



# HACIA UNA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI EN ANTIOQUIA:

Seis líneas para la dinamización educativa regional en la educación básica y media





# **HACIA UNA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI EN ANTIOQUIA:**

Seis líneas para la dinamización educativa regional en la educación básica y media

# FUNDACIÓN PROANTIOQUIA

**Rafael Aubad López** / Presidente Ejecutivo

**Diana Paola Basto Castro** / Directora de Educación

**HACIA UNA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI EN ANTIOQUIA:  
Seis líneas para la dinamización educativa regional  
en la educación básica y media**

## **Reflexiones y textos de las líneas de acción**

**Juan Felipe Aramburo.** Coordinador de Formación Educativa

**Diana Paola Basto.** Directora de Educación

**Luz Celina Calderón.** Coordinadora de Mejoramiento Educativo

**Emerson Echavarría.** Profesional de Métricas Educativas

**Gloria María Naranjo.** Profesional en Pedagogía

## **Acompañamiento técnico y anexos**

**David Escobar.** Profesional de Competitividad

**Alba Cecilia Osorio.** Profesional en Educación

**Alejandra Pineda.** Profesional en Educación

**Sandra Zuluaga.** Consultora en primera infancia

## **Revisión de estilo**

**Ana María Jaramillo**

## **Diseño y diagramación**

**Doris Álvarez**

## **ISBN**

**978-958-57879-5-7**

Medellín, agosto de 2017

**La Fundación Proantioquia agradece la lectura y aporte de las siguientes personas quienes, a título personal, realimentaron nuestro trabajo con valiosas sugerencias:**

**Paola Muñoz.** Master of Applied Educational Leadership and Management, University College of London, Londres

**Paola Trujillo.** Directora de Educación y Desarrollo Escolar, Corporación Parque Explora, Medellín

**Ricardo León Gómez Yepes.** Profesor investigador Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín

**Darío Maldonado.** Profesor asociado Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo, Universidad de los Andes, Bogotá

**Beatriz Restrepo.** Consultora y experta en educación, Medellín

**Diana Hincapié.** Asociada Sénior de Educación, Banco Inter-Americano de Desarrollo, Washington, DC

**Mauricio Duque.** Profesor asociado Departamento de Ingeniería Eléctrica y Electrónica, Universidad de los Andes, Bogotá

**María Figueroa.** Decana Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Externado de Colombia, Bogotá

**Fundación Fraternidad Medellín,** Medellín

**Fundación Secretos para contar,** Medellín

# CONTENIDO

## INTRODUCCIÓN \_\_\_\_\_ 9

## APUNTES DE CONTEXTO \_\_\_\_\_ 17

Las competencias del siglo XXI como marco orientador general \_\_\_\_\_ 18

El modelo de gobernanza de la educación en Colombia \_\_\_\_\_ 19

La transformación escolar desde las políticas públicas nacionales \_\_\_\_\_ 20

El contexto local: Antioquia y Medellín \_\_\_\_\_ 21

## LÍNEAS DE ACCIÓN DESDE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS \_\_\_\_\_ 37

1. Gestión curricular \_\_\_\_\_ 38

2. Clima escolar \_\_\_\_\_ 50

3. Educación media \_\_\_\_\_ 58

4. Evaluación para el mejoramiento \_\_\_\_\_ 70

## LÍNEAS DE ACCIÓN DESDE LOS ACTORES DEL SISTEMA \_\_\_\_\_ 83

5. Formación de maestros \_\_\_\_\_ 84

6. Formación de directivos docentes \_\_\_\_\_ 94

## ANEXOS \_\_\_\_\_ 109

Anexo 01. Primera infancia \_\_\_\_\_ 110

Anexo 02. Reflexiones sobre el índice departamental de competitividad (2016):  
educación básica y media \_\_\_\_\_ 116

Anexo 03. Perfiles educativos \_\_\_\_\_ 120

Anexo 04. Iniciativas y programas educativos existentes \_\_\_\_\_ 128

## GLOSARIO \_\_\_\_\_ 147

## BIBLIOGRAFÍA \_\_\_\_\_ 153

## SIGLAS

**ABP.** Aprendizaje Basado en Proyectos

**DBA.** Derechos Básicos de Aprendizaje

**EBC.** Estándares Básicos de Competencias

**HAI.** Herramienta Integrada de Autoevaluación Institucional

**IDC.** Índice Departamental de Competitividad

**IE.** Institución Educativa

**ISCE.** Índice Sintético de Calidad Educativa

**MEN.** Ministerio de Educación Nacional

**ODS.** Objetivos de Desarrollo Sostenible

**PEI.** Proyecto Educativo Institucional

**SERCE.** Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo

**Unesco.** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



# INTRODUCCIÓN

*La Fundación Proantioquia comparte la idea de la educación como una vía potente para favorecer la equidad y el desarrollo social y productivo a nivel regional y nacional. Esto implica la consolidación de las capacidades individuales, sociales y ciudadanas que demanda la transformación de país, y la urgente necesidad de apoyar al sistema educativo.*



Este no es un reto menor y demanda la movilización de un gran esfuerzo multisectorial. Caminar en esa vía nos implica como sociedad asumir el acompañamiento y la promoción de iniciativas que nos conduzcan hacia la garantía del derecho a una educación con calidad y pertinencia.

Para comenzar es necesario alinearnos en una visión multidimensional de la calidad educativa. En esta línea, Unesco y LLECE (2008) entienden este concepto desde la perspectiva de derechos. Para este fin consideran la calidad desde equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia, como dimensiones<sup>1</sup> de esta.

De manera análoga a esta aproximación, Proantioquia ha desarrollado una visión del sistema educativo como un sistema de calidad. Para esto considera cinco grandes componentes, como puede verse en la Figura 01.

---

<sup>1</sup> En el glosario se presenta la definición que hace UNESCO de cada una de las dimensiones de la calidad educativa.

**Desde los derechos fundamentales: todos a la escuela**

La cobertura educativa como clave para la garantía del derecho a la educación

**Desde la equidad: una escuela con las mismas oportunidades para todos**

La disminución de brechas entre la educación pública y privada como generadora de oportunidades

**Desde la pertinencia: una escuela para el desarrollo humano y sostenible**

La educación como aporte a la transformación del territorio

**Desde el logro de los resultados: una escuela donde todos desarrollan competencias**

Una escuela que logra las habilidades necesarias para desempeñarse bien en el siglo XXI

**Desde el mejoramiento institucional: una escuela que se evalúa, reflexiona y evoluciona**

La gestión como clave para la transformación de las instituciones educativas

Figura 01 *Visión de calidad educativa de Proantioquia. Elaboración propia.*

Tanto la aproximación de la Unesco como la de Proantioquia<sup>2</sup> evidencian que la calidad no solo es un aspecto multidimensional sino integrado<sup>3</sup>. **Estas cualidades se logran cuando el sistema educativo cuenta con las características necesarias para que la escuela desarrolle la apropiación social del conocimiento, la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo social, y la conexión de los estudiantes con oportunidades para su desarrollo humano integral.**

Así pues, asuntos como la formación de directivos y maestros, la gestión institucional integral y la dinamización de los currículos no son solo oportunidades de mejora, sino líneas de intervención integral que pueden incidir en la transformación del sistema educativo.

La complejidad de este propósito obliga a una reflexión permanente sobre cuáles son los caminos que deben priorizarse en función de una educación realmente *buena*. Para esto es absolutamente necesario que como país se definan los acuerdos necesarios que dejen claro el fin que buscamos con la educación.

En este campo no solo no hay acuerdos, sino que las acciones de los diversos sectores (público, social y empresarial) no están articuladas estratégicamente y en muchas ocasiones no se ha logrado dar continuidad a acciones y programas con buenos resultados. **Nuestro acercamiento parte de las propuestas de organismos multilaterales** como Unesco y OCDE, así como de la identificación de iniciativas que con evidencia han logrado desarrollar procesos de dinamización educativa<sup>4</sup> en diversos contextos del mundo. También hemos considerado la experiencia de trabajo adelantada en los últimos años por la Fundación Proantioquia y sus aliados en temas educativos.

Más que un resumen de las propuestas ya publicadas (en las que es importante mencionar los enfoques de Varkey Foundation, la Junta Educativa de Andalucía, el Foro Económico Mundial o la Fundación Compartir) este texto explora unos tópicos de dinamización regional a corto plazo, el que definimos como un periodo de cinco años.

Adicionalmente, y en el marco de las alianzas intersectoriales para favorecer los ODS<sup>5</sup>, debe pensarse en una forma clara de integrar estas reflexiones con indicadores del sector educativo. Este reto implica no solo la evaluación de la calidad en educación, sino un análisis continuo de los progresos en relación con prácticas que buscan el desarrollo integral de los ciudadanos.

---

<sup>2</sup> Si bien existen otros marcos importantes, como los propuestos en los ODS, los enfoques que se presentan fueron seleccionados porque ayudan a un nivel de concreción importante para este ejercicio. Sin embargo, en la medida en que los Objetivos de Desarrollo Sostenible logren tener sus propios indicadores y niveles de concreción en lo territorial, podrán servir como aproximación complementaria a lo que este documento plantea.

<sup>3</sup> Entre las aproximaciones de la Unesco y Proantioquia hay muchos puntos de encuentro. No solo en gran parte de las dimensiones de calidad, sino también en el enfoque humanista que defienden, poniendo singular atención en los actores sociales que componen los sistemas educativos.

<sup>4</sup> Como dinamización educativa entendemos el proceso intencionado, sistemático y continuo que busca el mejoramiento de los procesos educativos desarrollados por las diversas organizaciones e instituciones que trabajan en este campo.

<sup>5</sup> Más información sobre los ODS, y su relación con la educación, en el link: <http://www.humanumcolombia.org/wp-content/uploads/2016/01/ODS-Colombia.compressed.pdf>.

En este sentido, y contrastando los datos que agencias de cooperación internacional, investigaciones empíricas y las experiencias adelantadas en Medellín y Antioquia sobre iniciativas en educación, **planteamos una propuesta que busca focalizar y articular iniciativas de dinamización educativa.**

Hemos llegado a este enfoque desde la comprensión de que el sistema educativo colombiano tiene un modelo de gobernabilidad complejo, en el que inciden actores de orden nacional, regional y local. Entendemos además **la necesidad de priorizar las inversiones educativas con el fin de obtener resultados de mejoramiento (en términos de calidad y pertinencia) en tiempos acotados.**

Es importante considerar que uno de los grandes **retos que tenemos en nuestro contexto educativo es la obtención de sistemas claros de información**<sup>6</sup>. La no existencia de datos confiables que den cuenta de las acciones, intervenciones y resultados educativos dificulta el panorama de planeación. A esta situación se le suma la baja capacidad del sistema de medir su impacto en diversos actores y hacer trazabilidad a los ejercicios que se hacen desde diversos sectores<sup>7</sup>.

Entendiendo lo anterior, nuestra propuesta basa buena parte de su consolidación en métricas provenientes de estudios internacionales sobre programas que se han desarrollado en países en vía de desarrollo y desde la experiencia propia de implementación de programas en las líneas de formación educativa y mejoramiento institucional.

Sabemos que en la región hay una variedad de acciones de dinamización educativa en desarrollo. Sin embargo, el enfoque transversal a este documento es justamente la delimitación de líneas de acción y lugares de intervención, ojalá comunes, para avanzar desde trabajos articulados en la construcción de un modelo educativo sostenible para nuestro contexto.

El documento comienza presentando algunos **apuntes de contexto**, con especial énfasis en las generalidades del sistema educativo en Medellín y Antioquia, con el que se identifican los retos más urgentes para ser atendidos. Estos direccionan las metas presentadas para movilizar el sistema en cada uno de los puntos propuestos.

Posteriormente, se desarrollan las propuestas de las **seis líneas de acción** que pueden incidir en la educación de Medellín y Antioquia. Estos puntos consideran dos grandes grupos de propuestas: uno, desde las instituciones educativas (IE) —**gestión curricular**<sup>8</sup>, **clima escolar, educación media, y evaluación para el mejoramiento**—; y, otro,

---

6 Al respecto de este tema, el SIIPE (Sistema de Información de la Inversión Privada en Educación) es una iniciativa para hacer monitoreo y reportes de los recursos que están siendo invertidos en los diferentes departamentos. Aun así, existe el reto de que esta información se pueda cruzar con los programas del sector público, robusteciendo además la información disponible desde el sector privado.

7 Una de las propuestas de medición de la calidad está dada en el Índice Departamental de Competitividad (IDC). Si bien esta iniciativa cuenta con la capacidad de comparar la situación de Antioquia con otros contextos, es importante problematizar algunos de estos indicadores, que a la luz de la evidencia no necesariamente potencian mejoramiento de la calidad. Un análisis breve de esta situación se presenta como Anexo 02.

8 Este también es uno de los retos identificados para el Plan Decenal de Educación: lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles.

desde los actores —**formación de maestros<sup>9</sup> y formación de directivos docentes**—. Cada línea presenta una descripción del tema propuesto; una aproximación simple a lo que la literatura propone como claves para el mejoramiento, con prácticas específicas que han sido exitosas en diversos contextos del mundo; algunos datos para entender cómo es nuestra situación regional; y nuestra propuesta de acción en cada frente, incluyendo unas metas orientadoras a cinco años<sup>10</sup>.

Con estas líneas buscamos dos propósitos clave: aportar a la alineación de los esfuerzos que hace el sector empresarial en sus intervenciones en educación, y marcar unos mínimos que ayuden a los hacedores de políticas públicas a garantizar la calidad de las mismas.

Finalmente, el documento presenta cuatro anexos que complementan el análisis: en el Anexo 01 se presenta un estado de la **primera infancia** y en el Anexo 02 se realiza una reflexión sobre el Índice Departamental de Competitividad del 2016, en la básica y la media.

El Anexo 03 contiene un manifiesto corto acerca de los perfiles o **cualidades** y características que debemos lograr en maestros, directivos docentes e instituciones para dar norte a las acciones y basar la experiencia educativa en la generación de las competencias del siglo XXI. Al final del documento, en el Anexo 04, se encuentra una infografía correspondiente al **mapeo de iniciativas existentes en el país** que pueden servir de modelo de programas para el desarrollo de algunas de las metas y propuestas que se plantean en este ejercicio.

Como antesala a la descripción de las seis líneas presentamos la Tabla 01. En ella se puede contrastar para cada tema propuesto cuáles son sus principales aportes en términos de las dimensiones de calidad propuestas por la Unesco: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

Este encuadre con las dimensiones de calidad de la Unesco ha sido seleccionado porque buena parte de la literatura internacional consultada utiliza este marco de acción para definir sus principales impactos.

De esta manera, la Tabla mencionada visibiliza las correlaciones explícitas que se refieren en los diversos estudios empíricos consultados<sup>11</sup> con cada una de las líneas de acción de esta propuesta.

---

9 La definición de una política pública para la formación de educadores es uno de los retos del Plan Decenal. 10 Es importante notar que las propuestas en este texto responden a las problemáticas identificadas en temas educativos para el departamento. El análisis situacional consultado se presenta en el capítulo siguiente. Sobre la identificación de estos problemas se delimitaron las líneas de acción, tratando de establecer acciones que respondan a las causas del problema, desde un enfoque que considera algunos elementos del marco lógico.

11 Los estudios consultados para este ejercicio se listan a continuación. Muchos de estos trabajos presentan meta-análisis de una colección generosa de investigaciones empíricas. Sus referencias completas pueden ser vistas en la bibliografía de este texto: *Interventions for improving learning outcomes and access to education in low-and middle-income countries: a systematic review*; *Improving educational outcomes in developing countries: Lessons from rigorous evaluations*; *Quality education for all children? What works in education in developing countries*; *School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010*; *Effective reading programs for middle and high schools: A best-evidence synthesis*, *Effective programs in middle and high school mathematics: A best-evidence synthesis*; *The Production of Human Capital in Developed Countries: Evidence From 196 Randomized Field Experiments*; *Improving learning in primary schools of developing countries: A meta-analysis of randomized experiments*.

Así pues, para cada tema se identifican cuáles son las dimensiones con incidencia más directa. Es importante insistir que en la medida en que se refinan o amplíen los estudios empíricos existentes, los enfoques de incidencia de cada línea pueden cambiar. Por el momento se señalan las dimensiones donde la evidencia muestra que sí existe una relación directa.

Por ejemplo, la línea de formación de docentes ha sido evaluada en diversos estudios y se ha encontrado que, fundamentalmente, aporta en la apropiación de saberes específicos en los estudiantes (relevancia), y en el desarrollo de competencias y habilidades para la vida de los estudiantes (pertinencia). Entonces, el cuadro señala estas dos dimensiones como las de incidencia directa en esta línea.

LÍNEA DE ACCIÓN PROPUESTA	DIMENSIONES DE CALIDAD UNESCO				
	Equidad	Relevancia	Pertinencia	Eficacia	Eficiencia
Gestión curricular	Hay correlación empírica	Hay correlación empírica			
Clima escolar	Hay correlación empírica		Hay correlación empírica		
Educación media	Hay correlación empírica	Hay correlación empírica			
Evaluación institucional			Hay correlación empírica	Hay correlación empírica	Hay correlación empírica
Formación de maestros		Hay correlación empírica	Hay correlación empírica		
Formación de directivos docentes			Hay correlación empírica	Hay correlación empírica	Hay correlación empírica

Tabla 01 | Incidencia de las líneas en las dimensiones de calidad. Fuente: elaboración propia



# APUNTES DE CONTEXTO

*Gran parte de la dificultad en el mejoramiento de la calidad educativa se debe a que ésta responde a múltiples variables. Características asociadas a los actores del sistema, la institucionalidad, la gobernanza, y las condiciones sociales y culturales de cada territorio hacen parte de la extensa lista de asuntos a considerar para movilizar positivamente el sistema educativo.*

# Las competencias del siglo XXI como marco orientador general

Las competencias del siglo XXI proponen las capacidades, saberes y actitudes que cualquier ciudadano debe desarrollar en medio de un mundo que cambia rápidamente y que produce grandes volúmenes de información. Las propuestas del presente documento parten de reconocer el contexto mundial que enmarca las necesidades y demandas de la educación de hoy.

Tres agencias internacionales han construido marcos explicativos de dichas competencias. La primera de ellas es la OCDE y las aglutina en tres grupos: uso de herramientas, interacción entre grupos heterogéneos y actuación con autonomía.

En segunda instancia, P21 —Partnership for 21st Century Learning— publica un marco conceptual sobre el aprendizaje en el siglo XXI, en el que plantea las habilidades de aprendizaje e innovación, el desarrollo profesional a lo largo de la vida, el manejo de la información y tecnología como ejes centrales sobre los cuales se pueden desarrollar las asignaturas en la escuela.

Por último, el Banco Interamericano de Desarrollo como parte de la Iniciativa ATC21S, —que articula asociaciones de universidades con empresas como Cisco, Intel y Microsoft— ha creado un marco conceptual e instrumentos de medición validados sobre las competencias del siglo XXI, que incluyen: manera de pensar, maneras de trabajar, herramientas de trabajo y vivir en el mundo. En la Tabla 02 se detallan dichas competencias.

Esta última es la propuesta que actualmente goza de mayor aceptación en la literatura internacional y que, a su vez, representa mejor la vocación del presente documento: **desarrollar una educación basada en la apropiación del conocimiento, la pertinencia y la gestión; que busque el equilibrio entre los saberes, las capacidades y las actitudes que se requiere para los ciudadanos del futuro.**

Maneras de pensar	Maneras de trabajar	Herramientas de trabajo	Vivir en el mundo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creatividad e innovación</li> <li>- Pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones</li> <li>- Aprender a aprender</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación</li> <li>- Colaboración y trabajo en equipo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alfabetización informacional</li> <li>- Alfabetización digital</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciudadanía local y global</li> <li>- Vida y carrera</li> <li>- Responsabilidad personal y social</li> </ul>

Tabla 02 | Competencias del Siglo XXI. Fuente: ATC21S, 2011.

# El modelo de gobernanza de la educación en Colombia

Un elemento de partida para entender cuáles son las maneras óptimas de aportar a la educación es entender su gobernanza y los campos en los que es más efectivo intervenir desde el sector privado y social.

El sistema educativo colombiano es liderado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ente encargado de formular la política para todo el país y establecer los criterios técnicos y cualitativos para la garantía de acceso, calidad y equidad en la atención de todos los ciclos escolares.

También el Ministerio genera los lineamientos en materia curricular para que los estudiantes obtengan una serie de competencias priorizadas para cada grado y nivel educativo. A su vez, establece las condiciones de ingreso, permanencia y reubicación de la carrera docente.

En términos operativos, las entidades territoriales certificadas<sup>12</sup> administran los recursos transferidos por medio de las secretarías de educación, que son las entidades encargadas de la puesta en marcha del servicio educativo en las regiones.

Es competencia de estas entidades desarrollar programas para mejorar la cobertura y coordinar la asignación de los cupos escolares según las condiciones regionales. La contratación de docentes y administrativos también está a cargo de las localidades, pero no la selección de los mismos. Para este último proceso el encargado es el Ministerio.

Otro espacio de gobernanza es la IE en sí misma. A partir de la Ley General de Educación<sup>13</sup>, se estableció que en la configuración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), cada establecimiento, dejaba explícita su visión de la educación, de los actores involucrados y de las metodologías coherentes con ellas.

Por tanto, las instituciones tienen un margen de actuación, toma de decisiones y gestión. Esto les permite —al interior del marco normativo— plantear propuestas con diferentes actores de la comunidad, postularse para obtener recursos, articular inicia-

---

<sup>12</sup> Administrativamente las entidades territoriales se clasifican en certificadas y no certificadas. Para certificarse, deben tener una población superior a 100 000 habitantes, un plan de desarrollo en sinergia con las políticas nacionales, establecimientos educativos suficientes para ofrecer el ciclo completo de educación básica, la planta de personal definida, la capacidad institucional para asumir los procesos y el sistema de información. En Antioquia existen 8 municipios certificados, además de la Secretaría de Educación Departamental quien se encarga del servicio educativo de los restantes 117.

<sup>13</sup> La Ley General de Educación es la ley que regula la prestación del servicio educativo en todo el país y su gobernanza. Además, se explicitan los tipos y fines de la educación presentes en Colombia.

tivas existentes, promover ciertas estrategias para el cumplimiento de sus fines misionales, construir la carga académica, crear espacios para la planeación, formación y realimentación de los procesos educativos, por mencionar los más importantes.

De manera complementaria a lo anterior, y en términos de gobernanza, los maestros como tal cuentan con unas condiciones de autonomía que les permiten decidir algunos asuntos de la cotidianidad escolar. Entre estos elementos podemos citar la selección de metodologías y recursos educativos, la disposición de los ambientes físicos de aprendizaje, los sistemas de evaluación del aprendizaje, y las formas de tramitar los conflictos, esto último con gran incidencia en el clima escolar.

## La transformación escolar desde las políticas públicas nacionales

Desde diferentes agencias, que vienen pensando en el mejoramiento educativo en los últimos años, ha habido una serie de recomendaciones generales. Muy buena parte de ellas se concentra en el desarrollo de políticas nacionales en temas considerados críticos o con capacidad de generar mayores réditos.

Entre los temas de acción política propuestos como urgentes se pueden listar:

- i. La reforma de los sistemas de reclutamiento de profesionales para la docencia, que desarrolle un proceso de selección para garantizar la incorporación de los mejores profesionales del país.
- ii. La redefinición de los programas de formación inicial para profesores, que defina énfasis en temas prácticos y en la medida de lo posible, desde la formación dual en facultades de educación y en escuelas regulares.
- iii. La creación de estímulos, tanto salariales como de otro orden, para los maestros con buen desempeño en los procesos evaluativos.
- iv. La inversión en primera infancia a través de modelos de atención integral que consideren lo educativo, lo nutricional, el acompañamiento psicosocial y el desarrollo integral.
- v. La delimitación clara de la gobernanza escolar. Este punto hace énfasis en la definición clara de los roles tanto institucionales como de los profesionales educativos (rectores, maestros y equipos de apoyo).
- vi. El desarrollo de modelos de transferencias condicionadas o subsidios para apoyar la permanencia de los sectores más vulnerables en los distintos ciclos educativos.

Si bien todos los anteriores temas pueden ser centrales en un ejercicio de direccionamiento educativo, es importante entender que su realización depende de acciones de carácter nacional. Así pues, la incidencia de los sectores sociales y privados en estos

campos no solo es limitada, sino que debe estar plenamente articulada a las orientaciones propuestas por el Ministerio.

De ahí la necesidad de reiterar que la propuesta en este texto, si bien reconoce estas reflexiones, concentra su esfuerzo en campos y acciones que puedan realizarse a nivel regional incidiendo en políticas públicas y programas educativos en la escala departamental y municipal.

## El contexto local: Antioquia y Medellín

Las métricas en educación son una de las herramientas fundamentales para la planeación del sistema. A pesar de que en el contexto local estos sistemas son deficientes, se cuenta con una serie de datos (de diversas procedencias) que permiten entender el estado en el que se encuentran Medellín y Antioquia en materia educativa.

De aquí la necesidad de mantener como un propósito general avanzar en la cualificación de las mediciones en educación y, sobre todo, en el uso de la información disponible para la toma de decisiones.

Como punto de partida está el número de estudiantes (o matrícula) reportada para el departamento. Según el DANE (2015) Antioquia cuenta con 1.310.837 estudiantes y 46.217 maestros. Ellos corresponden a la inscripción, tanto en instituciones públicas como privadas. De los cuales, el 79% de los estudiantes corresponden a matrículas oficiales, es decir, a instituciones de educación pública.

