necesidades vigentes, priorizando los procesos inmersos en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes Establecer como política de gestión pertinencia educativa a partir de los documentos institucionales
2. SOPORTE AL DESEMPEÑO DOCENTE	4. Gestionamos la asignación de un equipo docente idóneo y con mecanismo de soporte continuo para su desarrollo profesional y la mejora permanente de su práctica	Poco avance	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se cuenta con recursos para realizar la capacitación a la comunidad educativa.</li> <li>- La UGEL se muestra indiferente a las demandas de la comunidad educativa.</li> <li>- No hay disponibilidad del docente (indiferencia) para capacitación.</li> <li>- Los profesores carecen de habilidades para seguir cursos online.</li> <li>- Escasa iniciativa para promover capacitación por parte de los directores de las I.E.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestionar con aliados estratégicos las capacitaciones para la comunidad educativa.</li> <li>- Las UGEL deben tomar como política de trabajo la capacitación y/o programas de formación permanente.</li> <li>- Sensibilizar al docente sobre la importancia de capacitación en su desempeño docente.</li> <li>- Promover capacitación sobre el uso de recursos digitales.</li> <li>- Establecer como política de gestión la capacitación docente.</li> <li>- Asignación a docentes en cantidad suficiente y que tienen dominio del área y competencias pedagógicas adecuadas para los cursos y ciclos a su cargo.</li> <li>- Desarrollo de estrategias para que los docentes trabajen conjuntamente el diseño de sus documentos pedagógicos para mejorar el desempeño del equipo docente.</li> </ul>
	4.7 Intercambiamos experiencias con otras instituciones educativas, para resolver los problemas que encontramos en el proceso de enseñanza – aprendizaje y fortalecer las capacidades de nuestro equipo docente.	En Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A los docentes no les gusta compartir sus trabajos.</li> <li>- Las redes educativas locales no se encuentra activas.</li> <li>- Falta recursos para financiar innovaciones pedagógicas para el intercambio.</li> <li>- Los docentes no se comprometen a innovar su práctica docente y compartir experiencias exitosas con otras I.E.</li> <li>- Las Unidades Educativas descentralizadas no promueven el intercambio de experiencias exitosas entre I.E.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilizar a los docentes en la importancia del trabajo en equipo.</li> <li>- Identificar en las I.I.EE. las buenas prácticas realizadas para luego intercambiar con otras I.I.EE. a través de las Redes Educativas.</li> <li>- Gestionar el financiamiento y/o auspicio para promocionar las experiencias docentes exitosas.</li> <li>- Programas dos jornadas anuales para el intercambio pedagógico.</li> <li>- Promocionar estímulos al maestro para innovar su práctica docente y compartir experiencias exitosas con otras I.E.</li> </ul>
	6. Desarrollamos acciones pedagógicas que aseguran que todos los estudiantes desarrollan las competencias esperadas	Poco avance	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desmotivación por parte de los docentes</li> <li>- Escasa capacitación sobre estrategias metodológicas</li> <li>- No usan recursos didácticos pertinentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor capacitación sobre diversidad metodológica y didácticas especiales.</li> <li>- Hacer un inventario didáctico de los recursos con los que cuenta la I.E. y sus potenciales usos didácticos.</li> </ul>



FACTOR	ESTANDARES	RESULTADOS	CAUSAS	ALTERNATIVAS DE SOLUCION
3. TRABAJO CONJUNTO CON LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD	8.Trabajamos de manera conjunta con las familias y diversos actores de la comunidad en el diseño e implementación de estrategias que den soporte a la formación de los estudiantes	Poco avance	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las actividades pedagógicas no involucran participación con entes comunitarios</li> <li>- Existe poco interés de las instituciones de la sociedad civil para involucrarse con a I.E</li> <li>- No se ha planificado proyectos con los padres y mucho menos con la intervención en la ejecución de los mismos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El Proyecto educativo Institucional debe implementar objetivos que potencien el proceso de enseñanza aprendizaje</li> <li>- Los PCC deben implementar actividades que involucren actividades de interacción con las familias</li> </ul>
4. USO DE LA INFORMACIÓN	9.Generamos y analizamos información sobre el progreso en el desempeño de estudiantes y docentes para identificar oportunidades de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje	Poco avance	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe poco adiestramiento en el uso de la tecnologías de la información y comunicación</li> <li>- Poca capacitación en la integración de las Tecnologías de la información y comunicación en los procesos de aprendizaje</li> <li>- Tampoco se utiliza las TIC para mantener informados a los padres y estudiantes sobre sus logros y avances académicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementar proyectos de capacitación docente sobre el uso de Tecnologías de Información y Comunicación como recursos didácticos y administrativos.</li> <li>- Implementar un Portal Web o Pagina Web que permita tener informada a la comunidad educativa sobre las actividades educativas.</li> </ul>
	10.Implementamos las acciones de mejora priorizadas y evaluamos cuán efectivas son para lograr los resultados esperados	Poco avanece	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todavía no se han planificado acciones de mejora</li> <li>- No se ha llevado a cabo un diagnóstico real que permita conocer las necesidades de la I. E</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer como política de gestión la mejora de la calidad educativa.</li> <li>- Evaluar los procesos de aprendizaje de manera permanente como instrumento de toma de decisiones.</li> </ul>
5. INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE	11.Gestionamos y hacemos un uso adecuado de la infraestructura y recursos que dan soporte al desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje	Poco avance	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los docentes no hacen uso de la infraestructura y recursos para dar soporte a su práctica docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer un inventario didáctico de la infraestructura y recursos con los que cuenta la I.E. y sus potenciales usos didácticos, así como un horario de ingreso.</li> </ul>
	12.Gestionamos de manera transparente los recursos que dan soporte a la implementación y mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje	Poco avance	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No existe un plan de mejoramiento de infraestructura para dar soporte a la implementación de mejoras en el proceso de aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer como política de gestión el mejoramiento de la infraestructura como instrumento de mejora de la calidad educativa.</li> </ul>

2.1.5.3 Diseño de pentágono relacional



Leyenda:

Nivel de avance	Puntajes
En inicio	[1,0 – 1,5>
Poco avance	[1,5 – 3,0>
Avance significativo	[3,0 – 3,7>
Logrado	[3,7 – 4,0]

Azul: Avance significativo y logrado

Rojo: En inicio y poco avance

## 2.1.6 Programa de intervención

### 2.1.6.1 Formulación de plan de mejora

INDICADOR	RESULTADOS	ACCIONES	FECHA	RESPONSABLES	RECURSOS
4.2 4.4 4.5	4.2 El 90% de los docentes tienen dominio del área y competencias pedagógicas adecuadas para su desempeño en el aula.	Sensibilizar a los docentes sobre la importancia de la capacitación para lograr la mejora de los aprendizajes.	24 – 28 feb 03 – 07 marzo 2014	Director Comité Responsable	Plana docente Material de oficina
		Gestionar con aliados estratégicos las capacitaciones para la comunidad educativa.	03 – 07 marzo 10 – 14 marzo	Director	Material de oficina
		Promover capacitaciones sobre el uso de recursos digitales.	24- 28 marzo 31 – 04 abril	Comité Responsable	Material de oficina
	4.4. El 90% de los docentes desarrolla estrategias para el diseño de sus programaciones y reflexiona sobre su práctica pedagógica.	Participar en reuniones técnico-pedagógicas para elaboración de programaciones curriculares.	03 – 07 marzo 2014	Equipo de coordinación de área	Plana Docente Material de oficina
		Intercambiar experiencias pedagógicas exitosas.	26 – 30 mayo 25 – 29 agosto 01 – 05 diciembre	Sub-director Plana docente	Plana docente Material oficina Equipo multimedia
	4.5. El 100% de los docentes identifica las necesidades de capacitación en función a las características del proceso enseñanza – aprendizaje.	Desarrollar capacitaciones para la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje.	24 – 28 febrero	Director Equipo de Coordinación de área	Plana docente Material de oficina
Aplicar encuestas de opinión a los docentes para identificar necesidades de capacitación, teniendo en cuenta el marco del buen desempeño docente.		24 – 28 febrero 2014	Comité responsable	Plana docente Material impreso	
4.6 4.7 8.3	4.6 El 100% del equipo directivo y Consejo Académico, gestiona oportunamente a las instancias correspondientes, la implementación de acciones de capacitación.	Gestionar a las instancias superiores acciones de capacitación y formación continua según las necesidades identificadas.	15 – 22 enero 2014	Director Coordinadores de área	Plana docente Material de oficina
		Identificar las buenas prácticas realizadas por los docentes para luego intercambiar con otras IIEE.	11 – 15 agosto 2014	Sub director Coordinadores de área	Plana docente
	4.7. El 80% de docentes intercambia experiencias con otras I.E. para resolver los problemas encontrados	Programar dos jornadas anuales para el intercambio pedagógico.	21 – 25 julio 24 – 28 de noviembre	Sub Director	Plana docente Material de oficina
		Gestionar el financiamiento y/o auspicio para promocionar las experiencias docentes exitosas.	16 – 20 junio	Director	Material de oficina
	Promocionar estímulos al maestro para innovar su práctica docente y compartir experiencias exitosas con otras IIEE.	04 julio 08 – 12 diciembre	Director Sub Director	Costos de material	

INDICADOR	RESULTADOS	ACCIONES	FECHA	RESPONSABLES	RECURSOS
	8.3. El 70% de los implementan estrategias con instituciones de la comunidad para utilizar recursos que faciliten el proceso de enseñanza – aprendizaje.	Gestionar con las instituciones aliadas cuyos recursos promuevan la mejora del proceso enseñanza – aprendizaje. (Compañía de bomberos, Posta médica, Comisaría, etc.)	17 – 21 febrero	Director Comisión responsable	Plana docente Oficios.
		Incluir en las programaciones curriculares el uso eficiente de recursos de las instituciones de la sociedad civil para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje.	03 – 07 marzo	Sub Director Coordinadores de área	Plana docente Material de oficina

## 2.2 Definición conceptual:

**Medición educacional:** La medición está limitada a la simple descripción cuantitativa, no incluye descripciones cualitativas, ni tampoco aplica apreciaciones de juicios de valor. De este modo, la evaluación puede estar, o no, basada en medidas. Pero, cuando las utiliza, va mucho más allá de la simple descripción cuantitativa

**Evaluación:** En términos simples, evaluar es dar valor a algo, es juzgar algo, pero la formación de un juicio no es una acción independiente. Para juzgar, es necesario poseer información. El acto de juzgar depende de un requisito previo, la acción de obtener información. El acto de formación de juicio es, a su vez, un requisito para otra acción: la toma de decisiones. Podemos, entonces definir la evaluación como “un proceso de obtención de información y el empleo de la misma para formar juicios que, a su vez, se usan para la toma de decisiones.

**Estándares de desempeño:** Explicitan/especifican/describen expectativas de aprendizaje. Establecen los desempeños que se debe mostrar como evidencia de haberse apropiado de los aprendizajes, detallan las metas de aprendizaje, son productos asociados especialmente útiles para la educación masiva, pueden utilizarse como **referente** para el diseño curricular y para la construcción de criterios de evaluación y monitoreo

**SINEACE:** Sistema Nacional De La Evaluación, Acreditación Y Certificación De La Calidad Educativa. El SINEACE es el conjunto de organismos, normas y procedimientos estructurados e integrados funcionalmente, destinados a definir y establecer los criterios, estándares y procesos de evaluación, acreditación y certificación a fin de asegurar los niveles básicos de calidad que deben brindar las instituciones a las que se refiere la Ley General de Educación 28044 y promover su desarrollo cualitativo.

**IPEBA:** Instituto Peruano De Autoevaluación Acreditación y Certificación de la Educación Básica Regular

**Calidad educativa:** La Ley General de Educación (LGE) en su artículo 13, establece que la calidad educativa es el “nivel óptimo de formación que debieran alcanzar las personas para hacer frente a los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y aprender a lo largo de toda la vida”.

Preparar a las personas para que hagan frente a los retos planteados supone formarlas integralmente en todos los campos del saber: las ciencias, las humanidades, la técnica, la cultura, el arte y la educación física... Implica garantizar el desarrollo de competencias para seguir aprendiendo. En este contexto, la calidad de la educación considera que un mayor nivel educativo es fundamental para el desarrollo humano de un país, tanto para elevar la productividad como para fortalecer la democracia y alcanzar una mejor calidad de vida entendida esta como ofrecer los apoyos que cada quien necesita para estar en igualdad de condiciones para aprovechar al máximo las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación, con el propósito de alcanzar los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje con relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

**Gestión educativa:** Capacidad que tiene la institución para dirigir sus procesos, recursos y toma de decisiones, en función a la

mejora permanente del proceso de enseñanza aprendizaje, y el logro de la formación integral de los estudiantes que atiende.

**Equidad:** Cuando se habla de equidad, se alude a igualdad de oportunidades y logros de igual calidad para todos los estudiantes, al margen del nivel socioeconómico, el lugar de procedencia, lengua de los estudiantes, género, discapacidad o el tipo de IE a la que asisten. Al respecto el Proyecto Educativo (PEN), oficializado como política de Estado en enero 2007, enfatiza la “necesidad de lograr que todos los niños, niñas y adolescentes peruanos tengan las mismas oportunidades educativas y alcancen resultados de igual calidad al final de la Educación Básica

### 2.3 Definición operacional:

**Sistema de gestión de calidad:** Capacidad que tiene la institución para dirigir sus procesos, recursos y toma de decisiones, en función a la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de la formación integral de todos los estudiantes que atiende. La Ley General de Educación en su artículo 13, establece que la calidad educativa es el “nivel óptimo de formación que debieran alcanzar las personas para hacer frente a los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y aprender a lo largo de toda la vida.

**Modelo de autoevaluación** busca orientar los procesos de autoevaluación en la gestión de las instituciones educativas basados en la mejora de los procesos educativos.

2.3.1 Tipo de estudio: La presente investigación es un estudio de caso aplicado a una Institución educativa de educación básica regular. Es una investigación descriptiva propositiva en la medida que se va a realizar un diagnóstico de los procesos de gestión de la calidad de la I.E. y propositiva en la medida en que se van a proponer un panel de planes de mejora para optimizar los procesos de gestión.

De otro se trata de una investigación cualitativa que tiene como base epistemológica la teoría fundamentada en la medida en que se va a recoger información empírica que va a permitir la construcción y producción de datos que van a permitir modelar la construcción y producción de un saber científico, respecto a la optimización de los procesos de gestión de la I.E.

### 2.3.2 Diseño de investigación: no experimental

El diseño de esta investigación respondió a una investigación evaluativa, de tipo descriptivo utilizando la modalidad de estudio de caso único.

Esta modalidad “toma al individuo sujeto único o unidad social como universo de investigación y observación” (Pérez, 1994, p. 87), por ello el objeto de nuestra investigación fue un centro educativo de gestión pública atendido como un caso particular, único, en forma holística y que fue estudiado en forma profunda. Los resultados sólo son útiles para el centro en cuestión.

Si bien la investigación evaluativa y la modalidad de estudio de caso pertenecen al grupo de la investigación cualitativa no significa que en todo el diseño metodológico sólo hemos usado datos cualitativos. Creemos que en la investigación educativa es importante el uso complementario de la investigación cualitativa y cuantitativa.

### 2.3.3 Población y muestra

2.3.3.1 Población: todas la I.E. de formación básica regular de la región Lambayeque

2.3.3.2 Muestra. La I.E. Santo Toribio de Mogrovejo Zaña muestra no probabilística se ha utilizado como criterio la conveniencia de los investigadores tomando como base los siguientes criterios:

El trabajo tuvo como ámbito de acción un la Institución Educativa “Santo Toribio de Mogrovejo en el distrito de Zaña” Lambayeque. Para la selección de esta institución educativa tuvimos como referente que es la primera institución educativa que ha iniciado el proceso de autoevaluación para la acreditación en la Región Lambayeque.

#### 2.3.3.3 Métodos de investigación: cualitativa

#### 2.3.3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos:

Técnica: Encuesta

Instrumento: Ficha de encuesta

A través de la utilización de cuestionarios a cada uno de los miembros de la comunidad educativa: órgano de dirección, docentes, estudiantes y padres de familia; que sirvieron de base fundamental para el llenado del cuestionario de autoevaluación de la institución educativa, realizada por la comisión de autoevaluación de la institución.

Dichas encuestas se tomaron de la Guía de Autoevaluación del IPEBA (2012).

Técnica: Análisis documental

Instrumento: Ficha de análisis documental

A través de la utilización de cuestionario para aplicarlos a verificar los documentos de gestión y otros documentos que permitan evidenciar la gestión de la institución educativa.

Dichas fichas de análisis documental fueron tomadas de la Guía de Autoevaluación del IPEBA (2012).



Se utilizó el software del modelo de autoevaluación de la calidad de gestión educativa con fines de acreditación del IPEBA (2012), elaborado en el programa Microsoft Office Excel 2007, para la tabulación de los cuestionarios del órgano de dirección, docentes, estudiantes y padres de familia; así como la escala de valoración de la autoevaluación de la calidad de la gestión educativa.

También se utilizará la media aritmética para el análisis y discusión de los resultados:

La media aritmética es el valor obtenido al sumar todos los datos y dividir el resultado entre el número total de datos.

$$X = \frac{X_1 + X_2 + X_3 + \dots + X_n}{N}$$

—

Donde: X es el símbolo de la media aritmética

### 3.8 Métodos de análisis de datos

Matrices de priorización de problemas, así mismo se utilizaron en el análisis de resultados para analizar las causas y las posibles soluciones la espina de Ishikawa y se implementó pentágono relacional de factores.



## **Capítulo IV**

### **Resultados**

## 1. Descripción

### 1.1 Resultados de la autoevaluación

#### a. Calificación del estándar

- Para la calificación de los estándares es necesario tener todos los indicadores calificados.
- Los resultados se disponen en una matriz similar a la anterior que consigna las calificaciones de todos los indicadores y su relación con el estándar.
- La calificación del estándar es el resultado del promedio de las calificaciones de los indicadores que lo componen.

#### b. Calificación del factor

- El factor se califica en base a los resultados obtenidos por los estándares.
- La calificación del factor es el resultado del promedio de las calificaciones de los estándares que lo componen.
- Para el procesamiento de datos fue necesario usar la herramienta informática que propone el IPEBA, que es una hoja de cálculo del aplicativo Excel que facilita el procesamiento de los resultados.

#### c. Calificación del indicador

- Una vez que se obtenga los valores de todas las preguntas se consolida en una matriz, que contenga los valores de las preguntas por indicador.
- Cabe mencionar que para cada indicador se tiene resultados de diferentes fuentes (ficha documental y encuestas a diferentes actores).

- El cálculo de la calificación del indicador será el resultado del promedio simple de todas las respuestas.
- Luego se aplica la siguiente tabla para ubicar el nivel de avance con respecto a los indicadores.

Posteriormente se utilizará esta misma tabla para establecer el nivel de avance de estándares y dimensiones (factores).

Nivel de avance	Puntajes
En inicio	[1,0 – 1,5>
Poco avance	[1,5 – 3,0>
Avance significativo	[3,0 – 3,7>
Logrado	[3,7 – 4,0]

#### d. Calificación del estándar

Para la calificación de los estándares es necesario tener todos los indicadores calificados.

Los resultados se disponen en una matriz similar a la anterior que consigna las calificaciones de todos los indicadores y su relación con el estándar.

La calificación del estándar es el resultado del promedio de las calificaciones de los indicadores que lo componen.

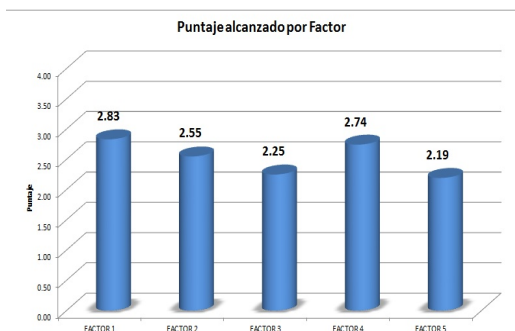
#### e. Calificación del factor

El factor se califica en base a los resultados obtenidos por los estándares.

La calificación del factor es el resultado del promedio de las calificaciones de los estándares que lo componen.

Para el procesamiento de datos fue necesario usar la herramienta informática que propone el IPEBA, que es una hoja de cálculo del aplicativo Excel que facilita el procesamiento de los resultados.

Gráfico 1. Nivel de calidad educativa por factor de la I.E. Santo Toribio de Mogrovejo de Zaña 2013.



Fuente: Resultados obtenidos con el programa Microsoft Excel versión 2007, adaptado del IPEBA.

### *Análisis de resultados*

El factor 1: Dirección institucional, tiene un puntaje de 2,83 y se encuentra en un nivel de poco avance, que representa el promedio de tres estándares cuyos puntajes son: 3,11; 2,39 y 3,00.

Se observa que hay dos estándares que se encuentran en avance significativo, los cuales son 3,11 y 3,00; razón por la cual es el factor más alto que se ha logrado en cuanto se refiere a la gestión de la calidad educativa de la Institución Educativa.

Así mismo hay un estándar que se encuentra en poco avance y tiene un puntaje de 2,39.

El factor 2: Soporte al desempeño docente, tiene un puntaje de 2,55 se encuentra en un nivel de poco avance, que representa el promedio de tres estándares cuyos puntajes son: 2,00; 3,44 y 2,20.

Se observa que hay un estándar que se encuentra en avance significativo con un puntaje de 3,44. Así mismo hay dos estándares que se encuentran en poco avance.

El factor 3: Trabajo conjunto con las familias y a la comunidad, tiene un puntaje 2,25 se encuentra en un nivel de poco avance, que representa el promedio de dos estándares cuyos puntajes son: 2,50 y 2,00.

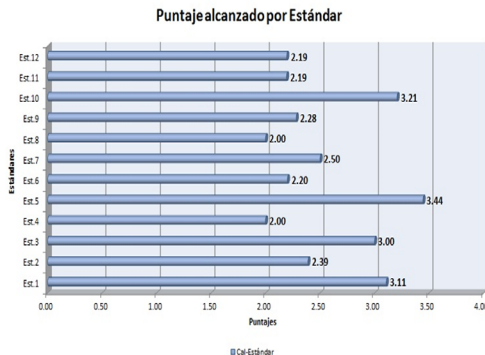
Se observa que los puntajes de los estándares antes mencionados están en un nivel de poco avance.

El factor 4: Uso de la información, tiene un puntaje 2,74 y se encuentra en un nivel de poco avance, que representa el promedio de dos estándares cuyos puntajes son: 2,28 y 3,21.

Se observa que hay un estándar que ha logrado el nivel de avance significativo, cuyo puntaje es de 3,21.

El factor 5: Infraestructura y recursos para el aprendizaje, tiene un puntaje de 2,19 y se encuentra en un nivel de poco avance, que representa el promedio de dos estándares cuyos puntajes son: 2,19 y 2,19.; razón por la cual es el factor más bajo de la gestión de calidad educativa de la Institución Educativa.

Gráfico 2. Nivel de Calidad Educativa Por Estándar de la I.E. Santo Toribio De Mogrovejo De Zaña 2013.