El sector público en Antioquia cuenta con 768 instituciones, que son atendidas por 35.408 maestros, incluyendo los que se desempeñan en Medellín, que según datos de la Unidad de Análisis Sectorial (2015) son 10.762.

De otro lado, es importante resaltar que, de los 125 municipios del departamento <sup>14</sup> son certificados, es decir, cumplen con una serie de condiciones, vigiladas por el MEN, que les permiten administrar directamente los recursos para el pago de equipos de trabajo, inversión en calidad e infraestructura y administración propia del sistema. Los 117 municipios restantes son administrados desde la Secretaría de Educación de Antioquia, que también es una entidad certificada.

A continuación, presentamos un panorama breve sobre el estado del sistema en el departamento, desde cuatro grandes dimensiones: cobertura, permanencia, equidad y pertinencia.

---

<sup>14</sup> Los municipios certificados en Antioquia son Medellín, Itagüí, Bello, Sabaneta, Envigado, Rionegro, Turbo y Apartadó.

## i. Sobre las coberturas

Una de las variables clásicas para entender los sistemas educativos es la cobertura. En esencia, esta se refiere a la cantidad de personas que están inscritas a un sistema educativo particular. Para entender esta variable se utiliza la cobertura neta, que relaciona el número de inscritos en cada nivel educativo con el número total de personas que están en la edad para pertenecer a este nivel. Dicho de otra manera, se trata del porcentaje de estudiantes matriculados en el sistema educativo, sin contar los que están en extraedad.

La Tabla 03 muestra estos valores para Antioquia y la Tabla 04 lo hace para Medellín.

Tasa de cobertura neta en Antioquia por nivel educativo								
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Preescolar	64,90	71,84	73,82	74,00	79,31	75,14	73,35	68,99
Primaria	91,54	92,00	93,41	92,33	90,07	91,55	90,81	88,11
Secundaria	60,50	63,94	67,82	66,47	65,52	68,04	68,59	68,04
Media	31,97	33,94	39,87	36,54	36,32	36,38	36,43	37,65

Tabla 03 | Cobertura en Antioquia. Fuente: SIMAT.

Tasa de cobertura neta en Medellín por nivel educativo								
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Preescolar	90,2	91,4	90,4	92,3	93,8	87,1	85,9	81,7
Primaria	109,6	109,9	106,4	102,9	106,3	104,5	104,0	103,0
Secundaria	92,6	95,2	93,9	91,7	92,6	92,6	92,0	91,5
Media	54,0	57,3	59,5	59,5	59,6	58,8	57,4	56,7

Tabla 04 | Cobertura en Medellín. Fuente: SIMAT.

De los anteriores gráficos puede concluirse que en Antioquia hay retos de cobertura en todos los niveles educativos. Esto significa que **el sistema aún no logra tener un porcentaje significativo de estudiantes, sin extraedad, en los grados escolares en los que tiene oferta**. Además, es importante notar que el porcentaje de cobertura en primera infancia es significativamente menor al registrado en primaria.

Para el caso de Medellín es importante observar que las coberturas en primaria son mayores al 100%. Esto puede explicarse por el hecho de que las escuelas de la ciudad atraen estudiantes de municipios vecinos. Sin embargo, así como la tendencia en Antioquia, la cobertura en media se convierte en la más baja de todos los niveles, es decir, **nuestro sistema no logra que los estudiantes cumplan el bachillerato a cabalidad**. También es importante identificar que, aunque hay una leve reducción en los años recientes, la cobertura en primera infancia en Medellín es sensiblemente mejor que en Antioquia, promovida en buena parte por el Programa Buen Comienzo.

## ii. Sobre la permanencia

Ligada directamente a la cobertura, la calidad de un sistema educativo se da si logra retener a los estudiantes a lo largo de la vida escolar. Esta variable cobra aún más fuerza cuando se piensa en las realidades de nuestros contextos, que por condiciones de vulnerabilidad social alejan permanentemente a los estudiantes de la escuela.

La Figura 02 muestra el porcentaje de estudiantes que permanecen en el sistema a lo largo del ciclo escolar para Antioquia.



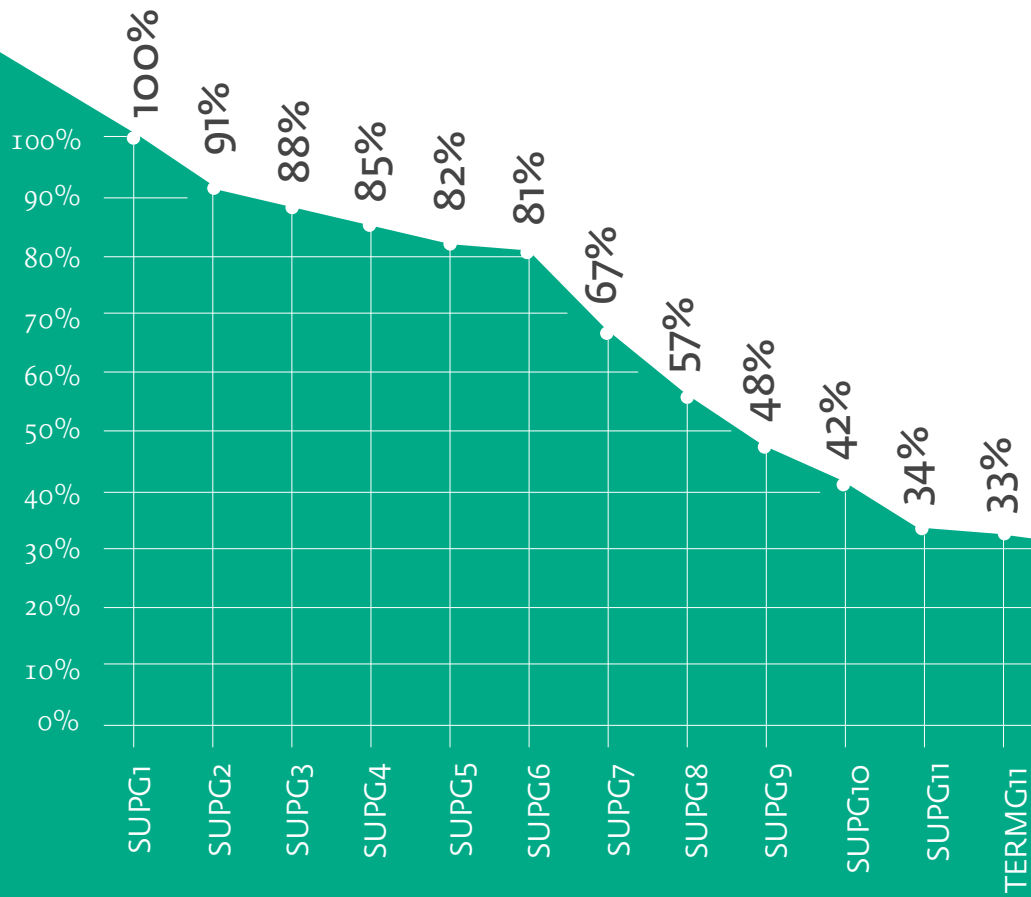


Figura 02 Supervivencia escolar en Antioquia. Fuente: CPC, con datos de 2014.

La tendencia de nuestro sistema es a tener altas deserciones a lo largo de la vida escolar. Esto, en términos concretos, quiere decir que **solo uno de cada tres estudiantes que entran a la educación básica logran terminar el grado undécimo.**

Además, es importante notar que la gran brecha de deserción se da entre el sexto y el séptimo grado. Esto puede estar relacionado con la mayor dificultad académica de la básica secundaria, el acompañamiento menos personalizado en este nivel y los bajos preconceptos obtenidos en primaria que dificultan el aprendizaje.

### iii. Sobre la equidad

Se entiende inequidad como las brechas existentes entre grupos poblacionales claramente determinados. En este sentido, un primer análisis de interés consiste en comparar el desempeño de los estudiantes de escuelas rurales (que corresponden al 52% de las IE del departamento) y las sedes urbanas.

En las Figuras 03 y 04 se presenta un análisis comparativo, entre los años 2009 y 2014, en el desempeño en las áreas de lenguaje y matemáticas de las Pruebas Saber 11 entre contextos rurales y urbanos.

En todos los casos, **el porcentaje de estudiantes con desempeños deficientes es mayor en la ruralidad.** De manera análoga, en todos los casos, el porcentaje de estudiantes con desempeños avanzados es mayor en el sector urbano. Esto se traduce en una evidente brecha en términos del logro entre las escuelas que están en ciudades o cabeceras municipales y las escuelas que no lo están.

**Este hecho plantea un reto importante de cara a la priorización de las escuelas rurales como receptoras de programas que motiven la dinamización pedagógica y didáctica que conduzca al mejoramiento e incremento de los aprendizajes obtenidos por parte de los estudiantes.**

Porcentaje de estudiantes en cada nivel de desempeño por año en el área de lenguaje para el grado noveno según el tipo de establecimiento educativo, Antioquia 2009 -2015

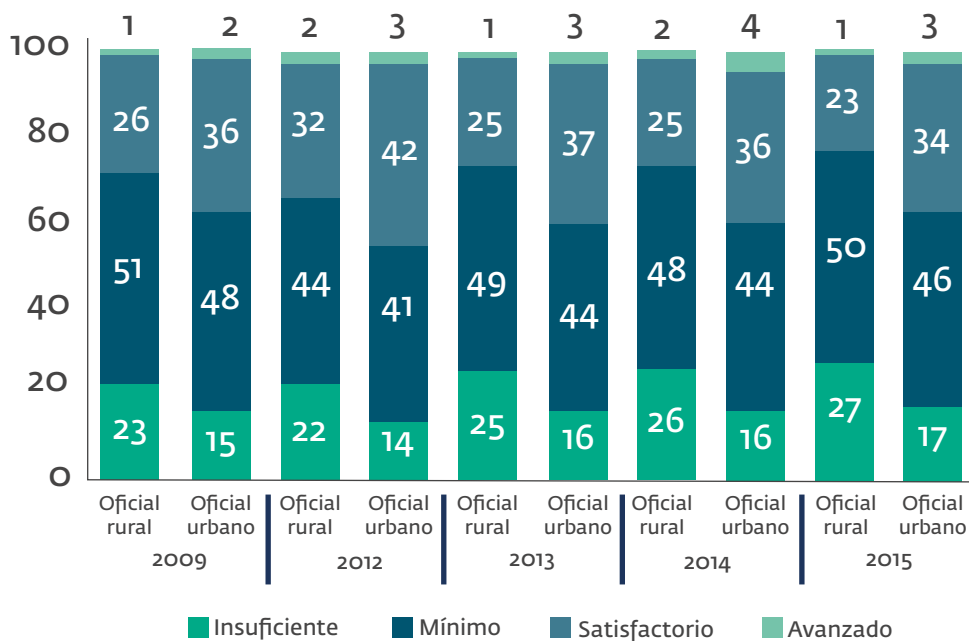


Figura 03 | Desempeños en lenguaje. Fuente: Gobernación de Antioquia, 2016.

Porcentaje de estudiantes en cada nivel de desempeño por año en el área de matemáticas para el grado noveno según el tipo de establecimiento educativo, Antioquia 2009 -2015

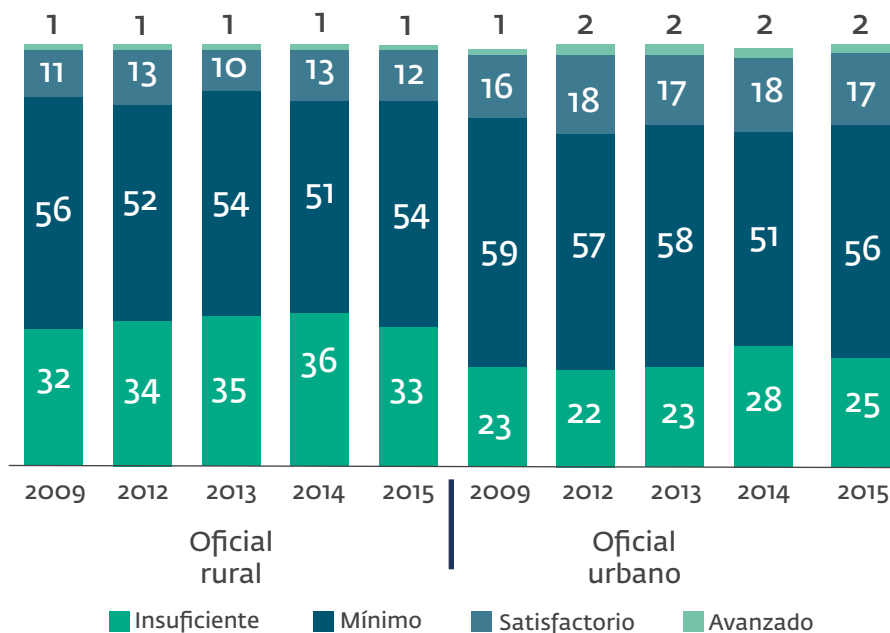


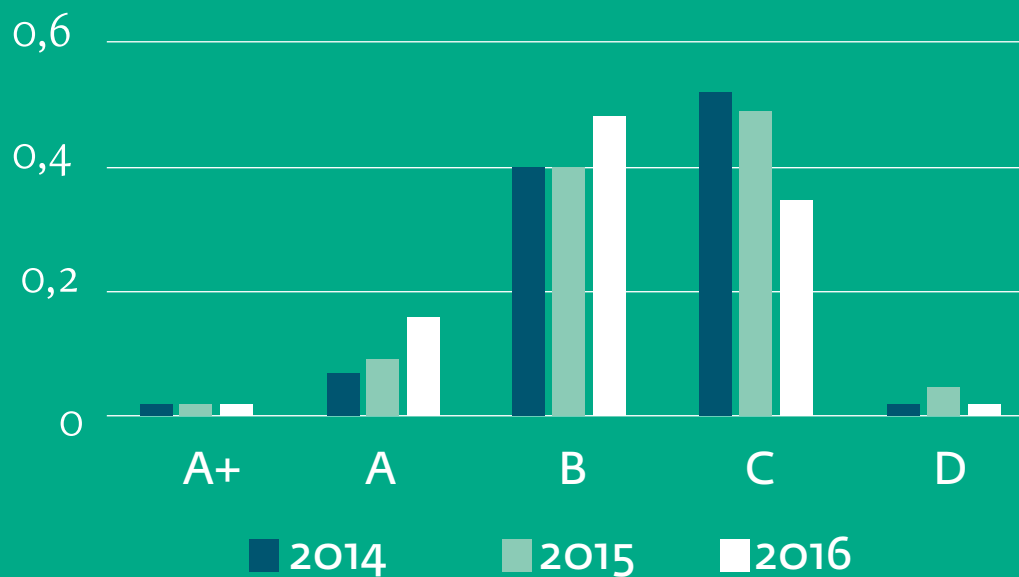
Figura 04 | Desempeños en matemáticas. Fuente: Gobernación de Antioquia, 2016.

Otra de las brechas presentes en nuestro sistema escolar se da entre el logro de las instituciones públicas y el de las privadas. Esta situación puede comprobarse analizando los desempeños de estos dos grupos en las pruebas estandarizadas.

Las Pruebas Saber clasifican los resultados de acuerdo con los desempeños en diversos niveles. Los niveles avanzados o satisfactorios corresponden a A+ y A. Los niveles B, C y D corresponden a peores resultados, siendo los D los más bajos. En las Figuras 05 y 06 se comparan los desempeños de instituciones oficiales y públicas, para Medellín y Antioquia respectivamente..



## Sector oficial Medellín



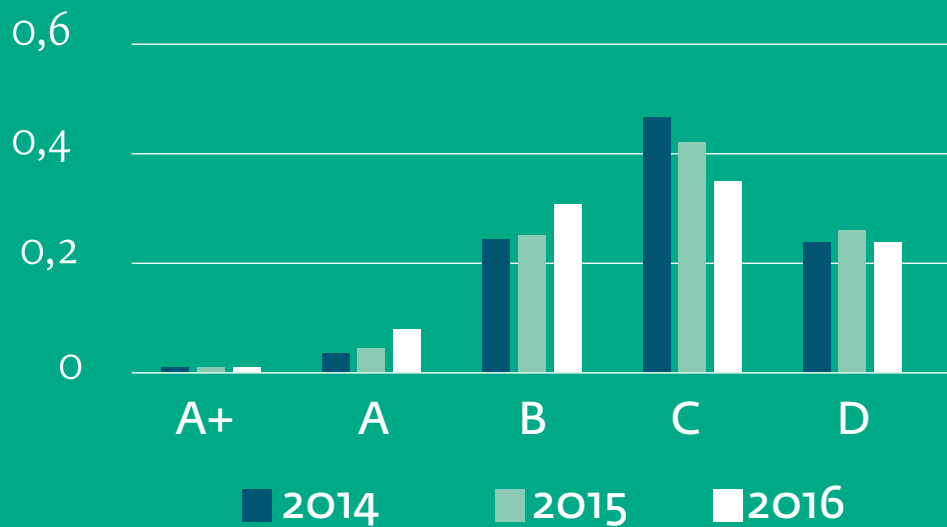
## Sector no oficial Medellín



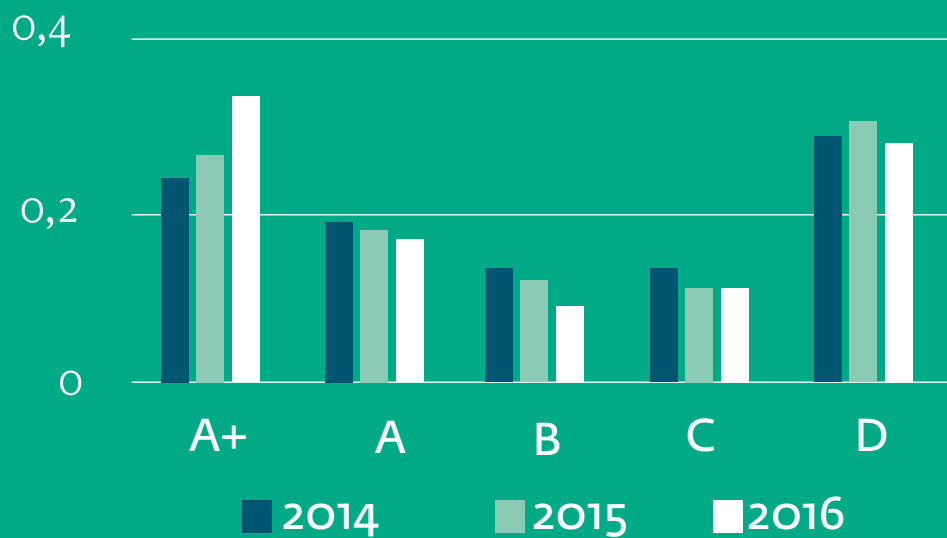
Fuente ICFES

Figura 05 | Desempeños en Pruebas Saber según tipo de institución en Medellín. Fuente: ICFES.

## Sector oficial Antioquia



## Sector no oficial Antioquia



Fuente ICFES

Figura 06 Desempeños en Pruebas Saber según tipo de institución en Antioquia. Fuente: ICFES.



Si bien en todos los casos hay una dispersión importante, es innegable que **para el caso de Antioquia y Medellín hay más presencia de las instituciones privadas en los niveles de mejor desempeño.** Aunque se nota un mejoramiento importante en ambos territorios en términos de logro, este avance se presenta tanto en los colegios oficiales como en los privados, manteniéndose la brecha antes mencionada.

Finalmente, de cara a la equidad, es importante mencionar las brechas en términos del logro educativo de Medellín y Antioquia de manera comparativa con otros territorios. Este es un punto importante porque **aunque se han hecho grandes inversiones en nuestro contexto de cara a procesos de mejoramiento de calidad, aun así, los desempeños siguen estando en niveles intermedios o bajos frente al resto del país.**

Para ejemplificar lo anterior podemos ver las Tablas 05 y 06 que muestran la ubicación de Medellín y Antioquia en términos de desempeños en pruebas estandarizadas frente a otras regiones.

	Ciudad	2014	2015	2016
1	Bucaramanga	281,2	283,8	291
2	Tunja	279,6	283,8	291
3	Pasto	272,3	275,8	285
4	Bogotá	272,7	274,2	281
5	Neiva	263,8	266,2	280
6	Yopal	264,6	269,6	279
7	Manizales	266,2	271,2	278
8	Medellín	262,7	264,2	275
9	Pereira	263,8	265,4	275
10	Ibagué	263,5	267,3	275

**Tabla 05** | Posiciones de ciudades en función de desempeño en Pruebas Saber. Fuente: ICFES.

	Departamento	2014	2015	2016
1	Santander	256,5	258,8	271
2	Cundinamarca	258,4	258,5	268
3	Boyacá	250,7	253,1	264
4	Norte de Santander	255,3	254,2	264
5	Huila	250,7	251,9	262
6	Nariño	249,6	250,8	261
7	Casanare	251,5	253,1	261
8	Meta	249,6	251,9	260
9	Quindío	249,6	251,2	259
10	Antioquia	246,9	243,8	256

**Tabla 06** | Posiciones de departamentos en función de desempeño en Pruebas Saber. Fuente: ICFES.

Adicionalmente, la Figura 07 muestra la inversión per cápita en educación en las principales ciudades del país. Se observa que Medellín es la segunda ciudad con la mayor inversión por habitante en educación, solo superada en el último año por Barranquilla. **Si comparamos los datos sobre inversión con los resultados en las Pruebas Saber se evidencia que hay ciudades que con menores niveles de inversión per cápita en educación logran mejores desempeños en sus estudiantes.**

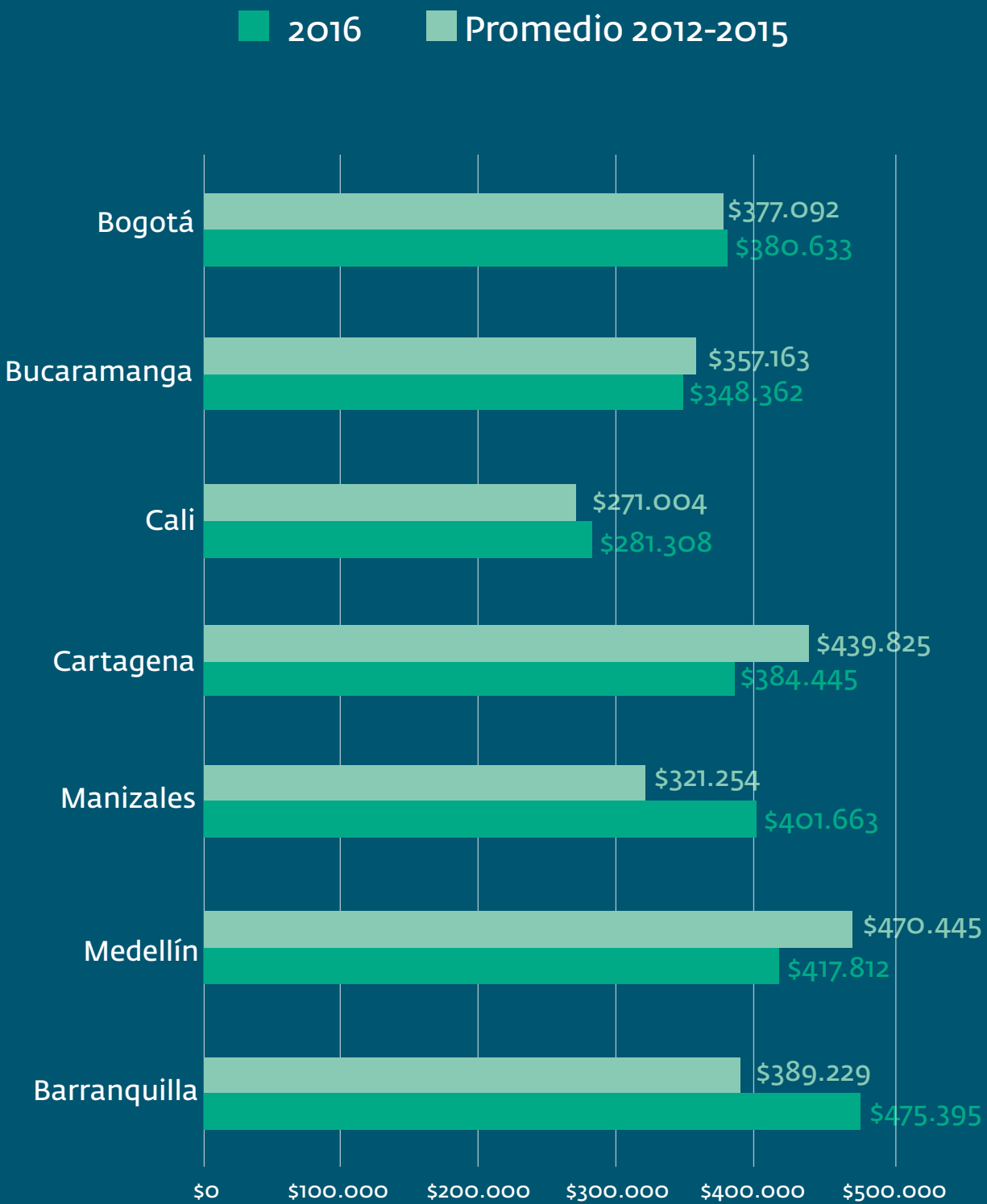


Figura 07 | Inversión per cápita en educación en las principales ciudades del país. Fuente: Medellín Cómo Vamos (2017).