Fuente: Resultado obtenidos con el programa Microsoft Excel versión 2007, adaptado del IPEBA.

*Análisis de resultados*

Se observa que el estándar 1: Construimos participativamente un proyecto educativo pertinente, inclusivo y enfocado en la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de la formación integral de todos los estudiantes, se encuentra en un nivel de 3,11; significa que está en avance significativo, que es el promedio de tres indicadores que tienen como puntaje 2,57; 3,75 y 3,00; se puede explicar ya que el indicador más alto de este estándar tiene como puntaje 3,75 que corresponde a traducir la visión sobre la mejora que queremos lograr, en un proyecto educativo institucional que toma en cuenta las características y necesidades de todos los estudiantes y de la comunidad. Así mismo el indicador más bajo tiene como puntaje 2,57 que corresponde a definir participativamente nuestra misión, visión, objetivos estratégicos y valores, tomando como eje la inclusión, la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las competencias de los estudiantes en todas las áreas curriculares.

En cuanto al estándar 2: Aseguramos que nuestro proyecto curricular responda a altas expectativas respecto al desempeño de los estudiantes, sea pertinente e inclusivo y oriente al adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra en un nivel de 2,39; significa que está en poco avance, que es el promedio de tres indicadores que tienen como puntaje 2,50; 2,67 y 2,00. Cabe resaltar que el indicador más bajo con 2,00 corresponde a desarrollar un proyecto curricular que brinda orientaciones para el desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas de acorde a las competencias y a la diversidad de nuestros estudiantes, y significa que está en un nivel de poco avance.

El estándar 3: Contamos con un estilo de liderazgo participativo que asegura el mantenimiento de una visión común, y la adecuada



organización y articulación de nuestras funciones para dar soporte a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra en un nivel de 3,00 de puntaje, que significa que está en poco avance, el cual representa el promedio de tres indicadores que tiene como puntaje 3,75; 2,33 y 2,92.

Es necesario resaltar que el indicador más alto de este estándar es el que tiene puntaje de 3,75 y se refiere a asegurar la participación de los miembros de la comunidad educativa en la organización, roles y funciones que nos permita avanzar en la ruta que hemos trazado para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este puntaje se encuentra en un nivel de avance significativo.

El estándar 4: Gestionamos la asignación de un equipo docente idóneo y con mecanismo de soporte continuo para su desarrollo profesional y la mejora permanente de su práctica, tiene como puntaje 2,00, lo cual implica que está en poco avance; dicho valor representa el promedio de los siete indicadores para este estándar cuyos puntajes son 1,81; 3,00; 2,68; 2,50; 2,00; 1,00 y 1,00. Cabe precisar que hay dos indicadores que están bajos y corresponden a la etapa de en inicio y ellos son:

- Gestionamos oportunamente ante las instancias correspondientes, la implementación de acciones de capacitación pertinentes a las necesidades que identificamos en nuestro equipo docente tiene puntaje 1,00; es decir en inicio.
- Intercambiamos experiencias con otras instituciones educativas, para resolver los problemas que encontramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalecer las capacidades de nuestro equipo docente, tiene puntaje 1,00; es decir en inicio.

El estándar 5: Implementamos estrategias que aseguran que el PCIE se traduzca en programaciones curriculares pertinentes y coherentes para lograr las competencias, atendiendo a la diversidad de los estudiantes, tiene como puntaje 3,44, lo cual implica que está en la etapa de avance significativo, que representa el promedio de tres indicadores cuyos puntajes son: 4,00; 3,33 y 3,00.

Es necesario resaltar que hay un indicador que está en logrado dos indicadores que están en un nivel de avance significativo y son:

- Aseguramos que las programaciones curriculares sean conducentes a desarrollar las competencias en todas las áreas curriculares, tiene un puntaje 4,00, logrado; es decir que debemos continuar laborando en función a las programaciones curriculares.
- Aseguramos que la programación curricular de cada grado / ciclo y área esté alineada con las programaciones curriculares de los otros grados / ciclos y áreas, tiene un puntaje de 3,33, avance significativo.

Cabe mencionar también que este estándar es el más alto que ha logrado la Institución Educativa, con 3,44; el cual se encuentra en un nivel de avance significativo.

El estándar 6: Desarrollamos acciones pedagógicas que aseguran que todos los estudiantes desarrollan las competencias esperadas, tiene como puntaje 2,20; es decir se encuentra en una etapa de poco avance, lo cual representa el promedio de los cinco indicadores para este estándar cuyos puntajes son: 2,99; 1,00; 3,00; 1,37 y 2,64.

- El indicador más bajo es: Implementamos estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje adecuadas al tipo de competencias definidas en cada área curricular, tiene un puntaje de 1,00; lo quiere decir que está en inicio.

- El indicador más alto es: Implementamos estrategias pedagógicas que aseguran que los estudiantes se involucren activamente con su propio aprendizaje y trabajen en equipo para identificar y resolver problemas en todas las áreas curriculares, tiene un puntaje de 3,00; lo que quiere decir que está avance significativo.

El estándar 7: Trabajamos de manera conjunta con las familias en desarrollar estrategias que potencien el proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene un puntaje de 2,50; es decir se encuentra en una etapa de poco avance, lo cual representa el promedio de dos indicadores cuyos puntajes son: 3,00 y 2,00.

- El indicador aseguramos que las familias tengan claridad sobre los propósitos del aprendizaje de los estudiantes, los avances y las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares, es el más alto de este estándar y tiene como puntaje de 3,00 y está en un nivel de avance significativo.
- El indicador analizamos con las familias las características de los estudiantes para implementar estrategias que potencien el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el más bajo de este estándar y tiene puntaje de 2,00 y está en un nivel de poco avance.

El estándar 8: Trabajamos de manera conjunta con las familias y diversos actores de la comunidad en el diseño e implementación de estrategias que den soporte a la formación de los estudiantes, tiene un puntaje de 2,00; es decir está en un nivel de poco avance, lo cual representa el promedio de tres indicadores de este estándar, cuyos puntajes son: 1,00; 2,00 y 4,00.

- El indicador desarrollamos actividades en las que las familias y miembros de la comunidad aportan su conocimiento y experiencia para el desarrollo de las competencias esperadas en los estudiantes, es el más bajo de este estándar con un puntaje de 1,00 y está en un nivel de en inicio.
- El indicador implementamos estrategias conjuntas con instituciones de la comunidad, para utilizar recursos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el más alto de este estándar con un puntaje de 4,00 y está en un nivel de logrado.

El estándar 9: Generamos y analizamos información sobre el progreso en el desempeño de estudiantes y docentes para identificar oportunidades de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene un puntaje de 2,28; es decir está en un nivel de poco avance, lo cual representa el promedio de tres indicadores cuyos puntajes son: 2,40; 1,44 y 3,00.

- El indicador promovemos que los diversos actores de la comunidad educativa participen en la evaluación para tener una mirada más integral del proceso, tiene un puntaje de 1,44; es decir está en un nivel de poco avance, el cual es el más bajo de los indicadores de este estándar.
- El indicador desarrollamos un plan de mejora que prioriza las acciones a implementar en función al análisis de los resultados y las posibles causas, tiene un puntaje de 3,00; es decir está en un nivel de avance significativo, el cual es el más alto de los indicadores de este estándar.

El estándar 10: Implementamos las acciones de mejora priorizadas y evaluamos cuán efectivas son para lograr los resultados esperados, tiene un puntaje de 3,21; el cual está en un nivel de avance

significativo, y representa el promedio de tres indicadores que tienen puntaje de 4,00; 4,00 y 1,62.

- Se aprecia dos indicadores que ya están en el nivel logrado, con un puntaje de 4,00 y son los que se refieren a:
- Aseguramos la implementación del plan de mejora a través de una adecuada gestión de las personas, del tiempo y los recursos necesarios para lograr los resultados esperados.
- Involucramos a diversos miembros de la comunidad educativa en el desarrollo e implementación de las acciones de mejora, de acuerdo con sus roles específicos.
- Así mismo es necesario señalar que hay un indicador que está en poco avance, con un puntaje de 1,62 y es que se refiere al seguimiento a la implementación de las acciones de mejora y la evaluación de los resultados obtenidos, para identificar su efectividad y definir prioridades para las acciones de mejora.

El estándar 11: Gestionamos y hacemos un uso adecuado de la infraestructura y recursos que dan soporte al desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje, tiene un puntaje de 2,19, el cual está en un nivel de poco avance, el cual representa el promedio de cinco indicadores, cuyos puntajes son: 1,75; 3,00; 2,71; 1,00 y 2,50.

- Se evidencia que el indicador gestionamos contar con el equipamiento y material pedagógico, pertinente a las necesidades de los estudiantes y al desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares, se encuentra con un puntaje de 3,00, el cual significa que está en un nivel de avance significativo y es el más alto de este estándar.

- Así mismo el indicador aseguramos que los docentes tengan acceso a la infraestructura, equipamiento y material pedagógico que facilite el trabajo en equipo y el perfeccionamiento del proceso de enseñanza en todas las áreas curriculares, tiene un puntaje de 1,00; es decir se encuentra recién en inicio.

El estándar 12: Gestionamos de manera transparente los recursos que dan soporte a la implementación y mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje, se encuentra en un nivel de 2,19 y significa que está en poco avance, y representa el promedio de tres indicadores cuyos puntajes son: 3,00; 2,00 y 1,58.

- Así mismo se resalta que el indicador gestionamos oportunamente ante las instancias correspondientes, los recursos técnicos, financieros, de infraestructura, de equipamiento y de material pedagógico necesarios para implementar nuestro plan de mejora, tiene un nivel de 3,00 y está en avance significativo.
- Finalmente el indicador más bajo de este estándar es el que está en poco avance con 1,58 de puntaje y se refiere a la información de manera transparente y periódica a la comunidad educativa sobre el uso y administración que hacemos de los recursos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la implementación de los planes de mejora.

Seguimos analizando e interpretando los resultados, para esto hacemos un listado de todos los estándares por cada factor:

Factor	Estándares	Calificativo
Dirección institucional	1.Construimos participativamente un proyecto educativo pertinente, inclusivo y enfocado en la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de la formación integral de todos los estudiantes	Avance significativo
	2.Aseguramos que nuestro proyecto curricular responda a altas expectativas respecto al desempeño de los estudiantes, sea pertinente e inclusivo y oriente al adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje	Poco avance
	3.Contamos con un estilo de liderazgo participativo que asegura el mantenimiento de una visión común, y la adecuada organización y articulación de nuestras funciones para dar soporte a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje	Avance significativo
Soporte al desempeño docente	4.Gestionamos la asignación de un equipo docente idóneo y con mecanismo de soporte continuo para su desarrollo profesional y la mejora permanente de su práctica	Poco avance
	5.Implementamos estrategias que aseguran que el PCIE se traduzca en programaciones curriculares pertinentes y coherentes para lograr las competencias, atendiendo a la diversidad de los estudiantes	Avance significativo
	6.Desarrollamos acciones pedagógicas que aseguran que todos los estudiantes desarrollan las competencias esperadas	Poco avance
Trabajo conjunto con las familias y la comunidad	7.Trabajamos de manera conjunta con las familias en desarrollar estrategias que potencien el proceso de enseñanza-aprendizaje	Poco avance
	8.Trabajamos de manera conjunta con las familias y diversos actores de la comunidad en el diseño e implementación de estrategias que den soporte a la formación de los estudiantes	Poco avance
Uso de la información	9.Generamos y analizamos información sobre el progreso en el desempeño de estudiantes y docentes para identificar oportunidades de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje	Poco avance
	10.Implementamos las acciones de mejora priorizadas y evaluamos cuán efectivas son para lograr los resultados esperados	Avance significativo
Infraestructura y recursos para el aprendizaje	11.Gestionamos y hacemos un uso adecuado de la infraestructura y recursos que dan soporte al desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje	Poco avance
	12.Gestionamos de manera transparente los recursos que dan soporte a la implementación y mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje	Poco avance

Hacemos un listado de los estándares calificados: “En inicio” o “Poco avance”.

Factor	Estándares	Calificativo
Dirección institucional	2. Aseguramos que nuestro proyecto curricular responda a altas expectativas respecto al desempeño de los estudiantes, sea pertinente e inclusivo y oriente al adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje	Poco avance
Soporte al desempeño docente	4. Gestionamos la asignación de un equipo docente idóneo y con mecanismo de soporte continuo para su desarrollo profesional y la mejora permanente de su práctica	Poco avance
	6. Desarrollamos acciones pedagógicas que aseguran que todos los estudiantes desarrollan las competencias esperadas	Poco avance
Trabajo conjunto con las familias y la comunidad	7. Trabajamos de manera conjunta con las familias en desarrollar estrategias que potencien el proceso de enseñanza-aprendizaje	Poco avance
	8. Trabajamos de manera conjunta con las familias y diversos actores de la comunidad en el diseño e implementación de estrategias que den soporte a la formación de los estudiantes	Poco avance
Uso de la información	9. Generamos y analizamos información sobre el progreso en el desempeño de estudiantes y docentes para identificar oportunidades de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje	Poco avance
Infraestructura y recursos para el aprendizaje	11. Gestionamos y hacemos un uso adecuado de la infraestructura y recursos que dan soporte al desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje	Poco avance
	12. Gestionamos de manera transparente los recursos que dan soporte a la implementación y mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje	Poco avance



Se priorizó algunos estándares:

Según nuestro análisis hemos considerado priorizar 5 estándares calificados como “En inicio” o “Poco avance”, pues consideramos que tienen una relación directa con el proceso de enseñanza – aprendizaje y la formación integral de los estudiantes:

Factor	Estándares	Calificativo
Dirección institucional	2. Aseguramos que nuestro proyecto curricular responda a altas expectativas respecto al desempeño de los estudiantes, sea pertinente e inclusivo y oriente al adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje	Poco avance
Soporte al desempeño docente	4. Gestionamos la asignación de un equipo docente idóneo y con mecanismo de soporte continuo para su desarrollo profesional y la mejora permanente de su práctica	Poco avance
	6. Desarrollamos acciones pedagógicas que aseguran que todos los estudiantes desarrollan las competencias esperadas	Poco avance
Trabajo conjunto con las familias y la comunidad	7. Trabajamos de manera conjunta con las familias en desarrollar estrategias que potencien el proceso de enseñanza-aprendizaje	Poco avance
	8. Trabajamos de manera conjunta con las familias y diversos actores de la comunidad en el diseño e implementación de estrategias que den soporte a la formación de los estudiantes	Poco avance

Revisamos los indicadores correspondientes a cada estándar calificados “En inicio” y “Poco avance” puesto que es debido a ellos que el estándar tiene bajos niveles de calificación.

Factor	Estándar	Indicador	Calificativo	
Dirección institucional	2. Aseguramos que nuestro proyecto curricular responda a altas expectativas respecto al desempeño de los estudiantes, sea pertinente e inclusivo y oriente al adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.	2.1. Desarrollamos un proyecto curricular coherente con la misión, visión, objetivos estratégicos y valores de la institución, el DCN y las necesidades regionales y locales.	Poco avance	
		2.2. Desarrollamos un proyecto con altas expectativas sobre el desempeño de todos los estudiantes que orientan el desarrollo de competencias en cada grado/ciclo y área curricular.	Poco avance	
		2.3. Desarrollamos un proyecto curricular que brinda orientaciones para el desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas acordes a las competencias y a la diversidad de nuestros estudiantes.	Poco avance	
Soporte al desempeño docente	4. Gestionamos la asignación de un equipo docente idóneo y con mecanismo de soporte continuo para su desarrollo profesional y la permanente de mejora su práctica.	4.1. Gestionamos la asignación de un equipo directivo que tiene conocimientos y habilidades adecuados para dar soporte pedagógico a nuestros docentes y desarrollar procesos de mejora institucional.	Poco avance	
		4.3. Monitoreamos y acompañamos permanentemente la labor docente en el aula para analizar cómo (ésta) impacta en el desempeño de los estudiantes y orientar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Poco avance	
	4. Gestionamos la asignación de un equipo docente idóneo y con mecanismo de soporte continuo para su desarrollo profesional y la permanente de mejora su práctica.	4.4. Desarrollamos estrategias para que los docentes trabajen conjuntamente el diseño de sus programaciones, el análisis de la práctica pedagógica y sus efectos en el aprendizaje del estudiante, para mejorar el desempeño del equipo docente.	Poco avance	
		4.5. Identificamos las necesidades de capacitación, en función al análisis de los problemas que encontramos en el proceso de enseñanza aprendizaje y de las fortalezas y debilidades de nuestro equipo	Poco avance	
		4.6. Gestionamos oportunamente ante las instancias correspondientes, la implementación de acciones de capacitación pertinentes a las necesidades que identificamos en nuestro equipo docente.	En inicio	
		4.7. Intercambiamos experiencias con otras instituciones educativas, para resolver los problemas que encontramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalecer las capacidades de nuestro equipo docente.	En inicio	
		6. Desarrollamos acciones pedagógicas que aseguran que todos los estudiantes desarrollan las competencias esperadas.	6.1. Aseguramos que los estudiantes tengan claridad sobre las expectativas de desempeño, los propósitos y aplicación de su aprendizaje, y cómo progresan en el desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares.	Poco avance
			6.2. Implementamos estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje adecuadas al tipo de competencias definidas en cada área curricular.	En inicio
			6.4. Implementamos estrategias de monitoreo y evaluación de estudiantes para identificar en qué nivel se encuentran respecto al desempeño esperado y modificar nuestra práctica pedagógica en función al logro de las competencias esperadas.	En inicio
	7. Trabajamos de manera conjunta con las familias en desarrollar estrategias que potencien el proceso de enseñanza-aprendizaje.	6.5. Desarrollamos estrategias para asegurar un clima de aula de confianza y respeto que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Poco avance	
		7.2. Aseguramos que las familias tengan claridad sobre los propósitos del aprendizaje de los estudiantes, los avances y las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares.	Poco avance	
	Trabajo conjunto con las familias y la comunidad	7. Trabajamos de manera conjunta con las familias en desarrollar estrategias que potencien el proceso de enseñanza-aprendizaje.	7.2. Aseguramos que las familias tengan claridad sobre los propósitos del aprendizaje de los estudiantes, los avances y las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares.	Poco avance

## 2. Resultados de la autoevaluación

### 2.1 Calificación del indicador

Una vez que se obtenga los valores de todas las preguntas se consolida en una matriz, que contenga los valores de las preguntas por indicador.

Cabe mencionar que para cada indicador se tiene resultados de diferentes fuentes (ficha documental y encuestas a diferentes actores).

El cálculo de la calificación del indicador será el resultado del promedio simple de todas las respuestas.

Luego se aplica la siguiente tabla para ubicar el nivel de avance con respecto a los indicadores.

Posteriormente se utilizará esta misma tabla para establecer el nivel de avance de estándares y dimensiones (factores).

Nivel de avance	Puntajes
En inicio	[1,0 – 1,5>
Poco avance	[1,5 – 3,0>
Avance significativo	[3,0 – 3,7>
Logrado	[3,7 – 4,0]

### 2.2 Discusión

*La autoevaluación en la Institucion Educativa Santo Toribio De Mogrovejo un estudio de caso*

En el capítulo dos hemos visto que una forma de clasificar los modelos de evaluación es según los agentes que intervienen. De esta manera, en nuestra investigación proponemos la autoevaluación institucional centrado en la mejora, que aporta a la calidad de la edu-

cación en la organización y cuyo modelo evaluativo es el estudio de caso.

En una autoevaluación institucional se asume el centro escolar como una organización en proceso más que una estructura formal acabada, es decir, como una organización básica de cambio, que genera procesos y formas de trabajo en constante desarrollo.

La autoevaluación lleva a la escuela a reflexionar sobre si la gestión que se realiza a diario apunta a lograr que todos los estudiantes alcancen la formación integral esperada. En la autoevaluación no se evaluará a docentes, estudiantes o directivos, sino que se analizará la evidencia sobre la capacidad que la escuela tiene para liderar procesos, recursos y toma de decisiones. Todo ello con la finalidad de establecer la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr que los estudiantes alcancen las competencias en todas las áreas del currículo.

Para garantizar que el proceso de autoevaluación se desarrolle con éxito, debemos considerar los siguientes aspectos como requisitos indispensables:

a) **Liderazgo y respaldo institucional:** El director de la Institución Educativa y/o las demás autoridades involucradas deben estar comprometidos y liderar el proceso de autoevaluación. Esto garantizará no sólo que se culmine el proceso de Autoevaluación sino la implementación de las acciones que definamos en el plan de mejora.

b) **Sensibilización a toda la Comunidad Educativa para el inicio de la Autoevaluación:** Es importante que la toma de decisión sobre el inicio del proceso de Autoevaluación cuente con el respaldo y compromiso de los miembros de la Institución Educativa, por ello se recomienda difundir y sensibilizar a la comunidad educativa sobre sus beneficios (se adjunta al presente documento información rela-

tiva a los beneficios de la acreditación, que se pueden emplear en las acciones de sensibilización, en los Anexos 1 y 2).

c) **Transparencia del proceso:** Un aspecto central en el análisis e interpretación de la información recolectada es la transparencia en el manejo de la información. Todos los miembros de la comunidad educativa deben estar informados del proceso, así como de los resultados y el uso que se hará de ellos.

d) **Conformación de la Comisión de Autoevaluación:** Una de las primeras acciones a realizar consiste en conformar el equipo de trabajo encargado de organizar y conducir el proceso al que denominamos *Comisión de autoevaluación*.

La Comisión de Autoevaluación debe estar conformada por representantes de los diferentes actores de la comunidad elegidos democráticamente: directivos, docentes, estudiantes y administrativos, padres de familia (en el caso de instituciones de Educación Básica), exalumnos (principalmente en el caso de Educación Técnico-Productiva). Una vez elegidos los miembros de la Comisión, la autoridad de la Institución Educativa formaliza su participación mediante una Resolución Directoral.

e) **Conocimiento adecuado del proceso:** El equipo de trabajo deberá contar con los conocimientos conceptuales y metodológicos suficientes para guiar técnicamente el proceso. Esto garantizará la calidad técnica de la conducción del proceso, así como su culminación con éxito. Una primera acción de la capacitación es revisar a profundidad la Matriz de Evaluación a ser implementada. En dicha revisión se debe dar énfasis a los factores y estándares que lo conforman. Del mismo modo, debe revisarse la Guía de autoevaluación correspondiente a la modalidad o forma educativa, verificar el tipo de instrumentos que requieren ser aplicados, los actores a quienes hay que consultar y la documentación con la que se tiene que contar.

Si la Comisión de Autoevaluación tiene algunas dudas con respecto a las etapas y pasos del proceso podrá hacer sus consultas al IPEBA a través de su página web: <https://cutt.ly/lCs5uik>, o al correo de la Dirección de Evaluación y Acreditación: [dea@ipeba.gob.pe](mailto:dea@ipeba.gob.pe)

### **f) Comunicación de inicio del proceso de autoevaluación con fines de acreditación:**

Es necesario que las instituciones educativas que decidan iniciar su proceso de autoevaluación con fines de acreditación lo comuniquen a IPEBA de manera formal.