#### iv. Sobre la pertinencia

Si bien la pertinencia se refiere a un conjunto muy generoso de premisas, en este análisis se entiende que una educación es pertinente si logra que los procesos de enseñanza y aprendizaje se centren en asuntos que tengan utilidad de cara al *bien-estar* de las comunidades y sujetos. En este sentido, los maestros juegan un papel clave, pues no solo logran ser transmisores de información, sino formadores de ciudadanos reflexivos, críticos y propositivos.

Para que esto suceda, los maestros deben contar con una serie de cualidades y características que los hagan realmente competentes, más aún en escenarios como el nuestro, en el que como vimos antes, la deserción es amplia y en muchas ocasiones la escuela no es aspiracional.

De aquí que cuando hablamos de pertinencia hagamos un gran énfasis en la formación de maestros como clave para garantizar el perfil profesional necesario para tener escuelas innovadoras.

Frente a este tema, la formación académica de nuestros maestros es muy dispar. Como se puede ver en la Tabla 07, el 13% de los maestros del departamento no cuentan con título profesional. Así mismo, solo el 25% de estos docentes cuentan con postgrados, casi todos con especializaciones.

Por otro lado, la oferta de formación en servicio, o cursos posteriores a la vinculación al sistema es muy generosa en Antioquia, pero no siempre apunta a las prioridades o necesidades reportadas por los propios docentes. En 2015 se realizó una caracterización de intereses formativos de maestros de Medellín para mejorar su desempeño. El 42% afirmaron no haber participado en ninguna formación en el último año (MOVA, 2015).

**Este hecho se puede problematizar aún más entendiendo que la misma encuesta muestra que la oferta está focalizada en temas como la investigación educativa o la reflexión pedagógica, contrario a las necesidades priorizadas por los maestros: desarrollo humano (36%) y dinamización didáctica (22%).**

Título máximo alcanzado	Número	Porcentaje
Sin título de bachiller	199	0,4%
Bachiller	Pedagógico	879
	Técnico	217
	Normalista	4,184
Tecnólogo en educación	629	1,4%
Licenciado	24,306	52,6%
Profesional	4,099	8,9%
Posgrado	En educación	11,220
	No pedagógico	423
	Etnoeducador	61
<b>TOTAL</b>		<b>46,217</b>

**Tabla 07** | Máximo nivel de escolarización alcanzado por los maestros de Antioquia. Fuente: DANE, 2015.

Estos son algunos elementos de contexto que dan marco a las seis propuestas de líneas de acción para la dinamización educativa de la región. A lo largo de cada uno de los siguientes capítulos se presentarán más datos que amplíen la comprensión de nuestra situación educativa desde los diversos frentes analizados en este documento.





# LÍNEAS DE ACCIÓN DESDE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

---

*El grupo de líneas asociadas a la escuela hace referencia a asuntos que pueden gestionarse desde las propias IE. En este sentido se han priorizado asuntos asociados al currículo y al clima como los dos factores determinantes dentro de una propuesta educativa pertinente e innovadora. Por su parte, la evaluación se reconoce como un proceso que permite la reflexión y el mejoramiento continuo. Finalmente, la educación media, como oferta, permite disminuir las brechas existentes en la región pues es un puente directo con la educación terciaria y con las prácticas laborales.*

# 01

## GESTIÓN | CURRICULAR |

*Cuando hablamos de currículo nos referimos al proyecto sistemático para el desarrollo integral de los estudiantes. Abarca contenidos, objetivos, tiempos de aprendizaje y metodologías implementadas.*

Un currículo define los qué y los cómo que las instituciones deben desarrollar con el fin de garantizar la formación integral. Una buena parte de la discusión internacional ha estado en función de si se debe o no tener un conjunto unitario de contenidos para todas las escuelas de un país.

Sin embargo, más importante que esta discusión es la comprensión de los elementos diferenciales del currículo que pueden incidir positivamente en la calidad. Al respecto, Unesco (2012) afirma que las siguientes cinco dimensiones son las mínimas para garantizar un currículo de calidad:

### **i. Las competencias para la cohesión del currículo**

El elemento curricular más novedoso lo constituye las competencias básicas o competencias para la vida, que se vienen incorporando en los últimos años. Enfocarse en competencias implica trabajar desde todas las áreas o materias curriculares, aportando saberes concretos para el desarrollo de estas. En consecuencia, se conforman aprendizajes transversales que se relacionan entre sí.

### **ii. Objetivos de calidad para el sistema**

La adecuada definición de los objetivos del sistema educativo permite delimitar las acciones y necesidades prioritarias en cada establecimiento. En función de los objetivos de aprendizaje pueden desarrollarse las diversas estrategias pedagógicas que garanticen el cumplimiento de estos logros de manera equitativa e incluyente.

### **iii. Contenidos “selectos” para la educación actual**

Desarrollar competencias para el siglo XXI, en medio de un contexto global cambiante y saturado de información, implica reorientar las prácticas educativas. **Se requiere centrar la experiencia en aprender de forma permanente, manejar apropiadamente la tecnología, diferenciar lo válido de lo que no lo es, y desarrollar valores éticos para la vida personal y social.**

Este apartado define los temas disciplinares que se requieren para asegurar una formación de equidad. Estos contenidos no solo responden a una serie de saberes que socialmente son validados, sino que deben entenderse en clave de prospectiva, es decir, qué elementos conceptuales queremos que nuestros ciudadanos apropien con el fin de desarrollar las competencias necesarias para vivir en la sociedad actual y futura.

Adicionalmente, posicionar el lenguaje como una prioridad puede conducir a caminos clave, por dos razones: la primera es que el aprendizaje está mediado por nuestras formas de leer (contenidos, gráficos, contextos) y, la segunda, es que acceder a procesos de lectoescritura potentes puede aportar al mejoramiento sistemático del aprendizaje. De otro lado, el bilingüismo permite ampliar el acceso a contenidos disponibles a través de diversas redes, y crear vínculo con personas de diversos entornos, así que parte sustancial de la práctica educativa del siglo XXI está atravesada por entender otros mundos.

#### **iv. Diversas metodologías facilitadoras de la calidad para todos**

Este es el elemento del currículo más decisivo para la transformación educativa, toda vez que una metodología adecuada permite aproximar el aprendizaje a cada persona de acuerdo con sus características particulares. Los acuerdos de la literatura sobre este tema recomiendan tres aspectos: la participación del estudiante promoviendo preguntas sobre para qué aprender; las relaciones activas entre docentes y estudiantes, y entre estos, para cumplir retos; y, por último, la exploración con materiales y recursos.

#### **v. La evaluación**

Se requiere disponer de un modelo de evaluación (tanto de los aprendizajes como del proceso de enseñanza) que favorezca el conocimiento del estudiante, el seguimiento de su aprendizaje y el desarrollo y la adaptación del sistema a sus características. En definitiva, se busca la personalización educativa para que cada individuo llegue a su máxima potencialidad.

Un currículo de calidad requiere coherencia entre estos cinco elementos constitutivos y se diseña en sintonía con las necesidades particulares del contexto de la institución y la comunidad educativa.

### **Propuesta de la literatura**

Según Unesco (2012), el currículo es un acuerdo político y social que refleja una visión común de la sociedad, teniendo en cuenta al mismo tiempo las necesidades y expectativas locales, nacionales y mundiales. En otras palabras, el currículo encarna los objetivos y propósitos educativos de una sociedad.

El currículo representa una selección consciente y sistemática de conocimientos, capacidades y valores que incide sobre la manera en que se organizan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para abordar el qué, por qué, cuándo y cómo deberían aprender los estudiantes.

En todo debate sobre la elaboración de currículos, se debe dar respuesta a:

- i. ¿Qué fines educativos se procura alcanzar?
- ii. ¿Qué experiencias educativas deben propiciarse para alcanzar estos fines?
- iii. ¿Cómo deberían organizarse efectivamente estas experiencias educativas?
- iv. ¿Cómo se debería determinar si se han alcanzado esos objetivos?

Para ello Unesco (2012) define los atributos de calidad de un currículo por medio de cuatro categorías y sus descriptores. Estos son: desarrollo y conceptualización, construcción curricular, implementación y actores que intervienen, y evaluación para el mejoramiento o transformación.

En ese mismo sentido también se hace el llamado a los académicos y a los constructores de la política pública, a transformar las áreas de preocupación curricular para que la educación que reciban los estudiantes los prepare para la cambiante realidad social del siglo XXI, sugiriendo concentrar la enseñanza en el desarrollo de competencias de:

- » Comunicación
- » Colaboración
- » Pensamiento crítico
- » Resolución de problemas
- » Creatividad
- » Gestión y valoración de la diversidad
- » Aprender a aprender

Desde luego, para el desarrollo de todas las competencias anteriores, se requiere de un dominio importante de los temas disciplinares. El desarrollo de habilidades conceptuales tiene directa incidencia en la formación de ciudadanos, pues los saberes son usados como bases para la toma de decisiones y la lectura del entorno.

Para que las siete competencias presentadas sean desarrolladas entre los estudiantes, la Unesco delinea unas pistas metodológicas que hacen posible el desarrollo integral de los ciudadanos del siglo XXI y que favorecen la apropiación del conocimiento. Por tanto, cualquier adaptación o construcción metodológica de un currículo debería considerar como mínimo:

- » La diversidad y particularidad de cada estudiante.
- » **Que el aprendizaje en el siglo XXI ocurre haciendo conexiones entre lo que saben y lo que es nuevo<sup>15</sup>.**
- » El conocimiento previo de los estudiantes necesita ser utilizado —construido o desafiado, en caso de ser necesario— a fin de desarrollar un nuevo aprendizaje.
- » El aprendizaje es también una actividad social, y, lo que es importante, las experiencias de aprendizaje en el aula deben organizarse.

---

<sup>15</sup> Si bien esta condición no es exclusiva de nuestro siglo, el mundo actual demanda como nunca antes la generación de redes y relaciones entre los saberes existentes y los que deben desarrollarse y apropiarse.

- » Las buenas relaciones entre docentes y estudiantes, y entre los propios estudiantes, son fundamentales para el aprendizaje.

Por último, con respecto a la metodología, la Unesco, desde los planteamientos del aprendizaje en el siglo XXI, plantea que los estudiantes aprenden mejor cuando:

- » **Experimentan con material pertinente para su conocimiento previo y experiencia o sus objetivos.**
- » **Valoran lo que están aprendiendo, es decir, cuando están motivados para aprender.**
- » **Desempeñan un papel activo en su aprendizaje.**
- » **Se sienten reflejados de manera metacognitiva en su aprendizaje y pueden expresar su actual nivel de entendimiento.**
- » Las aulas son ambientes cálidos, seguros y propicios.
- » Los docentes formulan observaciones sobre su aprendizaje, mediante la evaluación continua, situando el proceso en los ritmos del estudiante. desde donde se sitúa cada alumno respecto a su comprensión.

En el marco de estas recomendaciones se pueden identificar tres grandes líneas de incidencia: la definición nacional de los objetivos del sistema, la delimitación clara de los roles de los actores educativos en la construcción del currículo y la alineación de las evaluaciones con los lineamientos nacionales para la enseñanza.

Entendiendo que la gobernabilidad de estos procesos está direccionada, de manera exclusiva por el Gobierno Nacional, **es conveniente concentrarse en que los programas de acompañamiento escolar que intervienen en lo curricular se orienten a partir de los lineamientos nacionales y propendan por el desarrollo de metodologías activas, flexibilización o adaptación del currículo al contexto.**

En este sentido, presentamos tres casos que han apuntado a estas líneas. Es fundamental indicar que estas iniciativas se traen a colación por su estudio de impacto que permite determinar la incidencia de estas de manera precisa.

### **Council for the Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA)**

El Council for the Curriculum, Examinations and Assessment<sup>16</sup>, en Irlanda del Norte, es reconocido a nivel internacional como un esfuerzo para construir acuerdos sobre los propósitos educativos en medio de una sociedad en reconstrucción tras la solución negociada del conflicto. Esta experiencia fue destacada por la Unesco (1997) en su publicación: “Chair in Education for Pluralism Human Rights and Democracy”<sup>17</sup>.

Desde el CCEA se generan lineamientos sobre el plan de estudios, exámenes y evaluación para el Reino Unido, a través de la gestión de recursos de carácter privado para generar investigación y evaluación educativa.

<sup>16</sup> Para conocer más puede visitar: <http://ccea.org.uk/>

<sup>17</sup> Para leer el artículo completo puede visitar: <http://uir.ulster.ac.uk/19246/1/values.htm>

Esta experiencia es significativa en la medida en que un centro está pensando el currículo de manera articulada. De esta forma, los contenidos propuestos responden a unos objetivos de aprendizaje de cara al contexto, y están acompañados de aproximaciones metodológicas y didácticas claras, así como de las formas sugeridas para evaluar estos aprendizajes, manteniendo el carácter formativo de la evaluación.

### Los currículos nacionales<sup>18</sup>

La dirección nacional de gestión curricular y formación docente en Argentina es una dependencia del Ministerio de Educación y Deportes, encargada de liderar las transformaciones educativas que, como nación, han definido estratégicas. Esta genera un marco jurídico que orienta las acciones sobre definición de objetivos del sistema, perfiles de formación esperados en cada ciclo escolar, capacidades deseables a desarrollar y saberes indispensables que deben ser abordados en cada caso.

### Barefoot College<sup>19</sup>

Ubicada en la provincia de Rajastán, en India, esta experiencia es destacada por la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) por tratarse de una iniciativa de trabajo con adultos, en zona rural, que promueve el conocimiento científico para la resolución de los problemas de su contexto<sup>20</sup>.

La propuesta basa sus esfuerzos en promover educación rural de calidad en uno de los países con mayor nivel de pobreza en el mundo. Para este propósito Barefoot centra la enseñanza en metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la que los estudiantes buscan soluciones a problemas del entorno desde el uso de los conocimientos que la escuela les provee<sup>21</sup>.

Al tener énfasis en contextos de alta vulnerabilidad en la ruralidad, la propuesta también contempla modelos de implementación flexibles. Hay mayor programación académica en jornadas alternativas que se adaptan a las particularidades de la ruralidad, como los periodos de siembra y cosecha, previniendo notablemente la deserción.

## Nuestra situación

En el contexto nacional se han construido numerosos esfuerzos para concretar lineamientos únicos para el currículo. Pese a esto aún no hay acuerdo en los objetivos del proceso educativo. Desde la expedición de la Ley General de Educación 115 de 1994, inició

---

18 Esta experiencia no es un currículo único, pero sí propone un currículo con acciones nacionales. Más información está disponible en: <http://www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html>

19 Para conocer más puede visitar <https://www.barefootcollege.org/>

20 Su fundador Bunker Roy presentó la experiencia en TedTalks por su aporte al desarrollo de India. El video de la conferencia se encuentra disponible para su consulta: [https://www.ted.com/talks/bunker\\_roy?language=es](https://www.ted.com/talks/bunker_roy?language=es)

21 Si bien esta experiencia no tiene una evaluación de impacto exhaustiva, es importante considerarla por su característica de promoción escolar en contextos altamente rurales, como los presentan en muchas de las instituciones de Antioquia, donde el 52% de las sedes escolares pertenecen a la ruralidad.

una tensión, —aún no resuelta— entre una postura de contenidos curriculares iguales para todas las IE del país y el reconocimiento de las particularidades de los contextos.

Para mediar dicha tensión, el MEN ha publicado tres diferentes líneas de documentos sobre el tema. Estos son:

- » Lineamientos curriculares
- » Estándares Básicos de Competencias (EBC)
- » Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)

Los tres acercamientos anteriores<sup>22</sup> se encuentran vigentes y no tienen niveles de conversación entre sí. Este hecho dificulta la labor de los maestros que no tienen orientaciones claras sobre cómo desarrollar currículos en sus contextos.

**Esta situación ha hecho que se presente una discontinuidad en la orientación del ejercicio educativo en general. A los maestros se les pide que desarrollen competencias en sus estudiantes, pero los planes de área se basan en la apropiación de estándares y las pruebas estandarizadas evalúan contenidos.**

En los últimos planes de desarrollo de Antioquia y Medellín no se ha tomado posición sobre el diseño curricular y la metodología como ejes de trabajo. Sin embargo, las mismas administraciones han liderado iniciativas regionales como Expedición Currículo y MOVA, en Medellín; o las redes temáticas, en Antioquia, estas últimas para formar comunidades de maestros que compartan actividades de clase en lenguaje, ciencias, matemáticas y ética.

De otro lado, la secuencia temática (o el componente de contenidos del currículo) es sumamente extensa. En este sentido hay dos iniciativas locales muy valiosas. En Medellín, durante 2014, se desarrolló el Programa Expedición Currículo donde, a través de comunidades de maestros, se propuso un temario más ajustado para las diversas áreas lectivas.

La Secretaría de Educación de Antioquia, en 2013, ajustó el marco de contenidos para la enseñanza de las matemáticas en el departamento, construyendo además libros de texto propios. Aun así, la apropiación de estas dos iniciativas es aún incipiente y el enfoque curricular no es claro desde los lineamientos dados a las IE.

Es importante resaltar que **los DBA han ido concretando un marco de los mínimos a los que debería acceder un estudiante en cualquier contexto del país**. Esto lo que permite, en última medida, es avanzar en términos de equidad educativa. Según el objetivo de estos, cualquier escuela del país, independiente de su aproximación metodológica deberá garantizar la apropiación, por parte de sus estudiantes, de una serie de saberes en cada grado escolar.

---

<sup>22</sup> El Ministerio trabajó en la construcción de los lineamientos curriculares entre 1998 y el 2002. Tras esto, y con el debate del Plan Decenal 2006 – 2016, fueron construidos los EBC. Finalmente, en 2015 se inició la construcción de los DBA y, a penas en febrero de 2017, se conocieron la mayoría de los mismos.

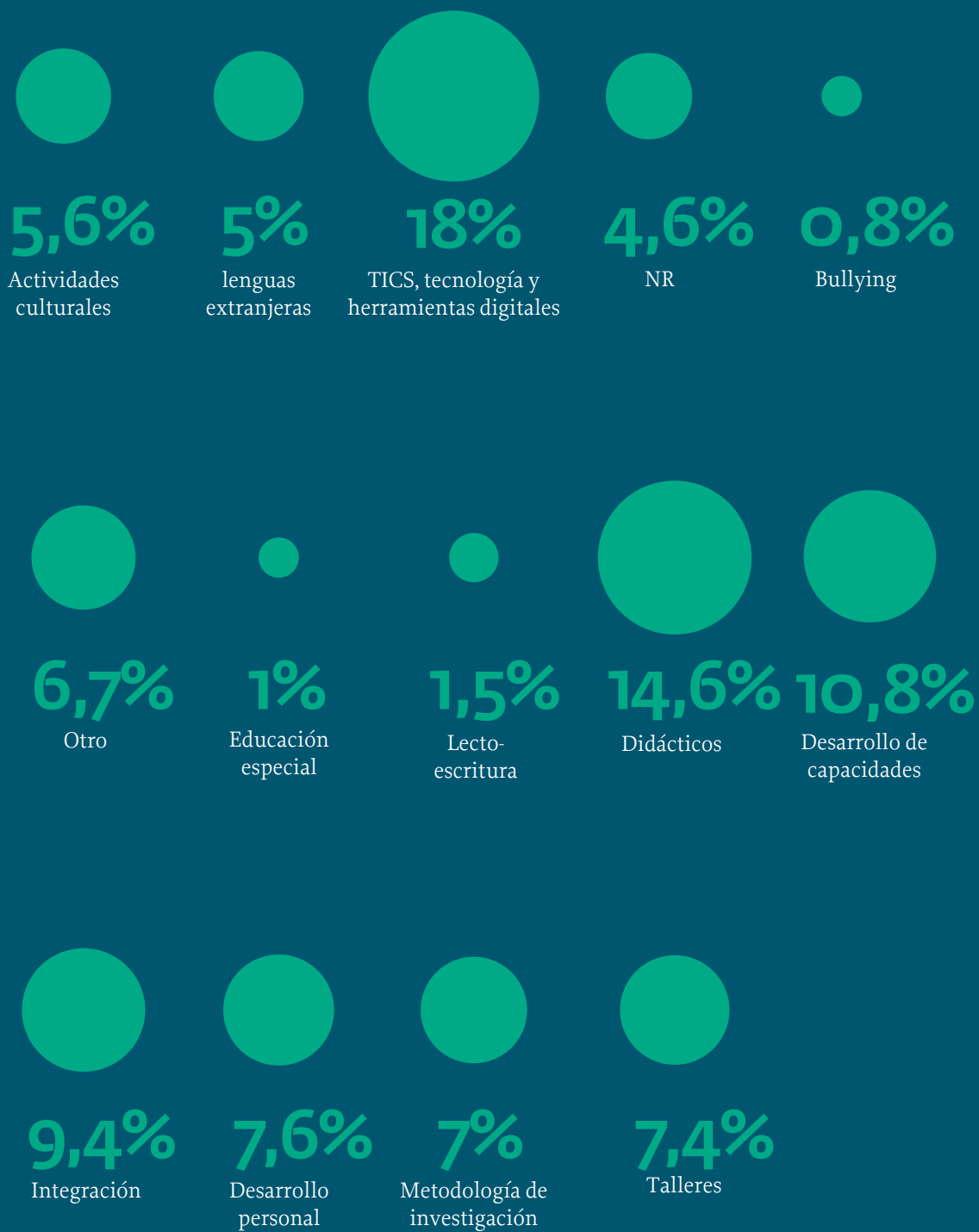
Una de las actividades fundamentales que un maestro debe realizar en el marco del diseño curricular, es la selección y preparación de las estrategias metodológicas para favorecer el aprendizaje. Esta actividad, requiere que los docentes combinen al menos tres tipos de saberes: el pedagógico (que permitirá entender cómo se desarrollan las relaciones de aprendizaje), el disciplinar (que delimitará los conceptos y nociones básicas a apropiarse) y el didáctico (que se ocupa de las técnicas para favorecer la enseñanza y el aprendizaje).

Sin embargo, la formación de los maestros se ha centrado en los dos primeros campos, dejando relegada la didáctica. Esta situación se manifiesta en las necesidades que los maestros expresan de cara a su mejoramiento profesional. Según la encuesta MOVA (2015), ver Figura 08, el 14,6% de los maestros desea formaciones en aspectos didácticos, sumado al 7,4% que desea cualificación en talleres.

De manera análoga, en una caracterización preliminar de maestros de las IE rurales de Antioquia (hecha en el marco del desarrollo del Programa Ser+Maestro en ocho municipios de Antioquia), el porcentaje manifestado por los maestros de la necesidad de formaciones en temas didácticos asciende al 48%.

Estos hechos, sumados a que en muchos casos la orientación de los estudios pedagógicos en las licenciaturas es basado en la reflexión y no en la concreción (que incluye acciones didácticas, disciplinares y socioemocionales), muestran la necesidad de crear espacios que acompañen a los maestros en la implementación de estas prácticas.





**Figura 08** | Necesidades formativas manifestadas por los maestros de Medellín. Fuente: MOVA, 2015.



Por otro lado, las iniciativas lideradas por el sector privado para el apoyo en la gestión curricular y el desarrollo de metodologías alternativas como STEAMakers<sup>23</sup>, SerO Laboratorio Vivo<sup>24</sup>, han promovido acciones con algunas IE públicas y privadas. Aun así, el reto latente es focalizar y caracterizar las instituciones previo a su intervención, dado que la literatura muestra evidencia de que en aquellas de bajos resultados la introducción de metodologías basadas en proyectos puede profundizar las brechas.

En igual sentido, hace falta que diferentes iniciativas de dinamización metodológica articulen sus propuestas con los DBA como el núcleo de los saberes mínimos que debe apropiarse un estudiante en Colombia, así como, el fortalecimiento de sus evaluaciones de incidencia, para identificar con certeza los aportes que cada uno hace a la educación y las rutas para fortalecer los programas.

---

<sup>23</sup> Iniciativa liderada por Parque Explora que busca la adopción del ABP como la vía metodológica para la transformación escolar.

<sup>24</sup> Iniciativa promovida por la Fundación Dividendo por Colombia, con la que se busca crear en las IE laboratorios para la gestión de los aprendizajes por medio de proyectos transversales.

## NUESTRA PROPUESTA PARA EL CORTO PLAZO

Entendiendo que el asunto curricular define un norte para la educación, es necesario trabajar en múltiples frentes que permitan concretar acciones en función de la calidad y la pertinencia.

### Metas para movilizar el sistema a cinco años

» Las instituciones de Antioquia que corresponden al

**10%**

con mejor desempeño en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)<sup>25</sup> incorporarán metodologías activas como parte de su PEI.

25 Desde 2015 el MEN propone como medida de calidad el Índice Sintético de Calidad Educativa. Sus dimensiones son: progreso (se comparan resultados con los del año anterior), desempeño (puntaje obtenido en las Pruebas Saber), eficiencia (tasa de aprobación de cada nivel escolar) y ambiente escolar (mide ambiente de aula y seguimiento al aprendizaje).

» Los programas del sector privado con énfasis en formación disciplinar tendrán marco en los DBA. (Adicionalmente, de acuerdo con la evidencia disponible y entendiendo la realidad actual, es importante hacer énfasis en los temas de lenguaje y bilingüismo como elementos clave para el mejor desempeño en todas las áreas y como estrategia de inclusión en la sociedad del conocimiento).