Para ello:

- El director puede ingresar a la siguiente página web: [www.ipeba.gob.pe](http://www.ipeba.gob.pe) y descargar el formato de Oficio de comunicación, que incluye información sobre la Institución Educativa como la conformación de la Comisión de autoevaluación. Deberá enviar un correo electrónico a: [dea@ipeba.gob.pe](mailto:dea@ipeba.gob.pe) adjuntando tanto el oficio de comunicación de decisión como el archivo digital de la Resolución Directoral que aprueba la conformación de la Comisión (imagen escaneada) y asegurarse de obtener constancia de su registro. Deberá imprimir su constancia con el número de registro respectivo, a manera de cargo;
- El director puede enviar una comunicación oficial escrita a las oficinas del IPEBA expresando su voluntad de iniciar el proceso e incluyendo los datos completos de la Institución Educativa (Ver formato en la página web) así como la composición de la Comisión de autoevaluación. También deberá adjuntar la copia de la Resolución Directoral que aprueba la conformación de la Comisión de Autoevaluación. Al igual que en el caso anterior, deberá asegurarse de obtener un cargo de la recepción del documento, de lo contrario la comunicación no sería considerada válida.

## **Características de la autoevaluación institucional según modelo IPEBA**

Toma gran relevancia los mapas de progreso, entendidos como metas de aprendizaje claras que se espera que alcancen todos los estudiantes del país a lo largo de su escolaridad básica. Los estándares son una de las herramientas que contribuirán a lograr la ansiada calidad y equidad del sistema educativo peruano, el cual debe asegurar que todos los niños, niñas y jóvenes del país, de cualquier contexto socioeconómico o cultural, logren los aprendizajes fundamentales basados en estándares de aprendizaje que tienen por características: 1. Son comunes a todos, 2. Son desafiantes y alcanzables, 3. Son evaluables





## **Capítulo V**

### **Conclusiones**

- Se determinó la necesidad de autoevaluar la institucional de la I.E. Santo Toribio de Mogrovejo–Zaña durante los años 2013-2014
- La comunidad educativa comprendió que la autoevaluación es un proceso planificado que basa su ejecución en búsqueda de la calidad educativa.
- Se diseñó un modelo de autoevaluación con 8 pasos a seguir con la finalidad de llegar a diagnosticar objetivamente y proponer planes de mejora.
- Al aplicar el modelo de autoevaluación se pudo constatar que este refleja de manera sistemática la realidad pudiéndose tomar decisiones en la planificación de mejoras a partir de la reflexión y discusión

### *Sugerencias*

- Implementar procesos de autoevaluación permanente como política de gestión institucional
- Planificar la autoevaluación de manera constante implementando planes de mejora con la finalidad de concretizar los proyectos que atiendan las necesidades de la I.E. Santo Toribio de Mogrovej – Zaña
- Aprovechar la motivación de la comunidad educativa para realizar procesos de evaluación y de mejora permanente
- Culminar el proceso de autoevaluación hasta lograr la certificación que les adjudique el sitio de Institución educativa de calidad.



## REFERENCIAS

- Bello M. (2011). *Estudio: La acreditación como herramienta que cierre brechas de inequidad en el acceso a la educación de calidad*. IPEBA [www.ipeba.gob.pe](http://www.ipeba.gob.pe)
- Castillo, M. de L. (2008). Riesgos y desafíos que plantea la acreditación de programas e instituciones: una valoración. *COPAES*. <http://www.copaes.org.mx/home/docs/NovenoForo/15UIAies.pdf>
- CEPAL. (1992). Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. *CEPAL*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/2130>
- Chirinos, L. (2011). *Descentralización de la gestión educativa. Serie insumos para el diálogo*. USAID-SUMA. [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PA00JXTZ.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00JXTZ.pdf)
- City, E., Elmore, R., Fiarman, S., & Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education: a network approach to improving teaching and learning*. Harvard Education Press.
- Consejo Nacional de Educación. (2011). Sistema de Seguimiento e Información a la Implementación de los Proyectos Educativos Regionales SSII-PER. <https://es.slideshare.net/Alexis009/11-grover-pango>
- Consejo Nacional de Educación. (2021). Proyecto Educativo Nacional al 2021. <https://cutt.ly/XLKXoZm>
- Consejo Nacional de Educación. (s.f). Proyectos Educativos Regionales. <https://www.gob.pe/institucion/cne/colecciones/4117-proyectos-educativos-regionales>
- Consejo Nacional de Educación. (2011). Memoria Institucional del consejo Nacional de Educación Abril 2010–Abril 2011. <https://cutt.ly/FCi-Qx6B>
- Decreto Supremo N° 018- 2007-ED. Reglamento de la Ley N° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2007). Ministerio de Educación del Perú. El Peruano.
- Decreto Supremo N°057-2005-PCM. Plan Nacional de Competitividad. (2005). Presidencia del Consejo de Ministros del Perú.

- Elmore, R. (2005). Agency, reciprocity, and accountability in democratic education. In S. Fuhrman & M. Lazerson (Eds.). *The Public Schools*. Oxford University Press.
- Fretwell, D. (2003). Enseñanza Secundaria: Preparar a los jóvenes para el mercado de trabajo en la economía del conocimiento. En CIEP. *Las reformas de la enseñanza técnica y de la formación profesional en la economía del conocimiento*. pp. 45-50. CIEP.
- Harris, A. (2001). Building the capacity for school improvement. *School Leadership and Management*, 21(3), 261-270. <https://doi.org/10.1080/13632430120074419>
- Honig, M.I., & Hatch, T.C. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple external demands. In M.J. Kedro. *Coherence: When the puzzle is complete. Principal Leadership* (pp. 28–32). High School Edition.
- International Labour Organisation. Inter-American Vocational Training Research and Documentation Centre (CINTERFOR) Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC). (2006). *Quality, relevance and equity: an integrated approach to vocational training*. Cinterfor. [https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/qua\\_rel\\_eq.pdf](https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/qua_rel_eq.pdf)
- IPEBA. (2011). *Marco de Referencia para la elaboración de estándares de aprendizaje en el Perú (documento de trabajo)*. IPEBA
- IPEBA. (2011). *Dos décadas de formación profesional y certificación de competencias: Perú, 1990-2010*. IPEBA.
- ISC. (2010). *Industry Skills Council*. [www.isc.org.au/about.php](http://www.isc.org.au/about.php)
- ITACAB/CAPLAB. (2009). *Escenarios y Marco de Acción Estratégico de la Formación para el Trabajo Productivo y Competitivo en el Perú al año 2020. Estudio Prospectivo Nacional*. ITACAB.
- ITACAB/CAPLAB. (2009). *Estudio prospectivo de la formación para el trabajo productivo y competitivo en el Perú al 2020. Escenario y marco de acción estratégicos* ITACAB.
- León, A. (2010). *Sistematización de Buenas Prácticas en la gestión de los CETPRO. Informe de consultoría*. IPEBA.

- Levin, B. (2010). *How to change 5000 schools: a practical and positive approach for leading change at every level*. Harvard Education Press.
- Ley 29062 que modifica la Ley del profesorado en lo referido a la carrera pública magisterial. (2007). Congreso de la República del Perú. [http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes/ley\\_29062.php](http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes/ley_29062.php)
- Ley General de Educación. (2003). Congreso de la República del Perú.
- Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). (2006).
- Lineamientos Nacionales de Política de Formación Profesional. D.S. N° 022-2004-ED. (2006). Ministerio de Educación del Perú. El Peruano.
- OEI. (2011). *Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. OEI. <http://www.oei.org.co/iberfop/documentos/40-conce.pdf>
- OIT. (2003). Conferencia Internacional del Trabajo. 91a. Reunión. *Superar la pobreza mediante el trabajo* (pp. 41-73). Ginebra OIT.
- OIT. (2011). *Tendencias Mundiales del Empleo al 2011: El desafío de la recuperación del empleo*. Ginebra OIT.
- Patiño, G. C. (2006). *Modelos de la calidad en la Formación Profesional y en la Educación*. CINTERFOR.
- PNUD. (1990). Informe de Desarrollo Humano. Capítulo 1, definición y medición del desarrollo humano. [http://hdr.undp.org/en/media/hdr\\_1990\\_es\\_cap1.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/hdr_1990_es_cap1.pdf).
- Prokopenko, J. (1989). *La gestión de la productividad. Manual Práctico*. OIT.
- Reglamento de la Ley del SINEACE. (2007). Congreso de la República del Perú.
- Reglamento de Educación Técnico-Productiva. D.S. N° 022-2004-ED. (2004). Ministerio de Educación del Perú. El Peruano.
- Resolución Ministerial N° 130- 2008-ED. Normas complementarias para la adecuación de la organización y funciones de los Centros de Educación Técnico-Productiva - CETPRO. (2008). Ministerio de Educación del Perú. El Peruano.
- Shinkfield, A. J. (1995). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós Ibérica S.A.

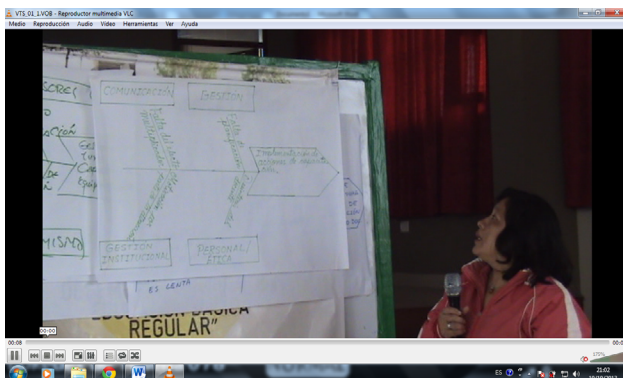
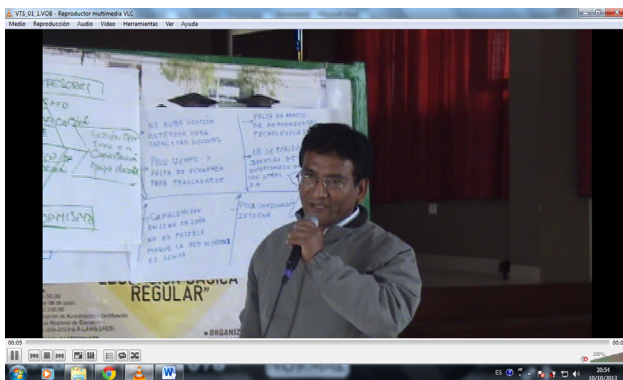
- Segone, M. (1998). *Evaluación democrática. Cuadernos de trabajo Nro. 3*. UNICEF.
- SINEACE. (2011). *Matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de Educación Básica Regular*. Ipeba. <http://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/sineace/415>
- Taylor, C. (1993). *El Multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica México.
- Tovar, T. (2011). *Conversatorio Equidad y Educación*. IPEBA. [www.ipeba.gob.pe](http://www.ipeba.gob.pe)
- Tubino, F. (2008). No una sino muchas ciudadanías: Una reflexión desde el Perú y América Latina. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 170-180. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55261010.pdf>
- UNESCO. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la Calidad Educativa, en América Latina y el Caribe*. UNESDOC Biblioteca digital.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad de la educación*. UNICEF. <https://cutt.ly/3LX04RT>

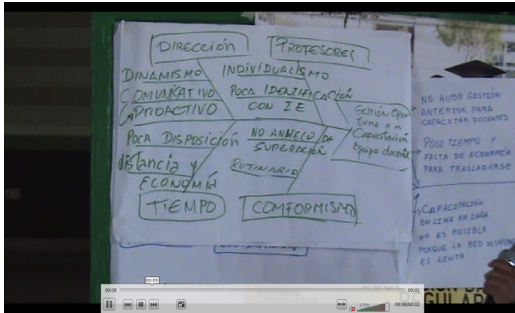




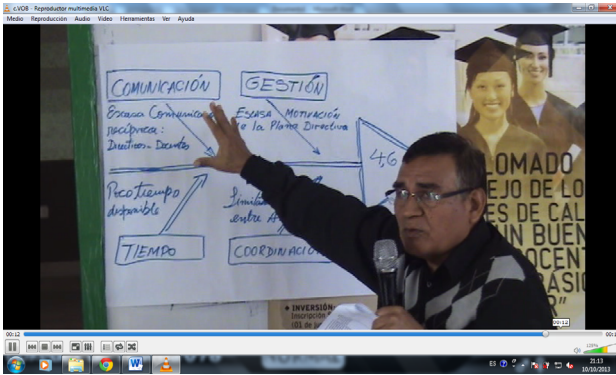
# ANEXOS

## Anexo 1.- Fotografías









## Anexo 3

### Informe de taller de capacitación de planes de mejora

**Secuencia de las actividades:** La visita realizada a la IE se desarrolló de acuerdo a lo programado en el plan de visita.