» El

**50%**

de los programas del sector privado tendrán evaluación de impacto.

## Acciones desde la promoción de las políticas públicas y los programas territoriales

---

1. Incluir, como lineamiento general en la cualificación de maestros, las estrategias de planificación de las clases desde el uso y apropiación de los DBA.
2. Promover un debate público para definir con claridad los objetivos centrales de las prácticas educativas en Colombia.
3. Definir como una línea estratégica de formación de maestros la reflexión metodológica.
4. Construir indicadores de niveles de apropiación de los DBA en los diversos grados escolares y documentar las experiencias exitosas para tal apropiación.

## Acciones desde el acompañamiento del sector privado

---

1. Alinear la formación disciplinar de maestros a los temas de menor logro escolar según los DBA. (Adicionalmente es importante promover programas de acompañamiento in situ como estrategia de transformación en el aula).
2. Desarrollar programas que acompañen a los maestros en la planeación de acciones educativas que integren los DBA.
3. Incluir en los programas de acompañamiento educativo procesos de aprendizaje activo como ABP, enseñanza por indagación e investigación escolar.
4. Desarrollar materiales concretos y acciones de aula para el desarrollo de los temas curriculares de mayor complejidad.
5. Potenciar la creación de redes de trabajo colaborativo entre entidades proponentes de metodologías de aprendizaje activas para potenciar la incidencia colectiva de estas acciones.

## Acciones para la sostenibilidad

---

1. Articular las redes temáticas propuestas por MOVA para la construcción de materiales que dinamicen los DBA existentes<sup>26</sup>.
2. Promover la construcción de los DBA de formación ciudadana como eje central para que el currículo contribuya a la construcción de la paz.
3. Vincular equipos técnicos de las secretarías de educación para la revisión y adecuación de los currículos en las instituciones.

---

<sup>26</sup> A la fecha el Ministerio ha publicado los DBA correspondientes a matemática, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales y transición.

# 02

## CLIMA | ESCOLAR |

*La literatura es extensa y plantea múltiples vías para el mejoramiento de la calidad educativa. Sin embargo, hay un elemento que se ha vuelto transversal a toda la discusión: el clima escolar<sup>27</sup>.*

---

<sup>27</sup> Entendemos un ambiente de aprendizaje como un espacio intencionado para el desarrollo de competencias, por medio de experiencias, interacciones y colaboración. Por su parte el clima refleja los niveles de interacción en el aula y las relaciones entre los actores educativos que se dan en los diversos ambientes de aprendizaje dispuestos en una escuela específica.

En ese sentido, la comprensión y mejoramiento de esta variable hacen parte de la gestión estratégica educativa. Su importancia radica en la necesidad de mejorar las relaciones entre los actores de las comunidades educativas, sus percepciones sobre la escuela como ambiente protector y las prácticas de convivencia dentro de los establecimientos educativos. Todos estos enfoques son, en esencia, reflexiones sobre calidad y pertinencia en los contextos escolares.

Unesco (2012) hace especial énfasis en la relevancia del clima escolar, porque existe una asociación directa entre buenas condiciones de esta variable y los aprendizajes; y el rendimiento académico y el logro. Adicionalmente, López (2014) señala que el clima escolar incide en la construcción de ambientes propicios para el intercambio de ideas y saberes, la formación ciudadana y el desarrollo de prácticas escolares coherentes con el contexto

Sandoval (2014), Unesco (2012), Bosco, E. B. (2012), López (2014), entre otros, señalan una relación significativa entre la percepción del clima social escolar y el desarrollo emocional y social de alumnos y profesores. La percepción de la calidad de vida escolar también se relaciona con la capacidad de retención de estudiantes de los centros educativos. Esta correlación se debe principalmente a los siguientes elementos: sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar, creencia en la relevancia de lo que se aprende en la escuela, identificación con la escuela, interacciones con pares y con los profesores.

Por otra parte, el clima escolar contempla los ambientes de aula como una de las variables centrales. Estos propician actividades para que los estudiantes sean los protagonistas del proceso de aprendizaje. En este sentido, ellos pueden enfrentarse a problemas cotidianos, usar materiales concretos para modelar situaciones o crear propuestas para el desarrollo comunitario.

Así pues, como propone Otálora (2010) y Vite (2014) los ambientes cumplen cuatro principios fundamentales que son:

- » Posibilitar el encuentro y las relaciones.
- » Facilitar el contacto con materiales diversos para estimular un amplio abanico de aprendizajes cognitivos.
- » Ofrecer distintos sub-escenarios según los objetivos de clase y el desarrollo de competencias socioemocionales y afectivas.
- » Permitir la interacción y participación de todo el grupo en la construcción del propio ambiente.

En estas líneas, nuestras aproximaciones al clima escolar tienen que ver con dos grandes enfoques: la **creación, mantenimiento y mejoramiento de las relaciones**<sup>28</sup>; y la promoción de **ambientes innovadores de las escuelas**. Lo primero apunta al reafianzamiento de la escuela como espacio privilegiado para la construcción de ciudadanía (plenamente pertinente en los marcos del posconflicto) y, lo segundo, a la dinamización de las prácticas escolares para posicionar a la escuela como un escenario deseable, en el que se previene la deserción escolar desde acciones que sitúan a los estudiantes como los protagonistas de su propio proceso educativo.

## Propuesta de la literatura

El clima de relaciones humanas que prevalece en las escuelas es una de las variables que más influye en el aprendizaje de los estudiantes en América Latina (Casassus, Froemel, & Palafox, 1998; Treviño et al., 2010). El clima escolar suele ser reflejo de las capacidades instaladas en las escuelas. Así, puede suponerse que una escuela con buen clima escolar es una organización profesional donde existe colaboración entre directivos y profesores; en la que participan las familias y los estudiantes; y en la que se promueve un trato respetuoso entre todos los actores.

Los estudios cuantitativos de gran escala, por la naturaleza de la metodología que utilizan, no están hechos para aislar las variables del proceso a profundidad y posiblemente esta es una razón por la que en los estudios comparados, asignan al clima escolar sólo una parte del valor que agrega la escuela.

Los estudios sobre eficacia escolar (comunes desde 1998) reflejan que esta variable es de gran relevancia para promover los aprendizajes, independientemente del contexto que se trate. De allí la importancia de definir este concepto. Por su parte Cornejo y Redondo (2001) proponen seis ejes estratégicos para mejorar el clima social escolar de las aulas:

- » Afectividad y relaciones interpersonales de mayor cercanía e intimidad.
- » Incorporación de la(s) cultura(s) juveniles a la dinámica escolar.
- » Sentido de pertenencia con la institución.
- » Participación y convivencia democrática.
- » Sensación de pertinencia del currículo escolar.
- » Mejora del autoconcepto académico de los alumnos.

Finalmente, en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), (Unesco, 2008)<sup>29</sup> mostró que **el clima escolar es la variable más importante para explicar el desempeño académico de los estudiantes de enseñanza primaria en países** de la región.

En el marco de estas recomendaciones se pueden identificar tres grandes líneas de incidencia: la inclusión de variables de procesos como el clima escolar para la calidad

<sup>28</sup> En las competencias para el siglo XXI se considera el trabajar juntos y la ciudadanía global y local como parte fundamental de la creación de vínculos. Por ello, para esta propuesta, la comprensión del trabajo con los otros está atravesada por la vivencia de lo colectivo en una sociedad cambiante.

<sup>29</sup> Si bien la Unesco ya publicó el estudio TERCE, en este documento se profundiza el clima como variable asociada, pero no se actualiza la estimación de peso en el logro escolar.

educativa; el desarrollo de incentivos a las IE que mejoren su ambiente escolar y sus estudiantes permanezcan en el proceso educativo; y la inclusión, en la formación de maestros, del diseño de ambientes de aprendizaje que favorezcan las relaciones y en últimas mejoren el clima escolar.

Cada vez es más frecuente encontrar iniciativas que fomenten el mejoramiento integral del clima escolar desde el trabajo intersectorial. Estas propuestas buscan la integración de diversos actores de la comunidad educativa y la instalación de capacidades locales. Entre las experiencias internacionales significativas podemos listar:

## **Construye-T**

Esta iniciativa<sup>30</sup>, reconocida por el PNUD<sup>31</sup>, logra desarrollar la capacidad de agencia de los estudiantes y favorecer relaciones en la comunidad educativa.

El mejoramiento del clima es entendido en este programa, como consecuencia del desarrollo de habilidades socioemocionales con estudiantes y maestros. Esta iniciativa ha construido una ruta de formación con las IE públicas y un compendio de indicadores<sup>32</sup>.

El aspecto clave de esta experiencia es el desarrollo de una serie de metodologías y protocolos, para hacer seguimiento permanente al clima. En este sentido, plantea técnicas cualitativas y cuantitativas para identificar los principales problemas de ambiente escolar y una serie de acciones simples que pueden usarse para motivar mejoramientos en este tema.

## **Golden 5**

En ciertos territorios de España la variable de clima se considera como un asunto crítico. El difícil relacionamiento de los estudiantes con sus pares y profesores ha sido identificado como una de las problemáticas educativas de mayor complejidad. En medio de este panorama Golden 5<sup>33</sup> ha diseñado un programa de formación docente para el mejoramiento de aspectos relacionados con ambientes.

La asociación para la convivencia en la escuela de la Comunidad Europea (2015)<sup>34</sup>, ha reconocido esta experiencia por su propuesta integral que vincula en la gestión de aula, las relaciones entre los estudiantes y la proyección con la comunidad.

Las claves de formación, son una serie de cualificaciones orientadas a brindar herramientas para el mejoramiento de lo relacional en las escuelas públicas de España.

---

30 Para conocer más sobre esta experiencia puede visitar: <http://www.construye-t.org.mx/>

31 La reseña del PNUD a este programa está disponible en: [http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/operations/projects/poverty\\_reduction/construye-t.html](http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/operations/projects/poverty_reduction/construye-t.html)

32 Aunque la noción de clima escolar tiene diversas aproximaciones, en la mayoría de los casos se considera una parte constitutiva de la misma las formas de relacionamiento entre los actores de las comunidades educativas, esto incluye el desarrollo de competencias socioemocionales.

33 Para conocer más sobre esta experiencia puede visitar: <http://www.golden5.org/golden5/>

34 La reseña sobre esta experiencia está disponible en: [https://www.ceapa.es/sites/default/files/uploads/ficheros/publicacion/revista\\_convives\\_n\\_10\\_junio\\_2015.pdf](https://www.ceapa.es/sites/default/files/uploads/ficheros/publicacion/revista_convives_n_10_junio_2015.pdf)

## Nuestra situación

El clima escolar considera diversas variables que van desde la convivencia escolar hasta asuntos asociados con la distribución de los espacios de aprendizaje. Uno de los grandes retos es avanzar en las métricas necesarias para hacer estimaciones de este elemento.

En los datos del Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE), ver Tabla 08, el componente con más baja ponderación y que no presenta mejoría en los tres años que lleva esta medición, es precisamente el ambiente escolar. Con 0,75 puntos en Antioquia y 0,76 en Medellín, se ha sostenido por tres años la medición; mientras que ciudades como Bogotá en el 2017 alcanzaron los mismos 0,75 partiendo de 0,73 en 2015.

El índice asigna al ambiente escolar el 10% de la medición total. Este se compone de dos dimensiones: ambiente en el aula y seguimiento al aprendizaje. La información es extraída del cuadernillo de factores asociados de las Pruebas Saber. Sin embargo, es importante considerar que hace falta incorporar mediciones con un espectro más amplio de la realidad educativa, de las interacciones en el aula que posibilitan el aprendizaje, así como de las relaciones entre los estudiantes y de estos con el maestro.

		Antioquia			
		Desempeño	Progreso	Eficiencia	Ambiente
Primaria	2017	2.51	1.27	0.91	0.76
	2016	2.44	1.2	0.92	0.73
	2015	2.45	1.1	0.8	0.74
Secundaria	2017	2.4	1.12	0.87	0.75
	2016	2.25	0.96	0.87	0.74
	2015	2.25	0.6	0.77	0.75
Media	2017	2.4	1.24	1.83	
	2016	2.29	1.2	1.84	
	2015	2.3	1.19	1.72	

Tabla 08 | *Elaboración propia con datos del ISCE.*

La importancia de que se reporte mejoramiento en este sentido radica en que, la Unesco desde el 2008, en el SERCE está insistiendo en que **el clima escolar aporta cerca del 49% del logro en el aprendizaje**. Así el panorama, si no logramos mejorar el componente de ambiente escolar rápidamente, el mejoramiento de la calidad educativa va a ser más lento.

Al respecto, las Secretarías de Educación de Medellín y Bogotá han adelantado iniciativas diferentes para medir de manera continua el clima en las IE de sus entidades territoriales. Mientras Bogotá se enfoca en la convivencia y las condiciones de victimización adyacentes a la institución, Medellín aglutina actores no escolares como padres de familia y acudientes.

En la propuesta local se trabajan cuatro dimensiones: expectativas académicas (en el que se cuestiona sobre la percepción de los actores frente al nivel académico de la institución); comunicación (que evalúa, desde la perspectiva de cada actor, cómo es la relación entre la institución y ellos); participación (orientado a determinar el nivel de involucramiento y motivación que la institución promueve en cada uno de los actores) y seguridad (que consulta por la percepción frente a la seguridad física y emocional).

Los datos de la medición de ambiente escolar en Medellín muestran una leve mejoría en la percepción del clima en las IE. Sin embargo, aún no hay relaciones causales que describan las razones de este incremento para sacar lecciones y fortalecer aquello que está movilizando el ambiente escolar.

Por otra parte, la política pública no ha concentrado grandes esfuerzos para trabajar el tema del clima escolar, aunque sí se han desarrollado iniciativas como: Escuelas para la vida y Escuela como entorno protector, en las últimas dos administraciones, con las que se pretende construir una metodología de integración escolar para mejorar los vínculos, entre los diversos actores de las comunidades educativas.

Aun así, y a pesar de los grandes esfuerzos de la administración local por medir el ambiente escolar, no existe una ruta de atención institucional en función de los hallazgos obtenidos de estas métricas. En el caso de Antioquia no existen programas para favorecer asuntos de clima ni una propuesta de medición del mismo.

Entre las iniciativas privadas es importante destacar Félix y Susana de la Fundación Sura y Ser+Maestro de Proantioquia, que tienen como una variable de salida el clima escolar, en la primera, por medio del desarrollo de acciones para que la escuela sea un espacio protector y garante de derechos; mientras que la segunda se enfoca en la formación de los maestros en competencias para el siglo XXI y ha desarrollado un índice de medición del clima de aula.

## NUESTRA PROPUESTA PARA EL CORTO PLAZO

El mejoramiento del clima es una tarea de intervención integral que requerirá acciones articuladas y amplias. Para generar avances en el corto plazo, proponemos:

### Metas para movilizar el sistema a cinco años

» **100%** de las IE de Antioquia contarán con una métrica para medir el clima escolar<sup>35</sup>.

<sup>35</sup> Si bien el ISCE propone una aproximación a esta medida, la meta propuesta hace referencia a la implementación de una métrica integral que considere al menos variables asociadas a convivencia, ambientes de aula y relacionamiento entre diversos actores de la comunidad educativa. Ejemplos de estas métricas pueden encontrarse en la Encuesta de Ambiente Escolar de la Secretaría de Educación de Medellín, o en el Índice de clima escolar propuesto por el Programa Ser+Maestro.

» Las instituciones que corresponden al **10%** con los resultados más deficientes, habrán mejorado su valoración en clima escolar en al menos un **10%**

» La deserción interanual de los municipios no certificados se reducirá en 10 puntos a lo largo de la básica secundaria y media. Esto implicará que **5.000** estudiantes de estos **117** municipios culminarán sus estudios de la media<sup>36</sup>.

<sup>36</sup> La literatura internacional ha evidenciado ampliamente que el clima escolar es una de las variables que más incide en la permanencia de los estudiantes en el sistema.

## **Acciones desde la promoción de las políticas públicas y los programas territoriales**

---

1. Incorporar a las diversas métricas educativas los asuntos de clima institucional y ambientes de aula.
2. Incluir estímulos a las instituciones que obtengan mejoramiento en el clima escolar.
3. Reforzar las métricas de clima, robusteciendo los análisis de las iniciativas existentes (como la encuesta de ambiente escolar de Medellín).
4. Promover visitas a escenarios de la ciudad que contengan ambientes interactivos para la enseñanza vivencial (museos, MOVA, centros de apropiación y bibliotecas) para la incorporación de ambientes alternativos de aprendizaje.

## **Acciones desde el acompañamiento del sector privado**

---

1. Diseñar y desarrollar programas que tengan como salida el mejoramiento del clima escolar.
2. Avanzar en el diseño de protocolos para la gestión y mejoramiento del clima escolar.
3. Promover la transferencia e intercambio institucional de buenas prácticas en clima escolar y metodologías de inclusión.

## **Acciones para la sostenibilidad**

---

1. Priorizar la implementación de programas de clima escolar en las instituciones de menor desempeño en este componente
2. Incluir el clima escolar como una de las dimensiones de la gestión institucional, complementando la gestión administrativa, académica y de comunidad.
3. Desarrollar acciones de acompañamiento -desde las Secretarías de Educación- en las Instituciones Educativas que las mediciones permitan identificar con problemáticas de clima escolar.

# 03

## EDUCACIÓN | MEDIA |

*La educación media es un requisito mínimo para una completa participación socioeconómica. Organizaciones como la OCDE insisten en la importancia de este nivel para consolidar y profundizar las competencias y habilidades necesarias para continuar en la educación terciaria o ingresar al mercado laboral (OCDE, 2016).*

Así mismo, fomentar mayores tasas de asistencia y graduación en la educación media influye positivamente sobre los salarios, el empleo y, por ende, sobre el bienestar (Acosta, García y Maldonado, 2016).

Una política de educación media requiere de acciones integrales que logren incidir en el acceso, la permanencia, la pertinencia y la calidad, y que en lo posible promuevan impactos a largo plazo (Acosta, García y Maldonado, 2016).

Desde esta perspectiva, pensar en educación media es un ejercicio que exige la integración de políticas entre el sector educativo y el productivo para garantizar que exista coherencia entre las especialidades de la media y la generación de empleos de calidad. Este reto ha impulsado importantes debates acerca de cómo debe potenciarse dicha relación, y cómo crear espacios de cualificación dual en los que se desarrollen competencias académicas, socioemocionales y laborales, como los componentes esenciales para desenvolverse en la sociedad.

## Propuesta de la literatura

Según la OCDE (2016) mejorar la educación media en Colombia requiere de intervenciones en tres niveles:

- 1. Mejorar la calidad y la pertinencia de la educación media.**
  - » Reorientar la enseñanza y el aprendizaje hacia las competencias básicas y las aplicaciones en la vida real.
  - » Mantener un enfoque integral.
  - » Fortalecer los mecanismos para una transición sin complicaciones hacia una educación continuada y el mercado laboral.
- 2. Aumentar los índices de las matrículas y finalización de estudios, especialmente para los estudiantes menos favorecidos.**
  - » Adoptar un enfoque integral hacia la eliminación de barreras para la matriculación y la finalización de estudios.
  - » Mejorar la equidad y eficiencia de la asignación de recursos.

### 3. Crear sinergias para mejorar.

- » Fortalecer el liderazgo nacional para la reforma.
- » Reforzar la capacidad y las alianzas locales.

Por su parte, estudios contratados por el MEN, que se concretaron en el documento de política para la Modernización de la educación Media en Colombia (2014), han hecho énfasis en las recomendaciones que aparecen a continuación, algunas de las cuales han quedado en el PND 2014-2018:

- » Declarar la obligatoriedad de la educación media.
- » Implementar el grado 12.
- » Mejorar las condiciones para garantizar el acceso de los estudiantes, la permanencia y los buenos resultados en la educación media por medio de una mejor infraestructura, mejores entornos de educación y la focalización en grupos específicos de estudiantes.
- » Garantizar la calidad de los programas de educación media al redefinir el contenido docente y pedagógico, con un enfoque en cuatro pilares: competencias básicas y sociales-afectivas, estudios prácticos y aplicados, servicio social cívico y orientación profesional.
- » Fortalecer la docencia de la educación media por medio de mejores cualificaciones y del desarrollo profesional.
- » Mejorar la gestión de este nivel mediante la coordinación entre el Ministerio, las secretarías de educación y las instituciones, modificando las normas y la legislación que rigen este nivel de educación.

La educación vocacional es uno de los asuntos claves para la educación media. De acuerdo con Hoffman (2011) los países que son más exitosos en términos de oportunidades para los jóvenes se han basado en programas de educación vocacional que integran trabajo y aprendizajes. Estos países han entendido, plantea Hoffman, que se trata de proporcionar la educación que la gente joven necesita para estar preparado para una carrera o vocación.

En este sentido, la autora señala que los países con sistemas fuertes de educación vocacional cuentan con los siguientes factores claves:

- » Un sistema que está basado en las alianzas público-privadas.
- » Un sector privado que tiene un mayor papel, usualmente sustentado en un marco de referencia legal, en definir las cualificaciones requeridas para las ocupaciones de acuerdo con las necesidades de los clúster y sectores de la economía.
- » Con la ayuda de organizaciones representantes del sector ocupacional, los empleadores asumen responsabilidades para construir el currículo y llevar a cabo evaluaciones.
- » Con la participación del empleador, una agencia de educación gubernamental, usualmente del nivel nacional, es responsable por la estandarización del sistema y por el control de calidad y mejoramiento.
- » La educación vocacional es promocionada como la opción principal para la mayoría de los jóvenes.

De acuerdo con lo anterior, resaltamos algunas buenas prácticas internacionales que se caracterizan por sus buenos resultados en la generación de capacidades en los estudiantes que pasan por la educación media.

En América Latina, Chile se muestra como el país que ha logrado mejores resultados en educación media. Esta se imparte durante cuatro años que son antecedidos por ocho años de educación básica. La media en este país está basada en un plan de estudios que contempla 44 horas semanales de clases, de las cuales entre 24 y 30 horas corresponden al un plan diferenciado, en alguna especialidad, y el resto a un plan general destinado a entregar la formación requerida para su desempeño laboral y social.

Unesco (2008) resalta tres experiencias exitosas en el caso chileno. Se trata de tres establecimientos educativos que han mostrado buenos resultados en sus estudiantes de educación media: el Liceo Técnico Profesional de Buin, el Instituto Marítimo de Valparaíso y el Liceo Industrial Chileno Alemán de Ñuñoa.

En los tres casos **se destacan como variables fundamentales el rol de líder del directivo del establecimiento, el PEI construido de forma participativa y el logro de un clima escolar que favorece los propósitos de aprendizaje.** Adicionalmente, aparecen como características claves de estas instituciones:

- » Construcción de relaciones cercanas con el sector empresarial que permiten la actualización permanente de los enfoques curriculares.
- » Disposición de una dotación tecnológica que permite desarrollar las competencias básicas del desempeño laboral inicial.
- » Equipo docente calificado, comprometido con la enseñanza y abierto a la actualización permanente.
- » Adecuada selección de los estudiantes que refleje las potencialidades de cada uno y minimice los riesgos de deserción.

Un segundo caso de éxito es el de Alemania. En este sistema el aprendizaje académico y vocacional están integrados. Este último se basa en el desarrollo de tres competencias claves:

- » **Competencias profesionales**, que desarrollan la disposición y capacidad para resolver tareas y problemas propuestos, completamente, apropiadamente y autónomamente, usando los métodos adecuados.
- » **Competencias personales**, que pasan por la capacidad para realizar su potencial y para elaborar y desarrollar planes de vida, en esta se incluyen cualidades personales como la autonomía, la capacidad crítica, la autoconfianza y el desarrollo de la autodeterminación para la toma de decisiones
- » **Competencias sociales**, que se refieren a la disposición y habilidad para vivir y crear relaciones y para desarrollar responsabilidad social y solidaridad (Hoffman, 2011)<sup>37</sup>.

---

37 Si bien en este texto solo resaltamos la experiencia de Alemania, Hoffman (2011) estudia los casos de varios países de la OCDE que se caracterizan por sus buenas prácticas en educación media y en formación vocacional, y que vale la pena revisar.

En el caso colombiano, por su parte, sobresale como una experiencia exitosa la aplicación del modelo de Escuela Nueva del Comité de Cafeteros de Caldas, el cual incluye específicamente para la media los proyectos Educación Media, la Universidad en el Campo y Conexión Laboral. Los principales aportes de este proyecto son la articulación entre la educación media y terciaria, principalmente con la técnica y tecnológica, el desarrollo de competencias laborales y la inserción en el mundo laboral. El enfoque de Escuela Nueva es transversal a todo el proyecto y, particularmente para la media, toma especial relevancia la formación por competencias y los ciclos propedéuticos.

El proyecto se basa en una alianza público-privada entre la Gobernación de Caldas, el CHEC Grupo EPM, el Comité Departamental de Cafeteros de Caldas y 14 socios estratégicos más. Además, ofrece programas técnicos y tecnológicos profesionales con la Universidad de Caldas, la Universidad Católica de Manizales y la Universidad de Manizales.