1° Se realizó la presentación del equipo de trabajo, a cargo del director de la IE Mg. Olmedo Leyva Carhuatanta.

2° La Ponencia: Rol y compromiso del docente en el proceso de acreditación, se inició con la observación de un video sobre trabajo en equipo. Se aplicó la técnica de la tarjeta para conocer el nivel de información de los docentes participantes acerca de la acreditación, lo cual sirvió para dar inicio a la ponencia sobre “El rol y compromiso del docente en el proceso de acreditación”

3° Se entregaron fotocopias de los resultados de la autoevaluación a los participantes, luego se explicaron dichos resultados, interpretándolos de acuerdo a la matriz de evaluación para la acreditación de la gestión educativa de instituciones de educación básica regular.

4° Se desarrolló el Taller: Aprendiendo a elaborar planes de mejora en el proceso de acreditación.

Se inició con la selección de un problema priorizado, es decir del estándar que encontró en inicio o poco avance, mediante la lluvia de ideas.

Se analizaron las causas y posibles soluciones del problema priorizado, mediante la Espina de Ishikawa. los participantes exponen sus resultados.

Se expuso el Plan de mejora (Modelo IPEBA). Los participantes trabajan en grupos el esquema proporcionado por IPEBA y exponen

sus trabajos. El equipo de diplomantes propuso a los participantes un formato de Proyecto de plan de mejora.

### **Resultados:**

Los resultados se discuten de acuerdo a la constatación de logros programados en el plan de visitas.

Los docentes participaron activamente mediante la lluvia de ideas.

Los docentes participaron activamente seleccionando un estándar en inicio o poco avance, lo que constituye el problema.

Los docentes identificaron las causas del problema seleccionado y sus posibles soluciones. en grupos de trabajo de 6 integrantes.

Los docentes elaboraron y expusieron planes de mejora, en grupos de trabajo de 6 integrantes.

El presupuesto asignado en la planificación ha sido adecuado, ya que ha servido de apoyo a la consecución de los objetivos del trabajo realizado.

### **Conclusiones:**

1. El taller ha servido de un a lado para que los diplomantes pongan en práctica los conocimientos adquiridos en la Universidad Señor de Sipán, y por otro lado para que los docentes de la IE “Santo Toribio de Mogrovejo” se sientan motivados con respecto a la acreditación de su IE y tengan claro la metodología para la elaboración de los planes de mejora con fines de acreditación.

2. Los participantes intercambiaron experiencias y se evidenció la necesidad de continuar con este tipo de jornadas.

3. Existe interés por parte de los participantes por aprender la metodología para la acreditación.

**Recomendaciones:**

- Se debe programar una serie de talleres similares para que la IE empiece a organizar sus planes de mejora con la metodología brindada por el IPEBA.
- La temática debería ser puntual y no extensa.
- Se debería continuar con talleres, ya que es una metodología en donde se recrean los aprendizajes adquiridos.

## Anexo 5

### Matriz de evaluación

#### Factor 1: dirección institucional

Visión compartida sobre la orientación de la gestión de la institución hacia la mejora permanente del proceso de enseñanza aprendizaje y el logro de formación integral de los estudiantes. Un director con liderazgo participativo que promueva la construcción en consenso del Proyecto Educativo Institucional, enfocado en la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de una formación integral para todos los estudiantes.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
1.Construimos participativamente un proyecto educativo pertinente, inclusivo y enfocado en la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de la formación integral de todos los estudiantes.	1.1. Definimos participativamente nuestra misión, visión, objetivos estratégicos y valores, tomando como eje la inclusión, la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las competencias de los estudiantes en todas las áreas curriculares.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Participación organizada y representativa de diversos actores de la comunidad educativa en la construcción del proyecto educativo institucional. Participación de CONEI, municipios escolares, APAPA, etc.</li> <li>✓ PEI promueve la incorporación de estudiantes de diversos grupos culturales y lingüísticos, distintos niveles socioeconómicos y estudiantes con necesidades especiales. PEI inclusivo se evidencia en una composición estudiantil diversa y en la eliminación de mecanismos de segregación que reducen oportunidades o excluyen de la IE a estudiantes por razones socioeconómicas, de género, de cultura y lengua, y de capacidad.</li> <li>✓ Visión compartida sobre la ruta a tomar para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando la mejora que se espera respecto al estado actual de desarrollo de las competencias de los estudiantes en todas las áreas curriculares.</li> </ul>

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
1.Construimos participativamente un proyecto educativo pertinente, inclusivo y enfocado en la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de la formación integral de todos los estudiantes.	1.2. Traducimos la visión sobre la mejora que queremos lograr, en un proyecto educativo institucional que toma en cuenta las características y necesidades de todos los estudiantes y de la comunidad.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ PEI basado en un diagnóstico de las expectativas de los estudiantes respecto a lo que esperan de su formación, sus necesidades de aprendizaje y sus características.</li> <li>✓ PEI basado en un diagnóstico de las expectativas de desarrollo político, social, económico, cultural, etc. de la comunidad y lineamientos educativos regionales y/o locales como PER y PEL.</li> </ul>
	1.3. Utilizamos nuestro proyecto educativo para desarrollar una propuesta pedagógica y de gestión coherente con la mejora que queremos lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ PCE, RI y PAT son coherentes con el PEI y se construyen en función de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>



Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
2. Aseguramos que nuestro proyecto curricular responda a altas expectativas respecto al desempeño de los estudiantes, sea pertinente e inclusivo y oriente el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.	2.1. Desarrollamos un proyecto curricular coherente con la misión, visión, objetivos, estratégicos y valores de la institución, el DCR y las necesidades regionales y locales.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diversificación del DCR, DCR y DCL, según corresponda. Claridad respecto a cómo el PCIE responde a altas expectativas de desempeño: énfasis en la resolución de problemas, evaluación y producción en todos los grados/ ciclos y áreas curriculares, así como en la meta-evaluación (evaluación del propio aprendizaje y las estrategias que permiten un desempeño adecuado en diferentes contextos), para apoyar el desarrollo de las competencias de los estudiantes.</li> <li>✓ PCIE incorpora saberes, historia y problemática de la comunidad local, regional, nacional e internacional para asegurar igualdad de oportunidades en el acceso y comprensión de referentes culturales diversos.</li> </ul>

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
2. Aseguramos que nuestro proyecto curricular responda a altas expectativas respecto al desempeño de los estudiantes, sea pertinente e inclusivo y oriente el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.	2.2. Desarrollamos un proyecto curricular con altas expectativas sobre el desempeño de todos los estudiantes que orientan el desarrollo de competencias en cada grado/ciclo y área curricular.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ PCIE acorde con altas expectativas de desempeño hacia todos y cada uno de los estudiantes. Incluye a estudiantes con discapacidad y necesidades especiales, tomando en cuenta sus necesidades específicas.</li> <li>✓ Competencias articulan claramente qué es lo que los estudiantes aprenderán (conocimientos), qué podrán hacer (habilidades coherentes con altas expectativas de desempeño) y para qué aplicarán su aprendizaje (actitudes).</li> <li>✓ PCIE elaborado bajo un enfoque de progreso que se sustenta en el desarrollo del aprendizaje en cada área curricular.</li> <li>✓ PCIE muestra cómo se complejizan las competencias en contextos más demandantes en cada ciclo/grado.</li> </ul>

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
2. Aseguramos que nuestro proyecto curricular responda a altas expectativas respecto al desempeño de los estudiantes, sea pertinente e inclusivo y oriente el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.	2.3. Desarrollamos un proyecto curricular que brinda orientaciones para el desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas acordes a las competencias y a la diversidad de nuestros estudiantes.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Orienta la selección de estrategias didácticas basándose en una evaluación de su efectividad.</li> <li>✓ Selección de estrategias didácticas coherentes con altas expectativas de desempeño para el desarrollo de competencias en cada grado/ ciclo y área.</li> <li>✓ Orienta la selección de estrategias diversas de evaluación y coherentes con altas expectativas de desempeño, para monitorear el progreso de los estudiantes en el desarrollo de las competencias en cada grado/ciclo y área.</li> <li>✓ Orienta el desarrollo de adaptaciones y soportes diferenciados para que los estudiantes con discapacidad y necesidades especiales desarrollen las competencias establecidas según su plan individual de progreso.</li> </ul>

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
3. Contamos con un estilo de liderazgo participativo que asegura el mantenimiento de una visión común, y la adecuada organización y articulación de nuestras funciones para dar soporte a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	3.1. Aseguramos la participación de los miembros de la comunidad educativa en la definición de la organización, roles y funciones que nos permita avanzar en la ruta que hemos trazado para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mecanismos claros de comunicación y de participación de los distintos actores educativos. Participación del CONEJ, Municipios Escolares, APAFA, etc.</li> <li>✓ Organización, roles y funciones acordes con la implementación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>

Estandar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
3. Contamos con un estilo de liderazgo participativo que asegura el mantenimiento de una visión común, y la adecuada organización y articulación de nuestras funciones para dar soporte a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	3.2. Implementamos mecanismos para asegurar que todos los miembros de la comunidad educativa tengamos claridad sobre cómo nuestros roles, funciones y responsabilidades se articulan para dar soporte a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Rl explícita las funciones de los actores educativos, la articulación entre las funciones y las expectativas de desempeño que se espera que cada actor de la comunidad educativa alcance para dar soporte a la implementación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>✓ Mecanismos para asegurar que los actores educativos tengan claridad sobre el propósito a la base de sus funciones: dar soporte a la implementación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>✓ Inducción a nuevos miembros de la comunidad educativa.</li> </ul>

Estandar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
3. Contamos con un estilo de liderazgo participativo que asegura el mantenimiento de una visión común, y la adecuada organización y articulación de nuestras funciones para dar soporte a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	3.3. Implementamos estrategias para desarrollar un clima institucional de confianza y respeto que nos permita identificar factores que facilitan y dificultan nuestro trabajo y mejorar nuestro desempeño.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estrategias para identificar factores institucionales que dan soporte o entorpecen el trabajo en equipo y el adecuado desempeño del personal, para plantear acciones de mejora.</li> <li>✓ Estrategias para la resolución de conflictos que dificultan la implementación de procesos de mejora permanente.</li> <li>✓ Estrategias para generar un clima y cultura institucional inclusivos, eliminar el abuso y la discriminación económica, social, cultural, de género, etc., para facilitar el trabajo articulado.</li> </ul>

## Factor dos: soporte al desempeño docente

Mecanismos que establece la I.E. para orientar la labor docente al logro de las competencias en todas las áreas curriculares. Implementa estrategias para identificar potencialidades y necesidades de los docentes, fortalece capacidades y brinda soporte al proceso de enseñanza aprendizaje. Una escuela donde los maestros estén preparados y comprometidos para lograr que los estudiantes aprendan, que desarrollan estrategias y elaboran programas curriculares pertinentes y coherentes.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
4. Gestionamos la asignación de un equipo docente idóneo y contamos con mecanismos de soporte continuo para su desarrollo profesional y la mejora permanente de la práctica pedagógica.	4.1. Gestionamos la asignación de un equipo directivo que tiene conocimientos y habilidades adecuados para dar soporte pedagógico a nuestros docentes y desarrollar procesos de mejora institucional.	IE Públicas: UGEL, CONEI  IE Privada: Promotores	✓ Procesos de selección/asignación de directivos con conocimiento y habilidades de diseño, implementación y evaluación curricular por competencias; estrategias pedagógicas; trabajo con adultos; gestión administrativa, de personal, de alianzas y de recursos; gestión de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel del aula y toda la IE.
	4.2. Gestionamos la asignación de docentes en cantidad suficiente y que tienen dominio del área y competencias pedagógicas adecuadas para los cursos y ciclo a su cargo, así como para atender a la diversidad de los estudiantes.	IE Públicas: UGEL, Órgano de dirección/ comité de redes educativas, coordinadores pedagógicos.	