OCDE (2016) ha mostrado este modelo como una experiencia exitosa de educación rural en Latino América. Adicionalmente, Schuh, Flórez y Grajeda (S.F.) encuentran que **el programa ha generado resultados positivos en términos de supervivencia escolar, aprendizajes de los estudiantes y vinculación de estos al mercado laboral.**

### **La educación media como momento de articulación con la educación terciaria**

En nuestro contexto la educación media aún no es obligatoria. Sin embargo, una buena parte de la justificación para que lo sea, radica en que puede ser un espacio para la articulación efectiva con el sistema de educación terciaria. Aunque estudios como los propuestos por Maldonado et al (2016) muestran que no hay un valor agregado significativo, en términos de resultados en pruebas estandarizadas, en las medias técnicas con relación a la media académica, sí puede pensarse en este momento formativo como un camino para la adquisición de saberes útiles de acuerdo con las vocaciones regionales de cada contexto.

Así pues, se hace necesario trabajar en dos vías. En primer lugar, la calidad misma de los programas de media técnica que le den un valor agregado real a los estudiantes. En esta ruta **es conveniente pensar en procesos de articulación de universidades con acreditación de calidad que puedan complementar la oferta existente.**

En segundo orden, es necesario **redefinir para el caso antioqueño, las vocaciones priorizadas en cada municipalidad.** Este proceso busca trascender las vocaciones existentes que no responden a las necesidades del mundo actual o se centran solo en la producción agropecuaria.

En todo esto es clave que la formación que se imparta en la educación media sea transversal y esté articulada con el enfoque de competencias del siglo XXI. Las maneras de pensar, de vivir en el mundo y las herramientas para trabajar, tal como se definen en este enfoque, se centran en el desarrollo de competencias que son altamente valoradas en el mundo actual y que son fundamentales, tanto en la educación terciaria como en el mundo laboral.

## Nuestra situación

En Colombia, la educación media tiene una duración de dos años. Consta de los grados decimo y undécimo, y puede tener un carácter técnico o académico. Para ello, cada IE tiene la potestad de proponer su modalidad.

En el plano normativo, en el país se declaró la gratuidad de la educación media en el año 2011, como un esfuerzo por mejorar el acceso a este nivel educativo. Así mismo, en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, se plantea que la educación será obligatoria hasta el grado undécimo y que esto se implementará de manera gradual hasta el 2030.

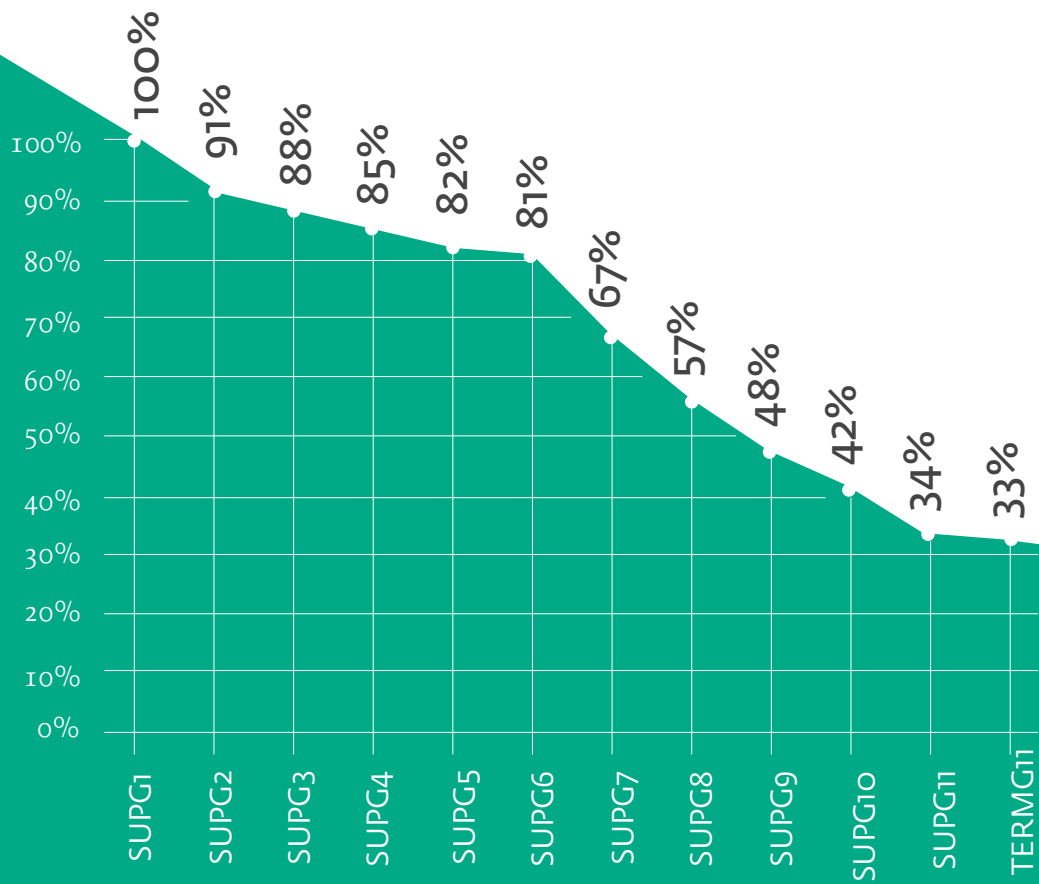
A pesar de los avances normativos de los últimos años, aún se identifican algunas brechas en este sentido. Tal como lo plantean Acosta, García y Maldonado (2016), hay una inconsistencia entre el objetivo de obligatoriedad de la educación media y el artículo 26 de la Ley General de Educación. Este permite a los estudiantes que hayan cursado hasta el grado noveno (básica secundaria) acceder a la educación laboral sin pasar por la educación media.

Por otro lado, el país, y Antioquia en particular, aún tienen importantes brechas en el acceso a este nivel educativo. Colombia tiene una tasa de cobertura neta que según la OCDE (2016) se ubica en 41%, mientras que en Antioquia<sup>38</sup> esa tasa se encuentra en 42,61%, de acuerdo con el Índice Departamental de Competitividad (IDC) 2016.

Un asunto crítico para mejorar el acceso a la educación media es la permanencia de los estudiantes durante todo el ciclo educativo (Figura 09). En Antioquia y Colombia tan solo el 33% y el 39%, respectivamente, de los estudiantes logra terminar el ciclo completo de educación media (CPC, 2016). Entre los factores más importantes de deserción se han encontrado las presiones financieras, los altos costos de oportunidad asociados a la educación media, el bajo valor percibido de esta, el embarazo adolescente, la violencia (dentro y fuera de los salones de clase) y la distancia hacia el centro educativo (OCDE, 2016).

---

<sup>38</sup> Según el DANE, Antioquia tiene un total de 124 331 estudiantes matriculados en educación media.



**Figura 09** Supervivencia de estudiantes durante la primaria, secundaria y media. Antioquia, cohorte 2014.  
Fuente: Consejo Privado de Competitividad, 2016.

Antioquia presenta en calidad brechas respecto a otros departamentos del país. Si bien el departamento ha mostrado algunos avances en los últimos años, las Pruebas Saber 11 evidencian que Antioquia está lejos de los departamentos con los mejores resultados. El IDC 2016 muestra al departamento en la posición 14 en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias de las Pruebas Saber 11 entre un total de 26 departamentos (4,55 puntos por debajo de Bogotá que tiene el primer puesto).

La educación media también plantea unos retos importantes en la articulación entre la media técnica y la media académica, con la educación terciaria y el mundo laboral. Hay un déficit de funcionarios y orientadores profesionales que apoyen y capaciten a los estudiantes durante esta etapa de transición. Según OCDE (2016) hay aproximadamente un asesor por cada 10.000 estudiantes en el país.

Así mismo, el acceso a la educación terciaria en Colombia sigue siendo bajo. Según Sánchez et al (2016), a nivel nacional, tan solo el 18% de los estudiantes que logran terminar el grado noveno ingresan a algún programa de educación terciaria; para el caso de Antioquia, según ese mismo estudio, ese porcentaje alcanza solamente al 15% de sus estudiantes.

Por su parte, según el IDC 2016 la tasa de cobertura de la formación técnica y tecnológica se encuentra en 20,8% del total de la población entre 17 y 21 años. Mientras que la cobertura bruta en formación universitaria, según ese mismo índice, alcanza el 32,42% del total de la población entre 17 y 21 años. El departamento requiere aumentar la cobertura en la formación técnica y tecnológica como una prioridad y esto debe estar acompañado de un aumento en la valoración por este tipo de formación.

Históricamente, los programas de media se han concentrado solo en ampliación de cobertura. Sin embargo, los más recientes gobiernos locales han empezado a plantearse metas concretas en términos de la calidad y la pertinencia. Así entonces, aparecen ahora apuestas por mejorar los resultados de los estudiantes en las pruebas censales y en los índices de calidad locales y nacionales. Pero también aparecen esfuerzos por mejorar la relación entre las IE y las instituciones de educación terciaria. Los programas de formación vocacional han empezado también a aparecer en las propuestas de los últimos gobiernos.

En el caso de Medellín, la estrategia de Nodos para la Pertinencia Educativa aparece como una iniciativa clave para impulsar una mayor articulación entre la educación media técnica y el sector productivo local. La apuesta es por impulsar la formación media técnica alrededor de ciertos sectores productivos que son considerados claves para la ciudad: energía eléctrica, TIC, servicios de salud, medicina y odontología, textil, confección diseño y moda, construcción, turismo de negocios, ferias y convenciones.

Adicionalmente, la ciudad cuenta con la Agencia de Educación Superior Sapiencia, la cual tiene entre una de sus funciones la articulación con la educación media. Algunas de las apuestas de la Agencia son becas para los mejores bachilleres, vía presupuesto participativo; y el programa Buen Tránsito a la Educación Superior, que ofrece apoyo y capacitaciones para que los estudiantes de básica y media desarrollen y fortalezcan competencias transversales y específicas que les permita transitar a la educación terciaria.

Medellín se plantea como meta a 2019 que 164 IE tengan convenios de articulación con instituciones de educación terciaria y, adicionalmente, espera tener a un total de 10.000 estudiantes en programas de formación vocacional.

Por su parte, en Antioquia el Proyecto Brújula es la iniciativa que trabaja en la articulación entre la educación media y la educación terciaria y el mercado laboral. El Proyecto Brújula busca, según el Plan de Desarrollo “Antioquia piensa en grande” 2016-2019, dar orientación vocacional y en acceso al mundo del trabajo a 200.000 estudiantes de la básica secundaria y la educación media (meta a 2019). Así mismo, el departamento cuenta con la Corporación de Educación Superior que es la entidad que promueve, administra, financia y opera programas de acceso y permanencia a la educación terciaria en las diferentes subregiones.

En esa misma línea, la nueva administración departamental pretende que 254 establecimientos educativos rurales logren convenios con entidades de formación para el trabajo y el desarrollo humano, implementando propuestas diversificadas y de emprendimiento para la educación media. Se trata de una apuesta no solo por mejorar las oportunidades de los jóvenes de las zonas rurales, sino también de tener una educación que promueva el desarrollo económico de los territorios.

**No obstante, los esfuerzos recientes aún son incipientes y asuntos como el carácter no obligatorio de este nivel formativo, la poca articulación con el sector privado y la baja calidad en los aprendizajes hacen que aún exista un camino importante por recorrer.**

Ahora sí  
CARTAGENA

Literatura Juvenil

800-LITERATURA

800-LITERATURA



## NUESTRA PROPUESTA PARA EL CORTO PLAZO

El análisis de las recomendaciones de la literatura permite identificar unas prioridades de política pública y de acciones para mejorar la educación media. En particular, recogemos algunas de las recomendaciones planteadas por Acosta, García y Maldonado (2016), adaptadas a nuestro contexto. Tal como se planteó anteriormente, se requiere de acciones que de manera integral incidan en el acceso, la permanencia, la pertinencia y la calidad de la educación media.

### Metas para movilizar el sistema a cinco años

» La cobertura neta de la media aumentará al

**50%**

(Actualmente está estimada en 42%).

» **100%**

de las instituciones que tienen media contarán con acompañamiento en el diseño o actualización de los programas de orientación vocacional.

» Se construirá una política pública regional que regule las especialidades y titulaciones de la media, explicitando los enfoques priorizados con la educación terciaria.

» Aumentará la cobertura en formación técnica y tecnológica, en vocaciones priorizadas en el territorio, del

**20,8%**  
al  
**23%**

(Esto significa un aumento de aproximadamente **10.000** estudiantes adicionales).

## **Acciones desde la promoción de las políticas públicas y los programas territoriales**

---

1. Focalizar los subsidios o apoyos para que los estudiantes continúen en la media en los sectores más vulnerables (ruralidad, estratos 1 y 2 y población desplazada).
2. Promover la vinculación de docentes al sistema con capacidad de atender los saberes específicos de la media (incluso docentes de apoyo con recursos propios de las IE).
3. Desarrollar programas pedagógicos de orientación socio-ocupacional y fomentar la formación de docentes, directivos y orientadores en estos temas.
4. Acotar el número de profundizaciones y de especialidades de la educación media académica y técnica, y desarrollar planes de estudio para estas.

## **Acciones desde el acompañamiento del sector privado**

---

1. Promover, con estudiantes de la media, la incorporación de programas que aborden temas de educación socioemocional, altamente valorados por el mercado laboral.
2. Articular las iniciativas del sector privado, que tienen incidencia en la educación media, con el enfoque de las competencias del siglo XXI.
3. Priorizar los fondos de becas existentes de educación técnica y tecnológica de acuerdo con las vocaciones productivas definidas para el departamento y la ciudad.

## **Acciones para la sostenibilidad**

---

1. Focalizar becas de programas técnicos y tecnológicos en los municipios con mayor índice de necesidades básicas insatisfechas.
2. Mapear, articular y organizar la oferta de la media técnica, en los municipios del departamento, para garantizar la no repetición de esfuerzos.
3. Crear un comité al interior de las secretarías de educación, y que acompañen diferentes actores, que realice el seguimiento, verificación y recomendaciones para la educación media de la ciudad y el departamento.

# 04

## EVALUACIÓN PARA EL MEJORAMIENTO

*En Colombia, la Ley General de Educación, establece que todas las IE deben realizar una evaluación institucional<sup>39</sup> para valorar las áreas de gestión escolar (directivo-administrativa, académico-pedagógica y de comunidad), identificar fortalezas, evidenciar retos y propiciar el mejoramiento.*

---

39 Aclaremos que este capítulo hace alusión a la evaluación que los actores educativos hacen de sus propias escuelas, en la cual, sin duda, es importante tener un sistema robusto de información sobre los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, como un elemento más de análisis para la toma de decisiones. Por tanto, no son objeto de debate ni se profundiza en los sistemas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, esto es, Pruebas Saber o Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE).

Dicha evaluación la debe realizar el Consejo Directivo de la institución de acuerdo con los lineamientos entregados por el MEN. Estos se ofrecen en la Guía N° 34 llamada también Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento.

El MEN plantea la autoevaluación institucional como una oportunidad para mejorar. Es una acción colectiva, situada, estructurada, planificada, participativa y deliberativa, que debe ser guiada por información fidedigna, interna y externa de la institución, y que se presenta como un proceso permanente que tiene en el seguimiento y la evaluación constante del plan de mejoramiento, y del plan de acción, su ruta crítica. Así “la autoevaluación permite conocer cuáles son los aspectos que contribuyen al logro de los objetivos institucionales y en los que es necesario centrar la atención para seguir avanzando” (MEN, 2008, p.19).

No obstante estas directrices, en muchas instituciones, la autoevaluación no tiene los efectos que se esperarían. Esta termina siendo un proceso poco riguroso, sin participación de la comunidad educativa y sin análisis de información de la escuela que se convierte solo en un procedimiento con el que el rector cumple frente a las secretarías de educación, para evitar ser objeto de sanciones disciplinarias.

En síntesis, y de acuerdo con Gairin y Diaz-Vicario (2016, p.49), “respecto a la evaluación institucional se puede afirmar que en el país es una de las modalidades incorporada recientemente a la cultura escolar”. Sin embargo, aún le falta madurez para que arroje los resultados que deseamos tener en la escuela, en términos de transformación escolar y fortalecimiento de la cultura de la evaluación.

## Propuesta de la literatura

La cultura de la evaluación institucional como un componente fundamental del diseño de las escuelas que aprenden es un elemento de reciente aparición en los sistemas educativos, no obstante, de acuerdo con Moreno (2011)

La relevancia que ésta ha adquirido en las dos últimas décadas, y **que guarda una estrecha relación con los conceptos de calidad de la educación** y *accountability* o rendición de cuentas, ha producido cambios importantes en la cultura de los centros escolares. Algunos cambios han sido positivos, pero otros han tenido consecuencias negativas. Entre los cambios positivos podemos mencionar una mayor aceptación de la evaluación por parte de los actores involucrados (docentes, directores, estudiantes, familias), como una tarea que forma parte de la vida de las escuelas (p117).

De acuerdo con Duro y Nirenberg (2015), la autoevaluación tiene unos propósitos para cada establecimiento y para los sistemas locales:

En cada escuela:

1. Contribuir a mejorar la calidad educativa.
2. Generar cultura y procedimientos de autoevaluación y de programación.
3. Promover el protagonismo de los actores implicados.

A nivel de los sistemas educativos:

1. Impulsar políticas de autoevaluación.
2. Promover un cambio en la dirección en que se toman las decisiones (de arriba hacia abajo), para incluir de modo complementario, las demandas priorizadas y las propuestas provenientes de las escuelas (de abajo hacia arriba).

En síntesis, de acuerdo con las autoras, la autoevaluación es un camino para:

1. Instalar una cultura evaluativa y democrática en las escuelas.
2. Elaborar e implementar un plan en cada establecimiento que resulte viable y eficaz para superar los problemas detectados.
3. Incidir en las políticas públicas, brindando insumos a los gobiernos para sus decisiones a partir de las problemáticas y demandas priorizadas por las escuelas (p18).

Entendiendo la estrecha relación que debe existir entre la manera como se debe desarrollar el proceso de autoevaluación institucional, la asesoría y asistencia técnica que las secretarías de educación deben ofrecer a las escuelas y la relación entre los resultados de todo este proceso y las políticas educativas de los gobiernos, a continuación se presentan dos experiencias latinoamericanas, que aunque no fue posible identificar si han tenido evaluación de impacto, sí ofrecen procedimientos claros para desarrollar la autoevaluación institucional y de las cuales es posible derivar buenas prácticas:

### **Autoevaluación institucional República de Argentina<sup>40</sup>**

La autoevaluación institucional de los centros educativos en Argentina busca promover una cultura evaluativa que, lejos de una concepción sancionatoria, promueva el uso de información de manera amigable, pertinente y oportuna para la toma de decisiones por parte de los distintos actores del sistema, en un necesario proceso de mejora educativa continua.

En su ejecución participan directivos, maestros, estudiantes y familias. **Propone la construcción de un pacto estratégico de la escuela con las familias y los estudiantes y un pacto institucional con la comunidad que la circunda.**

---

<sup>40</sup> Para conocer más sobre esta experiencia puede visitar: <https://www.argentina.gov.ar/educacion/evaluacioneducativa/autoevaluacioninstitucional>

Está estructurada por módulos<sup>41</sup> y como resultado se espera la formulación de un documento con aportes para la mejora del proyecto institucional elaborado a partir de las problemáticas detectadas en el proceso de autoevaluación. Las **problemáticas y las estrategias de solución** son **insumos** para las unidades de evaluación jurisdiccionales, así como para el Ministerio de Educación y Deportes, **para el desarrollo de programas y políticas educativas y de apoyo e incentivos para las escuelas**. Se espera que la autoevaluación redunde en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y sus trayectorias escolares.

Finalmente, la estrategia nacional de autoevaluación contempla estímulos dirigidos al reconocimiento de proyectos que diseñen las comunidades escolares para resolver alguna de las dificultades evidenciadas en el proceso de autoevaluación institucional.

### Plan de mejoramiento educativo de Chile<sup>42</sup>

Chile tiene un modelo de gestión de la calidad que propone un ciclo de mejoramiento continuo, a través del cual busca que las comunidades educativas analicen su gestión institucional y la organización de su quehacer en función de la mejora de la formación y de los aprendizajes del estudiantado.

En la Tabla 09 se observan las dimensiones del modelo que son evaluadas:

Gestión pedagógica	Convivencia	Liderazgo	Gestión de recursos
<b>Resultados</b>			
Logros cualitativos y cuantitativos y su impacto en las prácticas institucionales y técnico pedagógicas			

**Tabla 09** | Dimensiones del modelo para evaluar. Fuente: elaboración propia.

Este modelo se propone para una vigencia de cuatro años y contempla el desarrollo de dos fases de trabajo: estratégica y anual.

En la primera, se construye una plan estratégico de desarrollo institucional proyectado a cuatro años, con objetivos, metas y estrategias a desarrollar en ese lapso de tiempo. Los planes de desarrollo educativo de cada municipio son insumos para el plan institucional. Esta primera fase contempla dos etapas: primera, un análisis estratégico y la autoevaluación institucional y, segunda, la elaboración de la planificación estratégica. En la segunda fase se construyen objetivos anuales y se diseñan e implementan las acciones de mejora. A su vez, esta fase contempla tres etapas: planificación anual; implementación, seguimiento y monitoreo; y evaluación anual y de ciclo.

<sup>41</sup> Módulos de análisis: ¿Cómo enseñamos? ¿Cómo nos organizamos? ¿Cómo nos vinculamos? ¿Cómo resolvemos problemas emergentes de la vida institucional escolar?

<sup>42</sup> Para conocer más sobre esta experiencia puede visitar: [http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/ORIENTACIONES-PARA-EL-PLAN-DE-MEJORAMIENTO-EDUCATIVO\\_2017.pdf](http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/ORIENTACIONES-PARA-EL-PLAN-DE-MEJORAMIENTO-EDUCATIVO_2017.pdf)

En el cuarto año de implementación, se propone realizar una evaluación proyectiva en la que se estima la coherencia entre lo que se abordó en la fase estratégica y lo que se implementó en los períodos anuales. Este momento aporta una mirada global respecto del mejoramiento de la calidad de la educación de la escuela y le permite establecer una mirada proyectiva para el próximo plan estratégico.

### **El clima escolar, un elemento clave que debe someterse a evaluación permanente**

Como ya se ha dicho en el documento, el clima escolar tiene directa relación con los aprendizajes formativos y académicos que logran los estudiantes, de ahí la importancia de que los procesos de autoevaluación institucional monitoreen permanentemente las condiciones del mismo. En Medellín esta tarea puede facilitarse porque cada IE cuenta con los resultados de la Encuesta de Percepción de Ambiente Escolar, en la que fácilmente puede identificar cuál de las dimensiones<sup>43</sup> que mide debe tener mayor atención por parte del equipo de dirección y de los maestros. **En Antioquia, como lo enunciamos aquí, es un reto lograr una métrica integral que pueda aplicarse a todas las IE y derivar de allí acciones concretas para afectar positivamente los aprendizajes de los estudiantes.**

### **Nuestra situación**

De acuerdo con las orientaciones dadas por el MEN, la autoevaluación debe realizarse de manera participativa convocando a representantes de padres de familia, estudiantes, docentes y al equipo de dirección (rector y coordinador) para evaluar el funcionamiento de la institución a partir de la revisión de las áreas de gestión escolar (Tabla 10).

Se espera que, a partir de la revisión de los avances y dificultades de cada una de las áreas, puedan identificarse acciones concretas, que se lleven al plan de mejoramiento institucional y se diseñe una ruta que permita hacerle seguimiento al mismo.

---

<sup>43</sup> Ver capítulo de clima escolar de este documento.

Área de gestión	Procesos		
Directiva	Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	Gestión estratégica	Gobierno escolar
	Cultura Institucional	Clima escolar	Relaciones con el entorno
Académica	Diseño pedagógico (curricular)	Prácticas pedagógicas	Gestión de aula
	Seguimiento académico		
Administrativa y financiera	Apoyo a la gestión académica	Administración de la planta física y los recursos	Administración de servicios complementarios
	Talento humano	Apoyo financiero y contable	
De la comunidad	Inclusión	Proyección a la comunidad	Participación y convivencia
	Prevención de riesgos		

**Tabla 10** | Áreas de gestión escolar Fuente: elaboración propia.

La guía del MEN, además, identifica unos pasos para avanzar en el camino del mejoramiento, de acuerdo con las etapas que se observan en la Tabla 11.

Etapas	Pasos
Autoevaluación	Revisión de la identidad institucional. Evaluación de cada una de las áreas de gestión. Elaboración del perfil institucional. Establecimiento de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento.
Elaboración del plan de mejoramiento	Formulación de objetivos. Formulación de metas. Definición de indicadores. Definición de actividades y de sus responsables. Elaboración del cronograma de actividades. Definición de los recursos necesarios para la ejecución del plan de mejoramiento. Divulgación del plan de mejoramiento a la comunidad educativa.
Seguimiento y evaluación	Montaje del sistema de seguimiento. Revisión del cumplimiento de los objetivos y metas del plan de mejoramiento. Evaluación del plan de mejoramiento. Comunicación de los resultados de la evaluación del plan de mejoramiento.

**Tabla 11** | Pasos para el mejoramiento. Fuente: MEN, 2008.

Ahora bien, Medellín desde el año 2014, sin dejar de atender las directrices dadas por el MEN y con la intención de articular sus instrumentos de recolección de información y potenciar su sistema de información, desarrolló la Herramienta Integrada de Autoevaluación<sup>44</sup> (HIA) que recoge los componentes de la gestión escolar que se consideran centrales para la prestación del servicio educativo con calidad.

Es un instrumento en línea que debe ser diligenciado por representantes de la comunidad educativa: padres de familia, maestros, estudiantes y equipo de dirección. Se analiza cada gestión, su avance, estancamiento o retroceso, se priorizan máximo dos componentes para ser llevados al plan de mejoramiento y al plan de acción.

Una vez realizada la autoevaluación, el sistema consolida la información y ubica a la institución en un determinado nivel de desarrollo, de acuerdo con la ponderación que este hace de dicha información. Como es una herramienta en línea, cuando se termina este ejercicio los componentes que fueron priorizados son llevados al plan de mejoramiento y al de acción, para que se plantee la meta que se quiere alcanzar y se construya el tipo de seguimiento que debe hacerse.

---

<sup>44</sup> Para conocer más sobre esta experiencia puede visitar: <http://medellin.edu.co/analisis-del-sector-educativo/sistemas-de-informacion/270-herramienta-integrada-de-autoevaluacion-plan-de-mejoramiento-y-plan-de-accion>

# Estructura de la HIA



Figura 10 | Estructura de la Herramienta Integrada de Autoevaluación.

Es de anotar que en nuestro territorio, desde hace alrededor de 12 años, diversos actores políticos, académicos y empresariales hemos venido acompañando la reflexión de la mejora de las escuelas desde distintos procesos de autoevaluación. En ese orden de ideas, la HAI que hoy tiene la ciudad es fruto de dichas reflexiones acerca de los instrumentos y las prácticas que ha promovido el Premio ciudad de Medellín a la calidad de la educación. **Esto ha posibilitado que hoy la ciudad tenga un acuerdo acerca de los procesos, procedimientos y resultados que debe tener y se esperan de la buena gestión escolar.**

Así, los procesos que las escuelas deben evaluar cada año a través de la HIA son los mismos por los que pregunta la guía de postulación al Premio en su categoría institucional y, sobre los cuales, debe dar razón la institución que se postula al mismo. Esto evidentemente pone a las instituciones sobre un mismo horizonte de sentido, el mejoramiento continuo, y le ayuda en sus procesos de gestión de la información.

Ahora bien, hoy hemos dado un paso más y estamos trabajando sobre un modelo que avanza en dirección a **promover una mayor equidad** y construir un visor más claro sobre las condiciones particulares de cada escuela. **Estamos en la ruta de construir un nuevo modelo de reconocimiento educativo que, identificando las condiciones de cada escuela y entendiendo que son distintas, logre determinar los mejoramientos y entregue incentivos de distinta índole a esas comunidades educativas.**

Creemos que esto ayudará a promover el interés de directivos, maestros, estudiantes y padres de familia/acudientes por mejorar, demostrándoles a su vez que, independiente de las condiciones socioeconómicas o culturales en las que se encuentren, siempre tienen la posibilidad de mejorar.

Este nuevo modelo tiene otra característica que consideramos clave y es que dada la métrica que se ha construido, la información que este proceso arrojaría sería confiable y oportuna, **identificando las necesidades reales de cada una de las escuelas** de la ciudad. Esta situación tendría que ser aprovechada al máximo por la secretaría de educación para **dirigir la asesoría y asistencia técnica a las necesidades priorizadas** por cada escuela, promoviendo con ello, de manera intencionada, el **mejoramiento educativo.**

Finalmente, es necesario anotar que en los planes de desarrollo de los últimos dos periodos (2012-2015 y 2015-2019), tanto para Medellín como para Antioquia, el tema de la autoevaluación institucional no es objeto de directrices.



## NUESTRA PROPUESTA PARA EL CORTO PLAZO

Los procesos de evaluación son estratégicos para lograr mejoramientos sostenidos en el tiempo. Sin embargo, aún nos falta mucho camino por recorrer para instalar una cultura de autoevaluación en nuestras IE. Teniendo en cuenta lo anterior, exponemos unas metas que consideramos factibles de alcanzar en un plazo de cinco años para avanzar de manera decidida hacia una educación de calidad, e igualmente proponemos unas acciones que podrían contribuir al logro de las mismas, así como al mejoramiento del sistema educativo local.

### Metas para movilizar el sistema educativo local

» **El 100%** de las instituciones oficiales presentarán, en los tiempos establecidos por las secretarías de educación, su autoevaluación. Cumplirán, además, con los procedimientos y criterios establecidos para ello.

» Se diseñarán y ejecutarán al menos dos estrategias o programas para favorecer la instauración de una cultura de evaluación y mejoramiento en las IE de la región.

## **Acciones desde la promoción de políticas públicas<sup>45</sup> y los programas territoriales**

---

45

1. Fortalecer los procesos de revisión y ejecución de los instrumentos que existen para hacer la autoevaluación institucional<sup>46</sup>, validar su diseño, aplicación y resultados.
2. Fortalecer el análisis de Small Data para comprender adecuadamente los detalles que marcan las diferencias en y entre las escuelas y direccionar la asistencia y asesoría técnica de las secretarías de educación, de acuerdo con la información que arrojen los instrumentos que se usen para la autoevaluación institucional.

## **Acciones desde programas de acompañamiento del sector privado**

---

46

1. Diseñar y ejecutar estrategias dirigidas a instaurar una cultura de la evaluación en las IE desde principios de participación, trabajo colaborativo, información suficiente y de calidad, transparencia y respeto. Además, promoverla como el vehículo por excelencia para el mejoramiento del centro escolar.
2. Apoyar y fortalecer los programas de reconocimiento a IE y maestros, desde una perspectiva de autoevaluación, sistematización de buenas prácticas e intercambios de experiencias.
3. Promover una estrategia que motive la construcción y divulgación de un informe, elaborado por cada IE, con los resultados del proceso de autoevaluación institucional, donde informe lo que hace, lo que logra y los retos y desafíos que tiene.

## **Acciones para la sostenibilidad**

---

1. Consolidar un programa de asesoría y asistencia técnica en las secretarías de educación, con recursos humanos, técnicos y financieros que respondan de manera adecuada, pertinente y a tiempo a las prioridades identificadas por las comunidades educativas, fruto de sus ejercicios de autoevaluación institucional.

---

<sup>45</sup> Para el nivel nacional se propone crear un organismo o unidad, adscrita al MEN, que coordine, dirija y haga seguimiento al proceso de autoevaluación institucional y a la información que arroja la Guía N°34 y que genere directrices a cada ente territorial, que sirvan para una asesoría y asistencia técnica eficaz y pertinente.



# LÍNEAS DE ACCIÓN DESDE LOS ACTORES DEL SISTEMA

---

*El grupo de líneas asociado a actores se refiere a los maestros y directivos docentes como el equipo central que promueve las prácticas de enseñanza de calidad. Si bien la gobernanza de estos actores es un ejercicio complejo, promover escenarios de trabajo con ellos permite la instalación de capacidades en el territorio y significa intervenciones costo efectivas, pues con cada maestro o directivo intervenido se incide en un considerable número de estudiantes. Este grupo incluye estrategias para la formación de los maestros y de los directivos docentes.*

# 05

## FORMACIÓN DE MAESTROS

*Una de las principales dimensiones a considerar para mejorar la calidad educativa son los maestros que están en el sistema. La cualificación de ellos implica la formación inicial (a través de escuelas normales, facultades de educación u otros programas profesionales); la formación avanzada (programas de especialización, maestría y doctorado); y la formación en servicio (actividades de desarrollo profesional).*

Para que un maestro cumpla su propósito a cabalidad debe tener un perfil integral. Organizaciones como la OCDE y la Unesco plantean, desde principios de este siglo, que un profesor debe contar con las siguientes características: experticia disciplinar, saber-hacer pedagógico, manejo de las tecnologías, competencias organizacionales y colaborativas, flexibilidad ante el cambio de funciones, movilidad entre disciplinas y saberes, y apertura para el trabajo en diversos entornos y con distintos profesionales. (OCDE y Unesco, 2001).

Estas cualidades exigen adelantar acciones en cadena que van desde la atracción de profesionales de buena calidad a la labor docente, hasta el diseño de un sistema riguroso de evaluación de desempeño que permita medir, permanentemente, si el maestro está ejerciendo su función de manera adecuada y contextualizada.

Sin embargo, muy buena parte de estos procesos deben desarrollarse a nivel nacional con el liderazgo del MEN. Por esta razón, **el énfasis presentado en esta propuesta corresponde a las prácticas de formación, pues éstas pueden ser dinamizadas desde el panorama territorial y local**, más aún si se trata de formación para el desarrollo profesional.

En términos prácticos, la cualificación de maestros requiere la apropiación de al menos tres tipos de competencias como propone el MEN (2014): las **disciplinares** (la claridad conceptual en los temas que el maestro debe enseñar), las **pedagógicas** (que incluyen una reflexión sobre las maneras de enseñar y aprender), y las **socioemocionales** (el conjunto de habilidades para relacionarse de manera asertiva con los estudiantes y pares con el fin de posibilitar la apropiación del conocimiento). **Estas tres dimensiones o tipologías de competencias deben trabajarse con los maestros en sus diferentes niveles de formación: inicial, avanzada y formación en servicio.**

## Propuesta de la literatura

Diversos organismos multilaterales han explorado métricas y políticas públicas exitosas en la gestión integral del cuerpo de maestros. Sus recomendaciones son similares en muchos campos. Las acciones propuestas planean la construcción y reforma de políticas públicas, el desarrollo de programas dinamizadores en campo y la consolidación de buenas prácticas desde las instituciones.

### Recomendaciones de la OCDE (2010) para consolidar la profesión docente:

1. Construir un perfil nacional de docentes.
2. Hacer más exigente el ingreso a las licenciaturas.
3. Acreditar las instituciones formadoras de docentes.
4. Regular el ingreso a la carrera.
5. Realizar evaluación de ingreso a la carrera docente diferenciada según territorios.
6. Instaurar periodo de prueba y tutoría inicial para maestros.
7. Alinear formación en servicio con necesidades.
8. Realizar evaluación enfocada en la mejora.

Por su parte, la Unesco en función de su perspectiva de calidad educativa integral propone cuatro claves para asegurar la calidad de los docentes.

### Claves de la Unesco para mejorar la calidad docente:

1. Contratar a los mejores candidatos.
2. Capacitar durante sus carreras.
3. Asignar a los docentes incentivos en zonas desfavorecidas.
4. Retener a los docentes con perspectivas de desarrollo profesional.

En el marco de estas recomendaciones se pueden identificar tres grandes líneas de incidencia: las políticas para el reclutamiento de futuros docentes a un sistema universitario fortalecido; la construcción de un sistema evaluativo destinado al mejoramiento; y el diseño de un programa de formación, para el desarrollo profesional permanente y contextualizado.

Entendiendo que la gobernabilidad de los procesos de selección y evaluación de maestros está direccionada de manera exclusiva por el Gobierno Nacional, es conveniente concentrarse en las prácticas de cualificación, particularmente las que conforman la formación en servicio.

En este sentido, presentamos algunas prácticas internacionales que han apuntado a esta línea. Es fundamental indicar que estas iniciativas se traen a colación por sus evaluaciones de impacto, en los que se determina la incidencia de estas propuestas de manera precisa.

### Desde el trabajo de pares (comunidades de aprendizaje)

En el contexto latinoamericano, Chile es uno de los países con más avances en términos del logro escolar de sus estudiantes. Uno de sus programas bandera es el Estudio de Clases: abriendo las puertas de nuestras aulas<sup>47</sup>. En este escenario, un maestro planea una clase y otros docentes realimentan esta planeación con materiales y contenidos. Una vez que el maestro esté desarrollando su clase con los estudiantes, otros maestros

---

<sup>47</sup> Para conocer más sobre la experiencia puede visitar: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art1.pdf>

van hasta el aula y hacen una observación. Posteriormente se realimentan desde lo observado y se sistematizan los principales logros y aciertos. La gran incidencia de esta práctica se da desde el trabajo permanente entre pares, que permite que el maestro reflexione y justifique su hacer frente a sus compañeros como forma de mejorar la planificación e intencionalidad de sus propuestas educativas.

Esta práctica se desarrolla en convenio entre Japan International Cooperation Agency y el Ministerio de Educación de Chile (Molinier, 2010).

## Desde las múltiples áreas de formación docente

La normatividad española para la formación inicial<sup>48</sup> y en servicio de maestros contempla cuatro grupos de áreas formativas: las materias científicas (disciplinares), las pedagógicas y psicológicas (modelos de aprendizaje e inclusión de lo socioemocional), didácticas (formas de enseñanza concretas), y las prácticas de aula.

Es importante entender que los maestros deben tener dominio en todas estas líneas y que la planeación de las clases debe responder a parámetros que incluyan todos estos saberes. Es decir, una clase debe considerar los saberes a transferir, las metodologías para su enseñanza, el desarrollo de competencias socioemocionales y las didácticas propias de cada contexto y cultura (European Commission, 2015).

Esta visión integradora es central para entender el tono de los programas de formación de profesores. **Solo mediante estrategias integradas de todos los tipos de competencias, los maestros pueden desarrollar aprendizajes profundos.**

## Formación en competencias del siglo XXI y en componente socioemocional

Las experiencias de Irlanda y Gran Bretaña han sido reconocidas en el mundo como innovadoras en términos de formación de maestros en liderazgo educativo y articulación de competencias.

Las iniciativas de formación innovadoras, como la que se propone en Irlanda para los maestros, se alejan de la reflexión pedagógica teórica y se sitúan en campos de aplicación concreta. Así por ejemplo, los programas de formación continua y avanzada en este país privilegian líneas de formación como liderazgo educativo, teatro y música orientados a la educación, intervención temprana, didácticas de enseñanza, gestión del comportamiento y necesidades educativas especiales (Department of educational and skill, 2017)<sup>49</sup>.

Las anteriores líneas intentan ubicar al maestro en reflexiones concretas que dinamicen las clases y permitan la adquisición de las competencias necesarias para que sus estudiantes se desenvuelvan en el mundo actual.

---

<sup>48</sup> Un estudio comparativo de varios modelos de formación de maestros puede encontrarse en: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/184EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/184EN.pdf)

<sup>49</sup> Para conocer más sobre esta experiencia puede visitar: <http://www.pdst.ie/>

Adicionalmente, la formación en competencias socioemocionales para maestros ha sido propuesta en Chile de manera exitosa y evaluada. La implementación de estos programas muestran mejoras significativas en el logro escolar de los estudiantes cercanas al 10%. Estas iniciativas inciden fundamentalmente en la generación de confianza, el mejoramiento del relacionamiento entre diversos actores de la comunidad educativa y en el clima escolar (Cisternas, 2011).

**La articulación de la formación del maestro al mejoramiento del clima es una poderosa herramienta para darle sostenibilidad a los logros escolares,** pero también tiene incidencia en la prevención y disminución de la deserción escolar, sobre todo en comunidades con condiciones altas de vulnerabilidad social.

La reflexión que podemos considerar, a partir de la lectura de estas experiencias, y otras buenas prácticas, es la necesidad de un marco de competencias claro que oriente la cualificación de los maestros. En este sentido, las competencias del siglo XXI cobran de nuevo importancia, pues un profesor que desarrolle este tipo de habilidades y saberes, podrá transferirlo con mayor facilidad a sus estudiantes.

## Nuestra situación

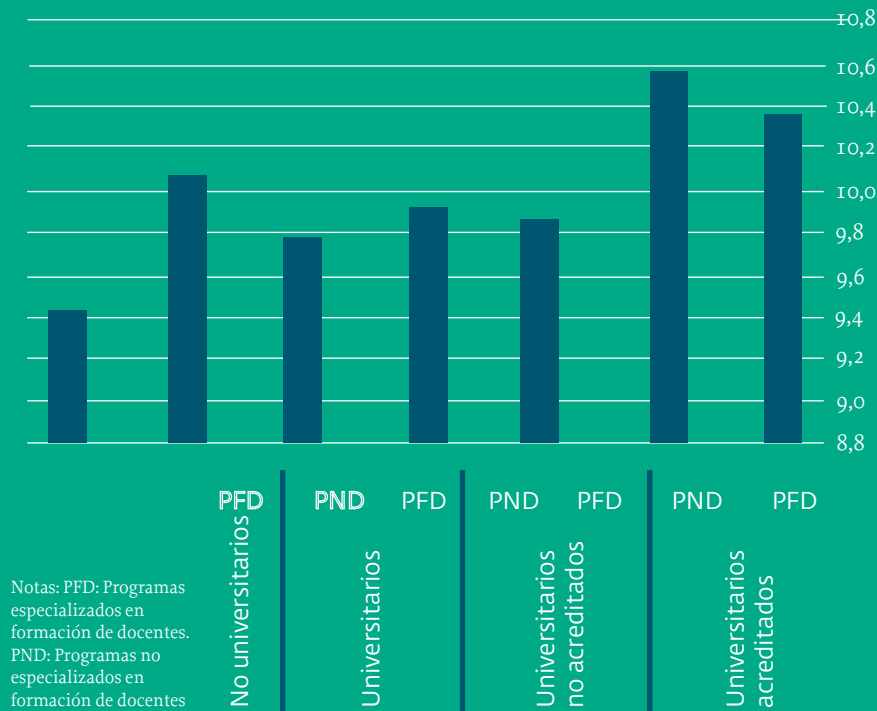
Aunque hay estudios económicos que muestran que la formación avanzada (maestrías específicamente) en maestros no es una variable que incida aceleradamente en los resultados de pruebas estandarizadas (Barrera, 2014), sí es deseable garantizar la profesionalización de los docentes. Si bien la formación profesional por sí sola no garantiza la totalidad de las competencias requeridas para el desempeño de la docencia, el acceso a programas universitarios de calidad sí aporta al desarrollo de habilidades cercanas a las necesidades de la sociedad actual, específicamente en asuntos relacionados con el saber disciplinar (temas concretos que se deben enseñar a los estudiantes).

En este sentido, es importante decir que **para Medellín el 3% de los cerca de 11.000 maestros de la planta oficial no cuentan con título profesional.** Para el caso de Antioquia, este porcentaje asciende al 10% de los 16.000 maestros del sistema oficial (Comfenalco, 2013).

Los maestros que no son profesionales suelen contar con titulación de una Escuela Normal Superior (un modelo cercano a un técnico en educación). Sin embargo, los normalistas presentan los peores desempeños de todos los programas existentes en las Pruebas Saber Pro. Estos maestros suelen ser los que cubren las plazas de las zonas rurales o de mayor vulnerabilidad social. Es decir, los maestros menos cualificados son justamente los que atienden a las poblaciones con mayores riesgos y menor logro escolar.

Frente a los maestros profesionales, es importante advertir que tampoco tienen resultados adecuados en las Pruebas Saber Pro. De hecho, después de los normalistas, son los que menor desempeño muestran en estas pruebas como puede verse en las Figuras 10 y 11.

## Resultados en Saber Pro 2012 / Lectura Crítica



**Figura 11** Desempeño de profesionales en lectura crítica. Fuente: Fundación Compartir, 2014<sup>50</sup>.

## Resultados en Saber Pro 2012 / Razonamiento Cuantitativo



**Figura 12** Desempeño de profesionales en razonamiento lógico. Fuente: Fundación Compartir, 2014.

<sup>50</sup> Los análisis propuestos por Compartir consideraron datos de 2012. Esta información es la más reciente que se encuentra en la literatura.

Los resultados de los licenciados de universidades acreditadas o de programas con acreditación de alta calidad son sensiblemente mejores. De hecho, aunque están por debajo de otros programas de universidades acreditadas, sí superan los desempeños de la totalidad de profesionales en universidades sin acreditación de alta calidad.

Otro elemento de consideración importante es que a partir de la expedición del Decreto 1278 de 2002, se permitió el ingreso al sistema docente de profesionales no licenciados. Esta situación ha hecho hoy en día que cerca de un 25% de los maestros provengan de carreras distintas a las licenciaturas. **Esta situación implica la necesidad de apoyar a estos docentes en el desarrollo de saberes asociados a las reflexiones pedagógicas y didácticas necesarias para una adecuada experiencia educativa.**

De otro lado, la formación en servicio o de desarrollo profesional ha sido un tema de permanente debate y preocupación regional. Según la encuesta de caracterización de MOVA<sup>51</sup> de 2015, **el 36% de los maestros manifiestan necesidades de formación en temas de desarrollo humano.** Esta cifra asciende hasta el 53% en los contextos rurales del departamento. Adicionalmente, temas como el uso de las TIC y capacitación en didácticas activas de aprendizaje siguen siendo importantes para los profesores.

Sin embargo, el grueso de la oferta formativa se ha concentrado en reflexión pedagógica e investigación. Adicionalmente los procesos de cualificación continua de maestros están concentrados en el Valle de Aburrá y el Oriente. El estimativo de esta distribución sitúa el 43% de la totalidad de la oferta departamental en estas dos subregiones (SIIPE<sup>52</sup>, 2017).

También es importante considerar que **el 52% de la planta de maestros oficiales de Antioquia se desempeña en áreas rurales** (Comfenalco, 2013). En muchos casos hay escuelas mono-docente<sup>53</sup>, lo que dificulta la transferencia de buenas prácticas y la formación entre pares.

Adicionalmente, el tema de formación de maestros ha sido integrado a los planes de desarrollo locales como una variable central para entender la calidad educativa. Así, por ejemplo, en el Plan de Desarrollo Municipal actual se propone que cerca del 25% de los maestros participe en programas de formación continua. De forma análoga se propone la creación de comunidades o redes de maestros disciplinares en las que participan un 5% de los docentes del sector oficial de Medellín. Es importante considerar que hay una meta asociada al bienestar de 7.000 docentes, sin embargo, no se establecen programas estructurados de duración razonable que atiendan dicha meta.

---

51 El Centro de innovación del maestro MOVA es una iniciativa de la Alcaldía de Medellín que busca crear un espacio de formación integral para los maestros en servicio. Esta apuesta se concretó con el apoyo de los sectores académicos y privados

52 EL SIIPE es una iniciativa de la Fundación Proantioquia y la Fundación Empresarios por la Educación que busca mapear las iniciativas de inversión en educación de acuerdo con las instituciones en las que se desarrollen. En esta plataforma es posible cruzar diversos tipos de variables sobre estas intervenciones.

53 En los contextos rurales alejados es usual que las escuelas solo cuenten con un docente. Este tiene a cargo, en una misma aula, a estudiantes de diversos grados escolares a los que forma de manera simultánea. A esta situación se le conoce como escuela mono-docente.

Por su parte, el Plan de Desarrollo Departamental centra su apuesta en la formación de maestros desde acciones de gestión curricular (se propone 5.000 maestros formados en esta línea); en la adaptación de modelos de atención rural (meta de 6.000 maestros incluidos); y formación en competencias didácticas y ciudadanas (formación de 200 docentes propuesta). Sin embargo, no se establece si la formación se desarrollará mediante escenarios puntuales o procesos de formación continua y situada.

También, se propone la creación de un centro de estudios en educación, pedagogía y didáctica que articule los procesos y prácticas de desarrollo profesional de maestros. Desde el Plan de Desarrollo Departamental se espera atender a 2.000 docentes en este espacio durante este periodo de gobierno.

Finalmente es importante considerar que **la política pública de formación de maestros es aún incipiente para nuestro contexto**. En este sentido Medellín cuenta con una política de formación de maestros, oficializada a través del Acuerdo Municipal 19 de 2015<sup>54</sup> del Concejo de Medellín.

Esta política aún no cuenta con un plan operativo que la concrete y transversalice, ni con la asignación presupuestal necesaria para proponer escenarios de formación continua para un porcentaje significativo de maestros de la ciudad. Para el departamento no existe una política en este sentido.

Es necesario considerar que, aunque existe una oferta generosa de formación de maestros es a veces excesiva de cara a los tiempos y compromisos de estos actores y hay poca articulación de la oferta para crear rutas de cualificación diferenciada de acuerdo con las necesidades de cada docente o IE.

**Adicionalmente, los programas suelen estar concentrados en el desarrollo de una única dimensión de formación, dificultando la articulación entre lo disciplinar, lo didáctico y lo socioemocional.**

---

<sup>54</sup> Para conocer más sobre esta experiencia puede visitar: [http://www.concejodemedellin.gov.co/concejo/m21\\_gallery/28578.pdf](http://www.concejodemedellin.gov.co/concejo/m21_gallery/28578.pdf)

## NUESTRA PROPUESTA PARA EL CORTO PLAZO

Entendiendo la complejidad de los asuntos asociados a la formación de maestros, y reconociendo que es un campo en el que inciden políticas y actores de orden nacional, regional y local, proponemos una serie de metas para movilizar el sistema en un plazo corto que corresponde a los próximos cinco años.

Adicionalmente, presentamos acciones en tres niveles de incidencia para aportar al logro de estas metas: desde el acompañamiento a políticas públicas territoriales, desde programas de intervención del sector privado, y desde acciones en pro de la sostenibilidad.

### Metas para movilizar el sistema a cinco años

» **El 100%** de los maestros de Antioquia contará con título profesional en universidades acreditadas o en programas con acreditación de alta calidad. Esto implicará profesionalizar a cerca de 3.300 normalistas vinculados hoy en el sistema.

» Se pondrá en marcha la política pública de formación de maestros en Medellín con su asignación presupuestal.

» Se desarrollará al menos una licenciatura con énfasis en educación rural con su respectiva acreditación de calidad<sup>55</sup>.

<sup>55</sup> Si bien la política pública nacional busca limitar el número de titulaciones de licenciatura, la realidad de Antioquia obliga a pensar que la oferta contemple al menos un programa con un énfasis claro en la ruralidad. Esta situación no solo plantea la perspectiva metodológica, sino la formación necesaria en gestión social, desarrollo rural e inclusión para atender estos contextos con pertinencia. En igual sentido, uno de los diez desafíos identificados en el Plan Decenal es la educación rural como vía para el desarrollo.