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
4. Gestionamos la asignación de un equipo docente idóneo y contamos con mecanismos de soporte continuo para su desarrollo profesional y la mejora permanente de la práctica pedagógica.		IE Privada: Promotores, Órgano de dirección.	✓ Procesos de selección/asignación de docentes de acuerdo al contexto; Manejo de estrategias para inclusión de estudiantes con discapacidad y necesidades especiales, estrategias de enseñanza en contextos bilingües, enseñanza de segundas lenguas, etc.
	4.3. Monitoreamos y acompañamos permanentemente la labor docente en el aula para analizar cómo impacta en el desempeño de los estudiantes y orientar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos.	

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
4. Gestionamos la asignación de un equipo docente idóneo y contamos con mecanismos de soporte continuo para su desarrollo profesional y la mejora permanente de la práctica pedagógica.			✓ Monitoreo del tiempo efectivo de aprendizaje: a. Cumplimiento de horarios de clase y asistencia de los docentes, análisis de causas asociadas a la ausencia e implementación de estrategias de mejora. b. Tiempo asignado a actividades pedagógicas coherentes con altas expectativas de desempeño en todos los grados/ciclos y áreas curriculares.  ✓ Acompañamiento pedagógico a cargo de coordinadores y/o docentes con experiencia y conocimiento en el área y grado requerido. Favorece la práctica reflexiva, el reforzamiento de contenidos del área y el fortalecimiento de las capacidades didácticas, de acuerdo a los resultados del monitoreo.  ✓ Inducción a nuevos docentes.
	4.4. Desarrollamos estrategias para que los docentes trabajen conjuntamente el diseño de sus programaciones, el análisis de la práctica pedagógica y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes, para mejorar el desempeño del equipo docente.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos.	

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
4. Gestionamos la asignación de un equipo docente idóneo y contamos con mecanismos de soporte continuo para su desarrollo profesional y la mejora permanente de la práctica pedagógica.	4.5. Identificamos las necesidades de capacitación, en función al análisis de los problemas que encontramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de las fortalezas y debilidades de nuestro equipo docente.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos.	✓ Identificación de los conocimientos y habilidades que los docentes necesitan desarrollar para mejorar su desempeño, a partir del análisis de las potencialidades y problemas que se observan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (resultados del monitoreo y acompañamiento).
	4.6. Gestionamos oportunamente ante las instancias correspondientes, la implementación de acciones de capacitación pertinentes a las necesidades que identificamos en nuestro equipo docente.	IE Pública: UGEL, Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos IE Privada: Órgano de dirección, promotores.	✓ Capacitaciones específicas en función a las necesidades de capacitación identificadas.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
4. Gestionamos la asignación de un equipo docente idóneo y contamos con mecanismos de soporte continuo para su desarrollo profesional y la mejora permanente de la práctica pedagógica.	4.7. Intercambiamos experiencias con otras instituciones educativas, para resolver los problemas que encontramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalecer las capacidades de nuestro equipo docente.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos.	✓ Análisis de las características de la experiencia y de los factores que contribuyen a su éxito, análisis del contexto en el que fueron implementadas, identificación/adaptación de estrategias a implementar para mejorar la práctica pedagógica en aspectos identificados como problemáticos.
5. Implementamos estrategias que aseguran que el POE se traduzca en programaciones curriculares pertinentes y coherentes para lograr las competencias, atendiendo a la diversidad de los estudiantes.	5.1. Aseguramos que las programaciones curriculares sean conducentes a desarrollar las competencias en todas las áreas curriculares.	Consejo académico, coordinadores pedagógicos, docentes.	✓ Programaciones curriculares se elaboran en función a las competencias a desarrollar en todos los grados/ciclos y áreas curriculares.
	5.2. Aseguramos que la programación curricular de cada grado/ciclo y área esté alineada con las programaciones curriculares de los otros grados/ciclos y áreas.	Consejo académico, coordinadores pedagógicos, docentes.	✓ Coherencia vertical: progresión en el desarrollo de competencias de cada área entre grados/ciclos y competencias alineadas con altas expectativas de desempeño. ✓ Coherencia horizontal: alineación de niveles de progresión del desarrollo de competencias entre las áreas de un mismo grado/ciclo.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
5. Implementamos estrategias que aseguran que el PCIE se traduzca en programaciones curriculares pertinentes y coherentes para lograr las competencias, atendiendo a la diversidad de los estudiantes.	5.3. Aseguramos que cada programación curricular oriente la definición de unidades y sesiones de aprendizaje, estrategias de enseñanza-aprendizaje, materiales a utilizar, y estrategias de evaluación de los aprendizajes, coherentes entre sí y adecuadas a las competencias a desarrollar.	Consejo académico, coordinadores pedagógicos, docentes.	✓ Coherencia interna y programación acorde con altas expectativas de desempeño en el desarrollo de las competencias de todos los estudiantes en todas las áreas curriculares.
6. Desarrollamos acciones pedagógicas que aseguran que todos los estudiantes desarrollen las competencias esperadas.	6.1. Aseguramos que los estudiantes tengan claridad sobre las expectativas de desempeño, los propósitos y aplicación de su aprendizaje, y cómo progresan en el desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares.	Docentes	✓ Comunicación oportuna y permanente a los estudiantes sobre lo que se espera que aprendan, comprensión del por qué, para qué de su aprendizaje y cómo van progresando en el desarrollo de las competencias definidas.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
6. Desarrollamos acciones pedagógicas que aseguran que todos los estudiantes desarrollen las competencias esperadas.	6.2. Implementamos estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje adecuadas al tipo de competencias definidas en cada área curricular.	Docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Actividades de aprendizaje y trabajos de estudiantes facilitan el desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares de cada grado/ciclo, a través de actividades acordes a altas expectativas de desempeño para todos los estudiantes.</li> <li>✓ Adaptaciones para que los estudiantes con discapacidad y necesidades especiales desarrollen las competencias de acuerdo a altas expectativas de desempeño y a su plan individual de progreso.</li> <li>✓ Adecuado uso de recursos pedagógicos (Textos, TIC, ayudas visuales, etc.) y del tiempo para asegurar el desarrollo de las competencias.</li> </ul>
	6.3. Implementamos estrategias pedagógicas que aseguran que los estudiantes se involucren activamente con su propio aprendizaje y trabajen en equipo para identificar y resolver problemas en todas las áreas curriculares.	Docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Oportunidades para que los estudiantes utilicen sus saberes previos para el desarrollo de nuevos saberes.</li> <li>✓ Oportunidades para que los estudiantes analicen cómo aprenden, identifiquen vacíos en su aprendizaje y seleccionen estrategias para potenciar su aprendizaje y desempeño.</li> <li>✓ Interacciones docente-estudiante que favorecen la reflexión y argumentación.</li> <li>✓ Trabajo cooperativo entre estudiantes que facilita la reflexión conjunta para la definición y resolución de problemas y la integración de perspectivas, conocimientos y habilidades diversas para lograr metas comunes.</li> </ul>

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
6. Desarrollamos acciones pedagógicas que aseguran que todos los estudiantes desarrollen las competencias esperadas.	6.4. Implementamos estrategias de monitoreo y evaluación de estudiantes para identificar en qué nivel se encuentran respecto al desempeño esperado y modificar nuestra práctica pedagógica en función al logro de las competencias esperadas.	Coordinadores pedagógicos, docentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sistema de monitoreo y evaluación acorde con altas expectativas de desempeño para todos los estudiantes, que permite identificar el progreso en el desarrollo de las competencias e identificar las posibles causas del logro/no logro de las mismas, para implementar acciones pedagógicas pertinentes.</li> <li>✓ Uso de métodos de evaluación diversos para tener una mejor comprensión del desempeño de los estudiantes.</li> <li>✓ Utilización de los resultados del monitoreo y evaluación para dar a cada estudiante retroalimentación pertinente y oportuna y para ajustar la práctica docente.</li> <li>✓ Tutoría académica, programas para la atención a estudiantes que requieren de apoyos específicos para desarrollar las competencias esperadas y evitar la deserción y la repitencia, así como para aquellos estudiantes que las lograron y están en condiciones de enriquecerlas.</li> </ul>

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
6. Desarrollamos acciones pedagógicas que aseguran que todos los estudiantes desarrollen las competencias esperadas.	6.5. Desarrollamos estrategias para asegurar un clima de aula de confianza y respeto que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Altas expectativas de desempeño hacia todos los estudiantes sin distinción de género, lugar de origen, nivel socioeconómico, religión, lengua y habilidades.</li> <li>✓ Respeto a los ritmos de aprendizaje y establecimiento de un clima de confianza para que los estudiantes expresen abiertamente las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>✓ Establecimiento de pautas consensuadas con los estudiantes para la convivencia democrática y respetuosa.</li> <li>✓ Estrategias para valorar la diversidad cultural, de género, capacidad física y mental de todos los actores educativos, y eliminar abusos y discriminaciones.</li> <li>✓ Resolución de situaciones de conflicto o problemas de conducta haciendo participar a los estudiantes en la búsqueda de soluciones.</li> <li>✓ Tutoría/orientación a estudiantes para responder a sus necesidades.</li> </ul>

### Factor tres: trabajo conjunto con las familias y comunidad

Acciones de cooperación con la familia y la comunidad para dar soporte al proceso de enseñanza aprendizaje y fortalecer su identidad y compromiso de los estudiantes con el desarrollo de su comunidad. Una escuela donde se cuente con la participación de las familias y la comunidad para desarrollar estrategias para mejorar los aprendizajes y para que apoyen la formación integral de los estudiantes