» **25%**

de los maestros de Antioquia (9.000 maestros) se vincularán a programas de formación continua con énfasis en competencias del siglo XXI o clima escolar.

» Se desarrollará una política pública de formación de maestros, para Antioquia, con su plan operativo y asignación presupuestal para su ejecución.

## **Acciones desde la promoción de las políticas públicas y los programas territoriales<sup>56</sup>**

---

1. Caracterizar a los maestros en servicio y tipificar las instituciones en función de sus necesidades locales (pedagógicas, didácticas y de ambiente escolar). Desarrollar los planes de formación y sectorizar la oferta disponible en función de estos hallazgos.
2. Diseñar y oficializar la política pública de formación de maestros para Antioquia (que incluya el desarrollo de capacidades disciplinares, el trabajo en redes y comunidades, y la convivencia y el desarrollo humano).
3. Articular la formación de licenciaturas con la oferta local de formación continuada (a través de MOVA o del Centro de Formación Pedagógica Regional), como forma de intercambio entre maestros en formación y maestro en ejercicio.

## **Acciones desde el acompañamiento del sector privado**

---

1. Impulsar la creación de un programa de formación inicial en educación para la ruralidad.
2. Enfocar la oferta de becas del sector privado en programas que busquen la profesionalización de maestros que ya estén dentro del sistema.
3. Apoyar programas de formación en servicio para docentes que consideren las siguientes variables o líneas temáticas: liderazgo educativo, formación en competencias del siglo XXI, educación socioemocional y tutorías entre pares<sup>57</sup>.
4. Priorizar las escuelas normales como centros potenciales de acción de la oferta privada de formación de maestros.
5. Distribuir la oferta privada de formación de maestros en función de los temas críticos en cada IE.

## **Acciones para la sostenibilidad**

---

1. Consolidar, posteriormente a la implementación de programas de formación en servicio, comunidades de aprendizaje de maestros por áreas de interés y desempeño que produzcan sus propios materiales y recursos educativos.
2. Promover la institucionalidad de centros que lideren la formación docente (por ejemplo, MOVA) a través de políticas públicas y asignación de recursos para los mismos.
3. Dinamizar los espacios e infraestructuras existentes (ciudadelas educativas, casas de la cultura o parques educativos) con programas de cualificación de maestros situados en el territorio.
4. Condicionar la oferta de becas de formación de maestros a programas con acreditación de alta calidad.

---

<sup>56</sup> Es fundamental que a nivel nacional se avance en políticas asociadas al mejoramiento de la calidad de los programas de formación de maestros, tanto en las normales como en las facultades universitarias. Además, debe consolidarse un sistema claro de vinculación y evaluación de maestros dentro del sistema; y las prácticas de promoción, incentivo y retiro.

<sup>57</sup> La formación disciplinar es también prioritaria. Sin embargo, desde nuestra perspectiva son las universidades las llamadas a promover este tipo de cualificación.

# 06

## FORMACIÓN DE DIRECTIVOS DOCENTES

*De acuerdo con el más reciente estudio realizado por la Unesco (2014) para Colombia, el rol que desempeñan los directivos docentes en la calidad de los sistemas educativos es considerado como “el segundo factor intra-escolar” de mayor trascendencia, después de la calidad de los maestros.*

No obstante, solo a partir de la primera década del año 2000, los sistemas educativos comenzaron a dedicar tiempo y recursos para pensar la incidencia que tiene el liderazgo escolar en los aprendizajes de los estudiantes y la manera como éste debe ser promovido. Esto marcó un cambio en la manera de concebirlo.

En este sentido, la figura del rector/director cobra relevancia cuando se trata del mejoramiento de la escuela. Hoy se entiende que parte importante de su rol está en la gestión del talento humano, del currículo y las prácticas pedagógicas, y en el logro escolar de sus estudiantes.

**Dada la importancia de este encargo, llama la atención que Colombia no tenga una política pública clara** que dirija el reclutamiento, la selección, la formación (inicial, avanzada y en servicio), la evaluación y el reconocimiento a la buena gestión de los directivos de las IE; como tampoco, el diseño y la adopción de un sistema de información que permita tener datos completos, oportunos y confiables sobre los directivos docentes

Al consultar dos estudios rigurosos existentes sobre el sistema educativo colombiano pueden notarse diferencias significativas en el número de directivos docentes existentes en el país.

Según la OCDE (2016), en el año 2014, 6.726 directivos docentes trabajaron en escuelas y colegios de educación pública en Colombia.

Por su parte, el informe de la Unesco (2014) afirma que Colombia tiene 8 447 directivos docentes, de los cuales el 60,4% trabajan en zona urbana y 39,6% lo hacen en la zona rural. EL 35% son mujeres y el 65% son hombres. La edad promedio estimada es de 53 años (p14-15).

Finalmente, no es menos importante resaltar como **un factor a corregir en el mediano plazo, la sobrecarga de tareas administrativas que tienen los directivos**, lo que va claramente en detrimento del tiempo que deberían dedicarle a los procesos dirigidos a promover más y mejores aprendizajes en sus estudiantes y un clima escolar que favorezca el logro.

## Propuesta de la literatura

Tanto organismos multilaterales (Unesco y OCDE), como académicos alrededor del mundo (Bolívar, López & Murillo 2013. Vaillant 2014) coinciden al proponer que el rol del directivo docente que requieren hoy los sistemas escolares debe tener su centro en la gestión pedagógica, en particular, en la gestión de los docentes, el currículo y los aprendizajes de los estudiantes.

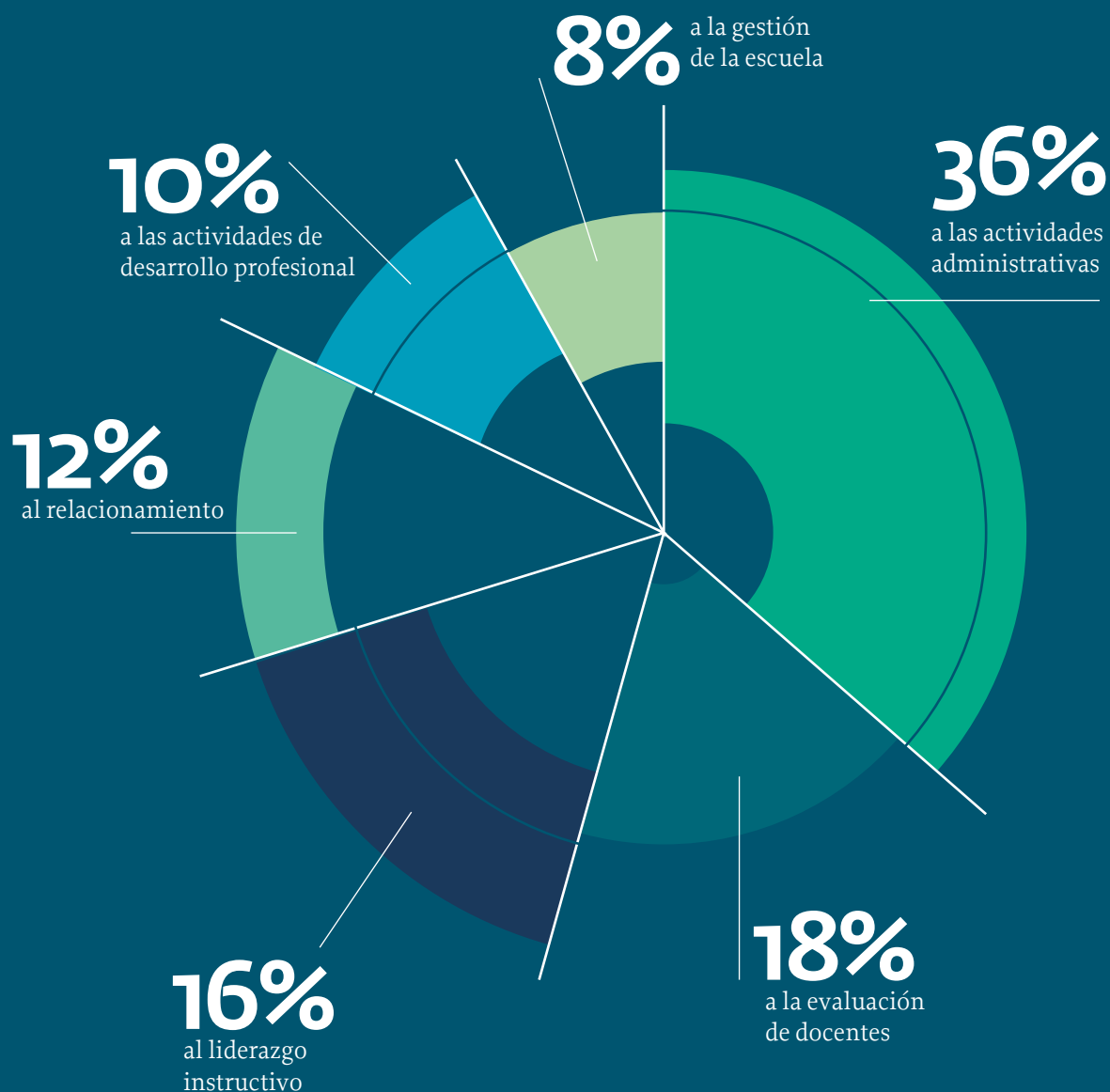
Adicional a lo anterior, se hace un llamado en tres direcciones. La primera a diferenciar los procesos de gestión requeridos para el fortalecimiento del rol de los directivos, del de los maestros

De acuerdo con la Unesco se **constata una escasa diferenciación entre las estructuras institucionales a cargo del tema docente y aquellas dedicadas al tema de los directores**. En este sentido, las políticas para los directores se encuentran ancladas de manera indiferenciada dentro de una institucionalidad que, en un nivel más amplio, genera y desarrolla las políticas docentes (2014. p 17).

La segunda, a identificar y corregir las diferencias notorias en el sistema de selección, promoción y desarrollo profesional de los equipos directivos. Y la tercera, a evidenciar la sobrecarga de tareas burocráticas y administrativas que tienen los directivos, en detrimento de otras actividades pedagógicas más importantes.



# Uso del tiempo de los directivos docentes



Estudio desarrollado por Murillo y Román (2013) y publicado por Cuenca (2015). En él se evaluó el tiempo que los directivos docentes dedicaron a diferentes actividades en América Latina.

Figura 13 | Uso del tiempo de los directivos docentes.

## Orientaciones de la Unesco para la formación de directivos

- » Fomentar el desarrollo de una oferta educativa de calidad y pertinente para los directores de establecimientos escolares.
- » Contar con una adecuada regulación de la calidad de la oferta formativa para directores escolares, realizando un monitoreo constante de ella, así como un seguimiento de sus resultados.
- » Asegurar que los directivos reciban la formación requerida, la que no puede estar supeditada a su propia capacidad de pago.
- » Ofrecer formación diferenciada de acuerdo a las distintas etapas de la carrera directiva, distinguiendo entre pre-servicio, inducción y desarrollo profesional permanente.

## Recomendaciones de la OCDE para una gestión escolar más sólida

- » Introducción de estándares profesionales para los directivos docentes.
- » Centrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas y colegios.
- » Definir estructuras profesionales y papeles de liderazgo concretos.
- » Reformar los procesos de reclutamiento y de evaluación, con el fin de considerar en mayor medida su potencial de dirección.
- » Proporcionar el apoyo adecuado para desarrollar plenamente las competencias directivas. En particular, las comunidades de tutoría y de aprendizaje profesional.

Incorporar las anteriores recomendaciones constituye un círculo virtuoso con elementos clave para el quehacer exitoso de los directivos docentes, dado que la formación que reciban debe afectar positivamente la gestión escolar. A continuación, se reseñan tres buenas prácticas de formación de directivos docentes que identifica la literatura (Vaillant, 2014) sobre políticas y programas concretos para favorecer y potenciar su gestión.

### Instituto Australiano de enseñanza y liderazgo escolar<sup>58</sup>

Entre sus objetivos está desarrollar y mantener rigurosos estándares profesionales para directivos. Dichos estándares definen lo que se espera que ellos sepan, entiendan y realicen para alcanzar la excelencia en su trabajo.

El proceso de formación tiene su foco en la cualificación del liderazgo pedagógico; el desarrollo personal propio y de los demás; el liderazgo de la mejora, la innovación y el cambio; el liderazgo de la gestión del centro y el interés por el trabajo con la comunidad.

La propuesta se desarrolla a través de actividades de pilotaje coordinadas por instituciones independientes; autoevaluación del desempeño y *feed-back* de pares, equipo de trabajo y estudiantes, y reuniones con expertos para trazar planes de acción de mejora. El AITSL, por sus siglas en inglés, ha sido evaluado por la Universidad de Melbourne y el Colegio Australiano de Educadores.

---

<sup>58</sup> <https://www.aitsl.edu.au/>

## **Programa Certificado Avanzado en Educación. Dirección y Liderazgo Escolar (ACE), (2007). Sudáfrica<sup>59</sup>**

Este programa promueve la formación de un cuerpo de líderes educativos con comprensión crítica, valores, conocimientos y habilidades para dirigir y gestionar IE de forma efectiva. Para esto, el modelo de formación cuenta con cinco elementos:

- » Talleres de formación.
- » Apoyo de tutores seleccionados por las universidades.
- » Materiales didácticos.
- » Redes de participantes del programa.
- » Evaluación formativa referida a la práctica del liderazgo a través de proyectos aplicados a la escuela. Esta formación dura 24 meses sobre una base de un medio tiempo y el aspirante a la dirección aplica proyectos en el centro educativo donde continúa trabajando medio horario.

Adicional a las dos experiencias referenciadas, dada la importancia del tema y con la intención de ampliar el conocimiento sobre el mismo, recogemos aquí los procesos que han desarrollado los sistemas educativos de Chile e Inglaterra:

## **Marco de la Buena Dirección. Chile<sup>60</sup>**

Las dimensiones clave que aborda esta propuesta son: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos, y gestión del clima y convivencia. La gestión curricular busca asegurar el aprendizaje efectivo de los estudiantes, haciendo seguimiento a lo que pasa en el aula; controlar la calidad de las estrategias de enseñanza-aprendizaje; y monitorear y evaluar la implementación del currículo.

Por su parte, la gestión de recursos busca desarrollar la capacidad para obtener, distribuir y articular los recursos en función de las metas del establecimiento, en particular respecto del PEI y de los resultados de aprendizaje de los alumnos.

La gestión del clima y la convivencia promueve la generación de condiciones para que los distintos actores escolares puedan relacionarse adecuadamente, sentirse a gusto e identificarse con su centro educativo.

Finalmente, el liderazgo escolar se evalúa teniendo en cuenta la capacidad de administrar el cambio y el conflicto en la escuela y la entrega de información útil para la toma de decisiones. También se considera la participación de la comunidad escolar en el desarrollo del PEI.

---

<sup>59</sup> Para conocer más sobre esta experiencia puede visitar: <http://www.education.gov.za/Information-for/Principals/ACE.aspx>

<sup>60</sup> Para conocer más sobre esta experiencia puede visitar: <https://www.ayudameduc.cl/ficha/marco-para-la-buena-direccion->

## Colegio Nacional de Enseñanza y Liderazgo (National College for Teaching and Leadership). Inglaterra<sup>61</sup>

Sus objetivos están centrados en mejorar los estándares académicos reclutando y desarrollando una fuerza de trabajo para satisfacer las necesidades del sistema escolar y ayudar a las escuelas a ayudarse mutuamente a mejorar.

De acuerdo con Ingham & Nogueira (2015), la formación toma entre 6 y 18 meses; deben estar mínimo 9 días en una escuela diferente a la propia; formarse en unos contenidos determinados por el programa y pasar una evaluación final.

La formación desarrolla entre otras temáticas, las siguientes:

- » Liderar y perfeccionar la enseñanza.
- » Liderar una escuela eficaz.
- » Éxito en la dirección escolar.

La evaluación final se desarrolla en tres momentos: uno, en la escuela propia; otro, en la escuela donde aspira trabajar y, un tercero, basado en una presentación y entrevista. En este proceso el candidato debe demostrar cómo lideró la mejora del trabajo escolar en las dos escuelas y su capacidad para exponerse y exponer su trabajo.

## La formación de directivos y su relación con las competencias del siglo XXI

Identificar los elementos centrales de estas propuestas formativas para directivos docentes, tanto en las categorías temáticas que desarrollan como en los métodos que asumen para formar, permite resaltar la importancia y aplicación que cobran las competencias del siglo XXI, particularmente las relacionadas con las **maneras de pensar**: creatividad e innovación, pensamiento crítico, aprender a aprender y la resolución de problemas. Aquellas relacionadas con las **maneras de trabajar**: comunicación y colaboración, así como las referidas a las **maneras de vivir en el mundo**: vida y carrera, responsabilidad personal y social y por supuesto, el manejo y conocimiento de las **herramientas para trabajar**, en particular el manejo de la información.

## Nuestra situación

En Colombia, los estándares o marcos de competencias para los directores se diseñaron explícitamente en el año 2003. Las competencias se clasifican en funcionales y comportamentales: las primeras corresponden al desempeño de las responsabilidades específicas del cargo y se ordenan en distintas áreas de la gestión institucional —directiva, académica, administrativa y comunitaria—; y las comportamentales se refieren a las actitudes, valores e intereses, motivaciones y características de personalidad con que estos educadores cumplen sus funciones. (MEN).

---

<sup>61</sup> Para conocer más sobre esta experiencia puede visitar: <https://www.gov.uk/government/organisations/national-college-for-teaching-and-leadership>

Antioquia, en el sector oficial tiene 420 rectores y 120 directores de centros educativos rurales. Medellín, en el sector oficial tiene 119 rectores y 9 directores de centros educativos rurales<sup>62</sup>.

Ahora bien, más allá de tener la normatividad que da cuenta de la multiplicidad de funciones que deben cumplir los directivos docentes, **no se tiene una política orientada a posicionar la carrera profesional de los directores de escuela.**

En el país existen experiencias de formación en servicio para directivos docentes, no obstante, estas han sido en su mayoría lideradas por entidades privadas, que, comprendiendo la importancia del tema para favorecer el mejoramiento de las escuelas y los aprendizajes de los estudiantes, se han dado a la tarea de diseñar programas<sup>63</sup> dirigidos a fortalecer los conocimientos, capacidades y habilidades de rectores y coordinadores.

Por ejemplo, existe el **Diplomado en Gestión Directiva** ofrecido por la Fundación Promigas desde el 2008, que busca fortalecer conocimientos y habilidades de gestión y dirección de directivos docentes y el PEI que dirigen los participantes, para apuntar a una mejor calidad de la educación. El tiempo de formación es de un año, y desde el 2013 al 2015 ha formado 115 directivos docentes, en 108 IE.

De igual manera, existe la **Escuela de Alta Dirección Educativa (EADE)**, ejecutada por la Fundación Mamonal. Esta inició en el 2010 y entre el 2013 y el 2015 ha formado a 143 directivos docentes de 117 instituciones educativas. La EADE tiene como propósito fortalecer las habilidades de liderazgo, gerenciales, pedagógicas y comunitarias de rectores y coordinadores y se desarrolla a partir de tres componentes: la cátedra de alta gerencia educativa, el coaching para el liderazgo y la mesa de directores. El proceso de formación dura 2 años.

Reseñamos aquí también el **Programa Rectores Líderes Transformadores (RLT)**, propuesto y coordinado por la Fundación Empresarios por la Educación desde el 2010. Esta iniciativa busca fortalecer en los rectores competencias del ser, pedagógicas, directivas, administrativas y comunitarias para que estos ejerzan un liderazgo transformador que impacte en el aprendizaje de los estudiantes y la vida de la comunidad educativa. El proceso de formación es de tres años y se desarrolla a partir de cuatro módulos: gestión personal, gestión pedagógica 1 y 2 y gestión administrativa y comunitaria. Ha formado del 2011 hasta el 2016, 1.221<sup>64</sup> directivos en el país.

Un elemento metodológico importante de resaltar de las tres experiencias identificadas aquí es que todas, **además del proceso formativo que ofrece a directivos docentes, disponen de una estrategia de acompañamiento in situ, lo que se considera clave para la identificación de las prácticas cotidianas, la realimentación de las mismas y el diseño de planes de mejora.**

---

62 Cifras del informe de empalme Gobernación de Antioquia 2015 y la Unidad de Análisis Sectorial de la Secretaría de Educación de Medellín 2017.

63 Para conocer más sobre esta experiencia puede visitar: [http://www.siipe.co/php/consulta.iniciativa.php?id\\_iniciativa=372](http://www.siipe.co/php/consulta.iniciativa.php?id_iniciativa=372)

64 Esta cifra incluye rectores y coordinadores de todo el país.

En Antioquia, RLT formó, entre los años 2013 a 2015 a 241 rectores y 100 coordinadores de 85 municipios del departamento. Mientras que en Medellín se formaron, entre el 2011 y el 2015, 107 rectores y 60 coordinadores (Informes ExE 2016).

Estos son algunos de los logros que indican haber obtenido los rectores participantes del programa:

Antioquia	Medellín
Reconocimiento de su liderazgo transformador.	Comprensión de la necesidad de compartir sus experiencias con otros, de acompañarse y de construir redes.
Conformación de equipos de trabajo colaborativo	<b>Comprensión de que hay distintos tipos de liderazgos que deben aprovecharse para tramitar efectivamente los procesos institucionales.</b>
Construcción de estrategias para la transformación pedagógica.	Comprensión de la importancia de construir colectivamente un horizonte común de la visión institucional.
Construcción de estrategias para el mejoramiento de la convivencia.	<b>Reflexión en torno al tipo de liderazgo que requieren sus IE para avanzar hacia el mejoramiento continuo.</b>
Utilización de herramientas para lectura de contexto con comunidad.	Establecimiento de propósitos para la transformación institucional.

**Tabla 12** | Aprendizajes Programa RLT. Fuente: informes ExE 2015-2016.

Finalmente, encontramos importante referenciar que el MEN a través del Programa Todos a Aprender 2.0 y la Corporación Magisterio, desarrollaron en el año 2015 el **Diplomado Fortalecimiento de la Gestión Académica y Liderazgo en una Institución Educativa Inteligente**, el cual tuvo como propósito fortalecer las competencias en dicha gestión de 100 directivos docentes de Chocó, Valle del Cauca, Huila, Valledupar y Magdalena, con una participación de 20 directivos por cada uno de estos territorios.

Los directivos fueron formados en tres módulos: diseño y liderazgo de una organización escolar inteligente; proyecto educativo institucional y estructura macrocurricular institucional; y estructura microcurricular institucional. Cada grupo de 20 directivos tuvo un docente líder que acompañó directamente el proceso, el cual tuvo seis sesiones presenciales, sumando 120 horas de formación.

Asimismo, el MEN extendió una propuesta de becas condicionadas para maestrías, que en principio se propuso para docentes, a directivos docentes. El programa hoy está en curso y ha beneficiado, entre 2015 y 2016, cerca de 137 directivos docentes el país. Ahora bien, **la escasa presencia de programas y proyectos dirigidos directamente a directivos docentes es un hecho que se manifiesta también en los planes de desarrollo territoriales**. Pocos programas apuntan a este grupo de actores y los que existen los agrupan dentro de la formación de maestros, desconociendo en gran medida la particularidad de sus responsabilidades.

Para Medellín, en el periodo comprendido entre el 2012 y el 2015, existieron metas referidas a la participación de 2000 docentes y directivos en programas de formación continua y 130 en programas de formación posgraduada. Para el periodo comprendido entre el 2016 a 2019 solo se enuncia la participación de 2.442 docentes y directivos en programas de formación continua sin más claridades al respecto.

En lo que respecta a Antioquia, en el periodo entre el 2012 y el 2015, se planteó un proyecto de formación continua de docentes y directivos en áreas básicas, fundamentales y proyectos pedagógicos transversales, planteando como meta la formación de 460 maestros y directivos docentes en maestrías. Entre el 2016 y el 2019, el departamento se plantea, a través de un programa denominado Más y mejor educación para la sociedad y las personas en el sector urbano, finalizar el periodo con 1.600 docentes de preescolar y directivos docentes formados en procesos de gestión técnico pedagógicos del nivel de preescolar grado transición.

## NUESTRA PROPUESTA PARA EL CORTO PLAZO

Como ya se ha indicado en el capítulo anterior, entendemos el corto plazo como el lapso de tiempo transcurrido en cinco años, y de la misma manera a continuación se plantean unas metas concretas para movilizar el sistema educativo local en relación con el fortalecimiento del rol de los directivos docentes, y unas acciones particulares en las tres líneas adoptadas en este documento, que podrán contribuir a la consecución de dichas metas.

### Metas para movilizar el sistema educativo local

» Al menos el

**30%**

de los directivos docentes de la ciudad y el

**20%**

del departamento, entre los que no tengan un título de posgrado, deberán tener como mínimo título de magister.

» Crear una escuela de formación continua para directivos docentes de todo el departamento de Antioquia, en la cual al menos el

**40%**

de los directivos se formen en alguna temática.

» Al menos el

**20%**

de los directivos docentes del departamento, deberán participar de mentorías educativas o redes.