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
7. Trabajamos de manera conjunta con las familias en desarrollar estrategias que potencien el proceso de enseñanza-aprendizaje.	7.1. Aseguramos que las familias tengan claridad sobre los propósitos del aprendizaje de los estudiantes, los avances y las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares.	Coordinadores pedagógicos, docentes.	✓ Mecanismos formales e informales para la comunicación periódica de las expectativas, del progreso y dificultades en el desarrollo de las competencias y de las estrategias pedagógicas utilizadas, para asegurar que las familias tengan una mejor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje.
	7.2. Analizamos con las familias las características de los estudiantes para implementar estrategias que potencien el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Docentes	✓ Identificación de las necesidades de aprendizaje a la luz del progreso y dificultades encontradas, socio-emocionales, ritmos de aprendizaje e intereses de cada estudiante, para la selección de estrategias pedagógicas diferenciadas que apoyen y enriquezcan el aprendizaje.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
8. Trabajamos de manera conjunta con las familias y diversos actores de la comunidad, en el diseño e implementación de estrategias que den soporte a la formación de los estudiantes.	8.1. Desarrollamos actividades en las que familias y miembros de la comunidad aportan su conocimiento y experiencia para el desarrollo de las competencias esperadas en los estudiantes.	Docentes	✓ Identificación de los saberes y experiencia de la comunidad y diseño de actividades conjuntas que permitan aplicarlos al desarrollo de las competencias esperadas en las áreas curriculares. ✓ Participación de las familias y miembros de la comunidad en las actividades diseñadas, dentro o fuera del aula.
	8.2. Aseguramos que los estudiantes desarrollen y apliquen sus competencias, a través de proyectos que respondan a la identificación y resolución de problemáticas de la comunidad.	Docentes	✓ Estrategias para que la problemática local/regional se tome como eje en la elaboración de proyectos, para desarrollar el compromiso y responsabilidad de los estudiantes con su comunidad. ✓ Proyectos promueven la identificación y resolución de problemas al alcance de los estudiantes, identificación de posibles causas, generación de estrategias para atacar las causas identificadas, y evaluación de la viabilidad y efectividad de las mismas, para desarrollar y aplicar las competencias definidas para las diferentes áreas del currículo.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
8. Trabajamos de manera conjunta con las familias y diversos actores de la comunidad, en el diseño e implementación de estrategias que den soporte a la formación de los estudiantes.	8.3. Implementamos estrategias conjuntas con instituciones de la comunidad, para utilizar recursos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, coordinadores pedagógicos.	✓ Identificación de instituciones de la comunidad (ONG, agencias de cooperación, programas de intervención educativa, etc.) que respondan a las necesidades específicas identificadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ✓ Uso de servicios y espacios físicos de la comunidad que se requieran para implementar los procesos de enseñanza-aprendizaje: por ejemplo, vinculación con Centros de Educación Técnico Productiva (CETPRO) para desarrollar las competencias del área de Educación para el Trabajo, uso de espacios naturales, recreativos, culturales, comunales, deportivos, etc.

### Factor cuatro: uso de la información

Uso de la información obtenida a partir de procesos de la evaluación y monitoreo, para identificar los aspectos que facilitan y dificultan el logro de las competencias esperadas y para desarrollar acciones de mejora permanente del proceso enseñanza aprendizaje

Un director y docentes que promuevan recoger y organizar la información que aporte a que los estudiantes logren los aprendizajes esperados, apuntando a la mejora continua del servicio que brinda la institución educativa.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
9. Generamos y analizamos información sobre el progreso en el desempeño de estudiantes y docentes, para identificar oportunidades de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	9.1. Evaluamos las acciones de soporte a la práctica pedagógica, el desempeño de los docentes y el desarrollo de las competencias de los estudiantes, para identificar el progreso y dificultades que estamos teniendo y sus posibles causas.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Definición de indicadores y niveles de logro para medir las acciones de soporte, el desempeño docente y el progreso en el desarrollo de competencias en todas las áreas del currículo.</li> <li>✓ Integración de diversas fuentes de información disponibles:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Internas: resultados del progreso y logro de las competencias esperadas, registro de matrícula y asistencias de los estudiantes, evaluación de niveles de deserción y repitencia, evaluación que hacen los estudiantes a los docentes, monitoreo de la práctica pedagógica, evaluación de la efectividad de capacitaciones recibidas, observaciones de aula, encuestas a miembros de la comunidad educativa, evaluación de las acciones y el desempeño de los actores educativos en su función de brindar soporte a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.</li> </ul> </li> </ul>



Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
9. Generamos y analizamos información sobre el progreso en el desempeño de estudiantes y docentes, para identificar oportunidades de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.			b. Externas: - A nivel nacional: Informes de medición de logros de aprendizaje distribuidos por la Unidad de Medición de la Calidad UMC. - A nivel internacional: SERCE, PISA, PIRLS, TIMSS, CIVIC, etc. c. Informes de supervisión y acompañamiento de las UGEL, evaluación de la efectividad de capacitaciones recibidas realizadas por las instituciones que han brindado el servicio de capacitación, a la luz de los indicadores y niveles de logro definidos.
	9.2. Promovemos que los diversos actores de la comunidad educativa participen en la evaluación para tener una mirada más integral del proceso.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos.	✓ Recibo de información de los actores de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, órgano de dirección, familias, etc. a través de diversos medios. ✓ Participación de representantes de los actores de la comunidad en el análisis y evaluación de los resultados obtenidos. Participación del CONEI, Municipios Escolares, APAFA, etc.
	9.3. Desarrollamos un plan de mejora que prioriza las acciones a implementar en función al análisis de los resultados y las posibles causas.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos.	✓ Criterios para priorizar acciones de mejora en base al análisis de resultados obtenidos. ✓ Plan de mejora guarda coherencia con los resultados obtenidos y el PEI (visión compartida sobre la mejora esperada) y es conducente a los resultados que se esperan alcanzar.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
10. Implementamos las acciones de mejora priorizadas y evaluamos cuán efectivas son para lograr los resultados esperados.	10.1. Aseguramos la implementación del plan de mejora a través de una adecuada gestión de las personas, del tiempo y los recursos necesarios para lograr los resultados esperados.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos.	✓ Gestión de recursos humanos, tiempo y materiales existentes para implementar y hacer seguimiento a las acciones de mejora. ✓ Implementación de acciones programadas. Ejemplo: rediseño/actualización de instrumentos pedagógicos y/o de gestión, rediseño y/o elaboración de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, modificaciones al mecanismo de soporte y evaluación de docentes y estudiantes, diseño de innovaciones pedagógicas, etc.
	10.2. Involucremos a diversos miembros de la comunidad educativa en el desarrollo e implementación de las acciones de mejora, de acuerdo a sus roles específicos.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos.	✓ Participación organizada de los miembros de la comunidad educativa, que se refleja en responsabilidades específicas en el plan de mejora. Participación del CONEI, municipios escolares, APAFA, etc.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
10. Implementamos las acciones de mejora priorizadas y evaluamos su efectividad para lograr los resultados esperados.	10.3. Hacemos seguimiento a la implementación de las acciones de mejora y evaluamos los resultados obtenidos, para identificar su efectividad y definir prioridades para las siguientes acciones de mejora.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos.	✓ Evaluación de la implementación: informes de gestión anual, resultados del seguimiento, análisis de posibles causas que expliquen los resultados obtenidos, análisis de la efectividad de los cambios introducidos (mejora de desempeño docente, logros de competencias, retención y promoción de estudiantes a los siguientes grados), priorización de acciones que la institución educativa requiera atender para continuar con la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, y retroinformación/ actualización del PEI, POE, RI, etc.

### Factor cinco: infraestructura y recursos para el aprendizaje

Conjunto de recursos que dan soporte al proceso de enseñanza aprendizaje y desarrollo de las competencias esperadas, que responde a las necesidades de los estudiantes y docentes, a normas de seguridad y a la zona geográfica donde opera la institución educativa. Una escuela donde los estudiantes, docentes y director propicien un uso adecuado de los espacios y recursos, así como un liderazgo que gestione un acceso a ellos de modo transparente.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
11. Gestionamos y hacemos un uso adecuado de la infraestructura y recursos que dan soporte al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.	11.1. Gestionamos el contar con una infraestructura que responda a normas de seguridad, a las características geográficas y climáticas de la zona y a las necesidades de todos los estudiantes, para llevar a cabo un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje.	IE Públicas: UGEL, Órgano de dirección/ comité de redes educativas.  IE Privadas: Órgano de dirección, promotores.	✓ Procesos de gestión y atención oportuna para la cobertura de necesidades de infraestructura y servicios básicos (agua, servicios higiénicos, luz, etc.)  ✓ Ambientes físicos (aulas, laboratorios, talleres/ salas de trabajo, biblioteca, espacios recreativos y deportivos) adecuados al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y a las necesidades de estudiantes con discapacidad y necesidades especiales.
	11.2. Gestionamos el contar con el equipamiento y material pedagógico, pertinente a las necesidades de los estudiantes y al desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares.	IE Públicas: UGEL, Órgano de dirección/ comité de redes educativas.	✓ Procesos de gestión y atención oportuna para cubrir necesidades de equipamiento e insumos para laboratorios, TIC, instrumentos musicales, equipamiento y materiales para artes plásticas, elementos para deportes, entre otros.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
11. Gestionamos y hacemos un uso adecuado de la infraestructura y recursos que dan soporte al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.		IE Privadas: Equipo directivo/ promotores.	✓ Provisión de libros de texto (distribuidos gratuitamente a IIEE públicas) y material pedagógico acordes a altas expectativas de desempeño, competencias en todas las áreas curriculares y necesidades de los estudiantes.
	11.3. Aseguramos que los estudiantes y docentes tengan acceso a la infraestructura, equipamiento y material pedagógico pertinente a sus necesidades y necesario para el desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos.	✓ Provisión de equipamiento y material pedagógico de manera oportuna y suficiente.  ✓ Infraestructura, equipos y materiales disponibles y accesibles a toda la comunidad educativa, y destinados a dar soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje.
	11.4. Aseguramos que los docentes tengan acceso a la infraestructura, equipamiento y material pedagógico que facilite el trabajo en equipo y el perfeccionamiento del proceso de enseñanza en todas las áreas curriculares.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos.	✓ Espacios para reuniones, materiales (físicos y/o virtuales) actualizados sobre contenidos y didáctica en todas las áreas del currículo.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
11. Gestionamos y hacemos un uso adecuado de la infraestructura y recursos que dan soporte al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.	11.5. Implementamos un plan para mantener la infraestructura, equipamiento y material pedagógico en condiciones adecuadas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos.	✓ Implementación de normas de uso, cuidado y mantenimiento de la infraestructura, materiales y equipos que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
12. Gestionamos de manera transparente los recursos que dan soporte a la implementación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	12.1. Gestionamos oportunamente ante las instancias correspondientes, los recursos técnicos, financieros, de infraestructura, de equipamiento y de material pedagógico necesarios para implementar nuestro plan de mejora.	IE Públicas: UGEL, Órgano de dirección/ comité de redes educativas.  IE Privadas: Órgano de dirección, promotores.	✓ Gestión intersectorial con instancias del Estado, Sociedad Civil y cooperación, para la obtención de recursos necesarios para la implementación de las acciones de mejora definidas.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
12. Gestionamos de manera transparente los recursos que dan soporte a la implementación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	122. Gestionamos oportunamente ante las instancias correspondientes, la implementación de servicios complementarios dirigidos a la atención de las necesidades de nuestros estudiantes para potenciar su aprendizaje y formación integral.	IE Públicas: UGEL, Órgano de dirección/ comité de redes educativas.  IE Privadas: Órgano de dirección, promotores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Análisis de las necesidades de los estudiantes: aprendizaje, nutrición, salud, orientación, apoyo psicológico, etc. y gestión de la atención oportuna a las necesidades identificadas.</li> <li>✓ Gestión intersectorial con instancias del Estado, Sociedad Civil y cooperación, para la obtención de apoyos específicos para atender las necesidades detectadas y para estudiantes con discapacidad y en situaciones de desventaja por razones de género, cultura, etnia o situación social.</li> </ul>
	123. Informamos de manera transparente y periódica a la comunidad educativa sobre el uso y administración que hacemos de los recursos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la implementación de los planes de mejora.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mecanismos para la información sustentada y oportuna del uso y administración de los recursos.</li> <li>✓ Socialización de los informes de gestión anual a la comunidad educativa.</li> </ul>





Religación

**Press**

Ideas desde el Sur Global



R E L I G A C I Ó N  
**CICSHAL**

Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades  
desde América Latina