## Acciones desde la promoción de las políticas públicas<sup>65</sup> y los programas territoriales

---

1. Construir una política pública o articular a las existentes los lineamientos de formación para directivos docentes. Para el caso de Medellín, se sugiere ampliar las disposiciones dadas en el Acuerdo 19 de 2015, por medio del cual se adopta la política pública de formación de maestros, y agregar directrices de programas y proyectos dirigidos explícitamente a los directivos docentes.
2. Promover la creación de programas de formación posgraduada para los directivos docentes del departamento; con altos estándares de calidad; temáticas relacionadas con el desarrollo y perfeccionamiento de la enseñanza, la gestión y dirección escolar eficaz; el uso de datos y evidencias; y otros aspectos que la evidencia disponible sugiere como esenciales en la formación de directivos escolares.
3. Estos programas además deberán contemplar prácticas in situ dirigidas a fortalecer algunas dimensiones que han sido identificadas por investigaciones rigurosas, entre ellas, el meta-análisis realizado por Robinson, Lloyd & Rowe (2014) como efectivas para mejorar la gestión escolar:
  - » Establecer metas y expectativas.
  - » Obtener recursos de manera estratégica.
  - » Implicar al personal en la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el profesorado.
  - » Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los profesores.
  - » Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo.

## Acciones desde programas de acompañamiento del sector privado

---

1. Promover en alianza con universidades del territorio y al menos un instituto internacional, la creación de una **Escuela permanente de formación y acompañamiento para directivos docentes**, cuyos programas estén basados en las necesidades reales de los directivos docentes, de acuerdo a procesos de evaluación de su gestión y desempeño<sup>66</sup>.
2. Estimular procesos de formación y acompañamiento basados en mentorías, tutorías, trabajo entre pares y conformación de redes de trabajo colaborativo, que permita una suerte de “hermanamiento” entre rectores e IE.

---

65 Para el nivel nacional se propone diseñar y poner en marcha una política pública que propenda por profesionalizar la labor de los directivos docentes, esto es que contemple el proceso de reclutamiento, selección, formación (inicial, avanzada, en servicio), evaluación, incentivos y reconocimientos, diferenciado de lo que hasta ahora se hace para docentes en general. Se propone también que se definan claramente los marcos de actuación, privilegiando la gestión pedagógica como centro del hacer de los directivos y se determine el diseño y puesta en marcha de un sistema de información completo, fiable y oportuno sobre los directivos docentes.

66 Se sugiere revisar la experiencia desarrollada en Colombia a partir del 2008 denominada Proyecto de Liderazgo Escolar: mejorando la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones educativas, realizado por el British Council, el MEN y las secretarías de educación de Medellín y Bogotá, para derivar lecciones aprendidas. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345504>

3. Promover una estrategia dirigida a motivar, apoyar y acompañar a los directivos a construir y divulgar un informe anual del trabajo realizado por la escuela y los progresos obtenidos, dirigido a padres de familia/acudientes y comunidad en general.

### **Acciones para la sostenibilidad**

1. Consolidar una unidad de trabajo<sup>67</sup> u oficina en las secretarías de educación, que tengan como mandato promover la formación constante y el acompañamiento permanente a los directivos docentes.
2. Promover la existencia y funcionamiento de equipos directivos al interior de las IE, que hagan posible el liderazgo distributivo y el trabajo colaborativo para suscitar la mejora de la gestión escolar.
3. Retomar y fortalecer la Red de Directivos que se propuso en la ciudad y el departamento luego del proceso de formación brindado por ExE con su programa Rectores Líderes Transformadores, como una estrategia para la constitución de alianzas para la sostenibilidad.

---

<sup>67</sup> Los últimos dos periodos de gobierno en Medellín han tenido esta oficina con al menos un profesional. Esta asume como función primordial la atención a las necesidades de los directivos docentes. 2012-2015 Gerencia Educativa. 2016-2019 Gestión Educativa.





# ANEXOS

# 01 ANEXO PRIMERA INFANCIA

*El interés en la primera infancia tanto del sector privado como del público está respaldado en las evidencias científicas concentradas en señalar que la inversión en capital humano con mejor relación costo-eficiencia es la atención integral de la primera infancia.*

Las evidencias en salud, economía y humanidades la recomiendan por ser la etapa en la que se presenta el más rápido crecimiento y cambio en la vida de los humanos.

“Los retornos más altos por dólar se alcanzan en las inversiones realizadas durante los primeros años de vida, pues no solo generan mejores condiciones de crecimiento para los niños, sino que posibilitan retornos a lo largo de la vida, serán adultos con mayor capacidad para aprender, adaptarse a los cambios, tener disponibilidad para trabajar con otros y desarrollar capacidades para superar dificultades” (Heckman, 2001, p. 132).

Los programas de atención a la primera infancia que ofrecen alternativas integrales y de calidad dan resultados contundentes en mejores indicadores de nutrición, salud, aprendizaje y aprovechamiento de la vida escolar desde la primaria hasta la educación terciaria. La inversión en programas de calidad en los primeros años, está comprobado, genera habilidades que, a lo largo de la vida, son el motor para la generación de nuevas y mayores habilidades.

## La situación del país

En Colombia en 1968 se creó el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) con el fin de direccionar, desde el Estado, programas sociales para mitigar la desnutrición infantil, el abandono de la niñez y la desintegración familiar. Desde su inicio, el Instituto trabajó de la mano de las organizaciones sociales y religiosas que en su labor filantrópica prestaban asistencia a los niños y las niñas sin familia o en condiciones económicas desfavorables.

Este trabajo conjunto fue transformando poco a poco la perspectiva asistencial a la niñez con preguntas sobre cierre de brechas y la creación de oportunidades igualitarias para todos.

Es en los años 90, tomó fuerza en el país el interés por la primera infancia y la necesidad de aunar esfuerzos entre la academia y las organizaciones sociales para trabajar con funcionarios y planificadores sociales para incluir en la agenda pública programas específicos para familias gestantes y niños hasta los cinco años. Se buscaba superar las ofertas de alimentación y cuidado para pensar en propuestas de educación inicial combinadas con nutrición para garantizar desarrollo físico, cognitivo y psicosocial.

## El aporte local

Los primeros proyectos de atención integral a la primera infancia, desde la administración pública territorial, aparecieron en las ciudades de Bogotá y Medellín. Los equipos de bienestar social territorial empezaron a diseñar propuestas de intervención y a complementar los recursos del ICBF con cuantías del presupuesto municipal para agregar modelos de atención con la participación intersectorial de las secretarías municipales.

Particularmente en Medellín, la administración pública empezó a comprender la importancia de priorizar la atención en primera infancia desde el año 2004 en la administración del alcalde Sergio Fajardo Valderrama. Se creó el Programa Buen Comienzo por Acuerdo Municipal, cuyo objetivo fue promover el desarrollo integral, diverso e incluyente de los niños y niñas menores de 6 años de los niveles I, II y III del Sisbén. La administración del alcalde Fajardo logró la atención de 12.667 niños y niñas, la construcción de un jardín social y la inversión en 4 años de \$23.630 millones (Alcaldía de Medellín, 2007).

Posteriormente, en el periodo 2008 – 2011, la primera infancia fue una prioridad en el Plan de Desarrollo al aumentar en 14 veces la destinación presupuestal con respecto al cuatrienio anterior. La cobertura registrada por el programa del alcalde Alonso Salazar Jaramillo fue de 91.548 niños y niñas, se entregaron nueve jardines sociales y se logró una inversión en 4 años de \$356 mil millones (Alcaldía de Medellín, 2011).

En la administración del alcalde Aníbal Gaviria Correa se logró una atención de 72.013 niños y niñas, se entregaron seis jardines sociales y se realizó una inversión de \$521.625 millones entre 2012 y 2015.

En el Plan de Desarrollo de Federico Gutiérrez Zuluaga, respecto a la atención integral de la primera infancia se plantea como prioridad el fortalecimiento, desde la Secretaría de Educación, del programa Buen Comienzo, a través de alianzas público-privadas para la prestación y la construcción de cinco nuevas infraestructuras.

Como puede evidenciarse en el recorrido histórico del programa Buen Comienzo, se ha logrado el fortalecimiento de un modelo de atención para los niños y niñas que crecen en familias vulnerables en Medellín. Hoy se cuenta con un patrimonio de ciudad que ha sido replicado en el departamento de Antioquia, respaldado por el Gobierno Nacional con su Estrategia de Cero a Siempre y, además, reconocido internacionalmente.

## Una mirada con futuro para el país

El presidente Juan Manuel Santos, desde la instalación de su Gobierno, estableció la Estrategia de Cero a Siempre como una prioridad para el país para atender a los 5.132.760 de niños menores de 5 años. Se propuso lograr la atención integral a 2018, de 1.500.000 niños en Sisbén I, II, III, con un presupuesto de 0,4% del PIB (Alcaldía de Medellín, 2014).

El desarrollo de la Estrategia ha sido reconocido internacionalmente como un modelo claro, que ha logrado lineamientos de atención integral e intersectorial. Además, ha generado un movimiento en alianza con las organizaciones sociales, la academia y los organismos internacionales para definir responsabilidades en las instancias públicas, estructurar la atención y fijar una ruta que garantice las realizaciones básicas del desarrollo de cada uno de los niños y las niñas atendidas. Igualmente, la promulgación de la Ley de Primera Infancia de Cero a Siempre 1804 de 2016, puso al país a la vanguardia del panorama internacional.

## Un diseño de vanguardia

Colombia tiene un camino hecho para garantizar a todos sus niños y niñas el desarrollo de sus capacidades en condiciones equitativas. Cuenta con un diseño de vanguardia evidenciado en los elementos que se describen en la Tabla 13.

Logros	Componentes
Legislación	Ley de Primera Infancia de Cero a Siempre 1804 de 2016. Es la acción organizada, concurrente y coordinada a través de la cual los sectores estatales de los órdenes nacional y local (educación, salud, cultura, recreación, bienestar, deportes y planeación), así como otros actores de la sociedad (familias, comunidad, sociedad civil, academia, empresa privada y organizaciones no gubernamentales), se articulan para lograr la atención integral a las mujeres gestantes, y a los niños y niñas en primera infancia, a partir de lo que ellos y ellas requieren.
Organismo rector	Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia integrada por: un delegado del Presidente de la República, el director del Departamento Administrativo de la Presidencia de la República, los ministros o viceministros de Salud y Protección Social, Educación, Cultura, Vivienda, Ciudad y Territorio, Viceministro de Agua y Saneamiento, los directores del DNP, DAPS ICBF, de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas y de Coldeportes.
Lineamientos de atención	Para el país se establecieron tres modalidades: familiar, institucional, y comunitaria.
Cadena de servicios	Está dividida de la siguiente manera: <ul style="list-style-type: none"> <li>» Desde la gestación hasta los niños con 5 años, divididos en gestación y los niños hasta los 2 años con atención en salas cunas o familiar.</li> <li>» Niños con educación inicial. Todos los servicios están enmarcados en la atención integral que promueven la salud y la nutrición, el desarrollo cognitivo y el desarrollo psicosocial.</li> </ul>
Estructurantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Cuidado y crianza.</li> <li>» Salud, alimentación y nutrición.</li> <li>» Educación inicial.</li> <li>» Recreación.</li> <li>» Ejercicio de la ciudadanía y la participación.</li> <li>» Involucramiento de la familia, del sistema de salud, del educativo y del espacio público como entornos.</li> </ul>
Ruta de atención	Es el referente de ayuda para que en cada municipio y departamento colombiano se organice la institucionalidad, el presupuesto y la oferta de servicios para garantizar una atención integral para todos los niños y niñas desde la gestación hasta el ingreso a la educación escolar, teniendo en cuenta las diferencias culturales, étnicas o de capacidades.
Presupuesto	Por Ley está establecido que el Gobierno Nacional proyectará y garantizará los recursos para la implementación de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, teniendo presente que los recursos anuales del presupuesto no podrán ser inferiores a la inversión del año inmediatamente anterior. Estos recursos deberán ser complementados con los de los presupuestos departamentales y municipales.

Tabla 13 | El sistema nacional de primera infancia. Fuente: elaboración propia.

## Asegurar un aprendizaje sostenible

Desde décadas atrás, y en su interés por aportar a la calidad de la educación en la región, Proantioquia ha liderado la reflexión en torno a la educación inicial y al diseño de un programa de atención a los niños y niñas menores de seis años en la ciudad de Medellín. El énfasis ha estado en las familias en condiciones de vulnerabilidad y en la obligación del Estado de ofrecer servicios sociales de calidad.

Igualmente, ha abogado por fortalecer los arreglos institucionales con el fin de tener una interlocución fluida y constante entre la nación, el departamento y el municipio para utilizar la estructura que hemos logrado diseñar con la experiencia de Buen Comienzo en Medellín y en Antioquia, en sintonía con la Estrategia de Cero a Siempre.

**Desde Proantioquia se aboga por la voluntad política de cada gobernante y el respaldo permanente de la academia, el sector social y los empresarios para capitalizar la inversión realizada hasta hoy en la primera infancia y así, garantizar en los años venideros la prosperidad para todos.**

Necesitamos asegurar como sociedad, que los niños y las niñas del país disfruten del presente y tengan las oportunidades suficientes para ser los colombianos líderes de las próximas décadas.

**Nuestra propuesta es lograr un sistema integrado entre la administración pública territorial y nacional que trabaje con el sector privado y social para renovar las estrategias que permitan el fortalecimiento de un ecosistema moderno que garantice su sostenibilidad, el mejoramiento, los recursos humanos y la transición exitosa a la escuela.**

## Renovación de estrategias

Retos	Componentes
Fortalecer un ecosistema	Generar estructuras administrativas ágiles y transparentes para fomentar alianzas público- privadas que generen nuevos recursos tanto económicos, como técnicos y administrativos.
Sostenibilidad política y financiera	Fortalecer el sistema en municipios y departamentos para que no sea una inversión con presupuestos frágiles que dependan del presupuesto general. Legislación clara y de obligatorio cumplimiento en aportes de nación y territorio para garantizar atención integral de calidad y pertinencia.
Mejoramiento	Mejorar en sistemas de gestión, control y evaluación.
Recurso humano	Superar el déficit de profesionales con formación específica para atender las necesidades de la atención integral.
Garantizar la transición	Asegurar una transición exitosa de los niños y las niñas a la educación escolar.

Tabla 14 | Renovación de estrategias en primera infancia. Fuente: elaboración propia.

### Nuestro reto

El compromiso de gobernantes y ciudadanos es mantener en el centro el interés por los niños y las niñas desde su gestación, pues solo así se logrará construir un territorio sostenible y equitativo en el mediano plazo. El principal objetivo de la ciudadanía del siglo XXI es comprometernos en aportar a una sociedad con mejores indicadores en calidad de vida y perspectivas de futuro, y la clave para lograrlo es respaldar inversiones públicas que realmente construyan patrimonios que permiten romper los círculos viciosos de la pobreza en que vive un alto porcentaje de la población.

**Juntos tenemos el compromiso de vigilar la inversión pública y privada, velar porque los programas sociales se centren en la prevención, en la construcción de capital humano y en la producción de resultados sociales, económicos e intelectuales positivos.**

# 02 ANEXO

## REFLEXIONES SOBRE EL ÍNDICE DEPARTAMENTAL DE COMPETITIVIDAD (2016): EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

El Índice Departamental de Competitividad (IDC) elaborado por el Consejo Privado de Competitividad y la Universidad del Rosario, muestra resultados preocupantes para Antioquia en el pilar de “Educación básica y media”. Los resultados para 2016 ubican al departamento en la posición 13 entre un total de 26.

Respecto al año 2015 Antioquia cayó cinco posiciones en el ranking nacional, al pasar del puesto 8 al 13. Adicionalmente, el puntaje en este pilar pasó de 5,91 en 2015 a 5,40 en 2016, lo que quiere decir que **no solo venimos perdiendo terreno frente a otros departamentos, sino que al compararnos con nosotros mismos nuestra educación básica y media presentó una desmejora en el último año de medición.**

El pilar de “Educación básica y media” se divide en dos dimensiones: Cobertura en educación y Calidad en educación. Entre estas dos, el departamento se vio especialmente afectado por sus resultados en Calidad en educación, donde apenas logró alcanzar la posición 17 con un puntaje de 4,60 sobre 10. Mientras que, en Cobertura en educación Antioquia se ubicó en el puesto 8 a nivel nacional.

Si analizamos los resultados del IDC 2016 a un nivel de detalle mayor, es decir, observando los resultados en las variables que componen cada una de las dos dimensiones mencionadas, se pueden identificar brechas importantes respecto a los departamentos con mejores resultados.

Así entonces, encontramos que, en variables como **deserción**, el departamento presenta resultados que lo ubican en la posición 19 con una tasa de deserción del 3,82%. Alcanzar la primera posición en este indicador, que la ocupa Nariño con una tasa de 1,23%, significaría para Antioquia retener en el sistema a un total de 33.728 estudiantes adicionales.

Además, sabemos que este indicador no refleja la totalidad del fenómeno, al no tener en cuenta la deserción intra-anual. En efecto, según datos del CPC (2016), **en Antioquia solo el 33% de los niños que empiezan la básica primaria logran terminar el ciclo educativo completo.**

Así mismo, consideramos importante que el departamento avance en las tasas de cobertura neta en preescolar y educación media. En estos niveles educativos, Antioquia aparece en las posiciones 6, con 61,07%, y 10, con 42,61%, respectivamente. Para que el departamento alcance la primera posición en cobertura neta en educación preescolar, ocupada por Casanare con una tasa de 70,61%, tendría que incluir a aproximadamente 10000 niños más. Mientras que, **para estar en el primer puesto en cobertura neta en educación media se tendrían que aumentar la matrícula en 17.311 estudiantes adicionales;** primer lugar que es ocupado por Bogotá con una tasa de 50,61%. Mejorar la cobertura en la educación media está directamente ligado a los problemas de deserción y repitencia en los niveles que la anteceden.

En las variables que componen la dimensión de Calidad en educación, por su parte, es donde se encuentran los mayores rezagos respecto al resto del país. **Los resultados de las Pruebas Saber 5° y 11° de Antioquia lo ubican en las posiciones 14 y 15, lejos del primer puesto,** ocupado por Bogotá en ambos casos. Mientras que, cuando se miran

los resultados de Saber 11° para los colegios oficiales nos ubicamos en el puesto 14 con un puntaje promedio de 48,95, un poco más de tres puntos por debajo de Santander, el departamento con el sector oficial de mejores resultados del país. Es decir, cuándo miramos solo los resultados de los colegios oficiales, Antioquia sigue apareciendo en posiciones lejanas de los departamentos con mejores resultados.

Estos resultados son especialmente preocupantes si tenemos en cuenta que este mismo índice nos ubica como el tercer departamento con mayor inversión per cápita en calidad de la educación básica y media. Esto implica que **hay un número importante de departamentos que logran mejores resultados con inversiones per cápita inferiores a la nuestra**. Cabe entonces una pregunta por el costo-efectividad de la inversión en educación que se hace en Antioquia.

No obstante, hay variables que afectan de forma importante los resultados en calidad en educación, como lo veremos en el siguiente apartado, pero que consideramos pueden ser medidos de forma diferente o que la literatura muestra que tienen poca incidencia en la calidad educativa.

## Propuesta frente a los indicadores del IDC

A pesar de que los resultados del IDC 2016 muestran un panorama preocupante para el departamento, también es cierto que hay algunos indicadores que afectan de forma negativa los resultados de Antioquia, pero cuya forma de medición no es la mejor desde nuestro punto de vista. Por tal razón, este apartado plantea algunas críticas a esos indicadores específicos que consideramos pueden ser medidos de otra forma y planteamos algunas propuestas para hacer esa medición.

Es así el caso del indicador de Calidad de los docentes de colegios oficiales, que se mide por medio del número de profesores escalafonados por cada 1.000 personas matriculadas en establecimientos educativos oficiales. No es claro que el grado en el escalafón docente tenga incidencia en la calidad educativa o en los aprendizajes de los estudiantes. No obstante, en este indicador el departamento aparece ubicado en la última posición y llegar al primer puesto, ocupado por Nariño, implicaría aumentar el número de docentes escalafonados en 14.450 maestros, lo cual significaría una meta operativamente inviable.

Una mejor forma de medir esto puede ser por medio del número de profesores con maestría por cada 1.000 personas matriculadas en establecimientos educativos oficiales o el porcentaje de docentes con maestría respecto al total de la planta docente oficial, por cada departamento.

Así mismo, los indicadores de Espacio en aulas educativas de establecimientos oficiales y Relación docentes-estudiantes, presentan problemas conceptuales, desde nuestro punto de vista. En el primer caso, lo que expresa la norma en Colombia es que para la educación básica y media el espacio por aula debe estar entre 1,65 y 1,80 m<sup>2</sup>/estudiante.

Mientras que, la relación docentes-estudiantes que recomienda el MEN está entre 35 y 40 estudiantes por docente. Adicionalmente, la literatura ha mostrado evidencia contradictoria frente a que una menor relación docentes-estudiantes mejore los resultados de estos últimos.

En este sentido, un indicador quizá más revelador sea el porcentaje de aulas por departamento que cumplen con la normatividad vigente en el país, tanto en términos de espacio de aula, como de relación docentes-estudiantes.

Tal como está la medición, por ejemplo, si Antioquia quisiera llegar al primer puesto en la relación docentes-estudiantes, que lo ocupa Putumayo con una ratio de 21,23, tendría que aumentar el número de maestros en 24 274. **Actualmente la planta docente del departamento es de aproximadamente 35.000 maestros, es decir, lograr el primer puesto implicaría un aumento de casi el 70% en la planta docente, lo que tiene poco sentido de cara a la política educativa.**

En resumen, si bien los resultados del IDC 2016 plantean importantes retos para Antioquia, en términos de cobertura, deserción y desempeño en las pruebas censales principalmente; es claro también que hay algunos de los indicadores que por la forma en que son medidos golpean fuertemente los resultados agregados del departamento, pero cuya forma de medición no es clara. Algunos ajustes en la manera como se miden los indicadores mencionados pueden dar información más relevante para la toma de decisiones en las entidades territoriales.

# 03 ANEXO PERFILES EDUCATIVOS

*Gran parte de la dificultad para gestionar los sistemas educativos es que no es posible predecir un perfil único de los agentes educativos que operan el sistema. Sin embargo, la evidencia y los aprendizajes internacionales muestran unas características deseables en maestros, directivos docentes y la escuela en sí misma.*

El reto consiste en crear espacios para que los equipos educativos desarrollen estas capacidades y que las mismas puedan ser evaluadas desde métricas objetivos. A su vez el desarrollo de estas cualidades incidirá directamente en el perfil de las IE necesarias para garantizar escenarios de calidad y pertinencia.

A continuación, presentamos una aproximación a los perfiles deseables de maestros, directivos docentes e instituciones<sup>68</sup>. **Estos perfiles son el resultado de una mezcla entre evidencias empíricas, recomendaciones funcionales de diversas organizaciones y la experiencia propia desde la implementación de programas educativos en Medellín y Antioquia.**

---

<sup>68</sup> Otros perfiles necesarios para apuntar a mejoramientos de calidad son los de padres de familia y estudiantes. Sin embargo, desde la experiencia de Proantioquia no se han priorizado estos públicos. La realización de estos acercamientos es un reto pendiente en el que se pueden vincular diversas instituciones cuya experticia permita un análisis riguroso.

# El perfil del maestro

---

Es innegable que, para hablar de calidad en el contexto educativo, es necesario establecer criterios claros sobre los maestros de calidad. El rol de estos actores no solo se basa en la transferencia de saberes a sus estudiantes, sino que su ejercicio trasciende hasta posicionarse como una práctica de mediación integral que requiere, entre otras habilidades, un rol activo como líder de procesos de aula, institucionales y sociales.

El maestro que la escuela necesita centra la experiencia de enseñanza en un conjunto de acciones intencionadas desde lo pedagógico, lo disciplinar y lo relacional. Por esta razón, **el docente debe contar con una serie de habilidades comunicativas y discursivas que lo posicionen como un creador de ambientes de aprendizaje innovadores y contextualizados.**



## El perfil del maestro cuenta con los siguientes criterios:

- 1 Es un sujeto con capacidad de relacionamiento con diversos actores sociales, que entiende el contexto en el que está inmerso y que puede leer las diversas situaciones que inciden o afectan la escuela en la que desarrolla su labor.
- 2 Tiene unos niveles altos de motivación por su oficio, lo que permite que reflexione sobre la necesidad de formación y cualificación permanente.
- 3 Es respetuoso con la diversidad, y entiende que la promoción de la misma contribuye al capital social de la escuela como escenario de construcción de ciudadanía.
- 4 Cuenta con un discurso disciplinar y pedagógico sólido, lo que le permite explorar diversas didácticas que no desconocen el rigor de las distintas áreas y saberes.
- 5 Tiene alta capacidad para el trabajo en equipo con sus pares, entiende la importancia de la realimentación con sus compañeros y favorece que su trabajo sea conocido por otros.
- 6 Tiene competencias digitales, lo que le facilita la búsqueda de información para el mejoramiento de su labor.
- 7 Puede documentar su hacer, es activo en el ejercicio de la escritura y se preocupa por que otros puedan entender, con claridad, lo que hace y propone.
- 8 Tiene competencias de liderazgo, lo que facilita su relacionamiento con los diversos actores de la comunidad educativa, en quienes encuentra diversas y valiosas formas de conocimiento.
- 9 Tiene capacidad de planificar y evaluar su hacer y desarrollar procesos de realimentación formativa con sus estudiantes, y llevar al aula acciones intencionadas y basadas en objetivos claramente delimitados.
- 10 Desarrolla experiencias de formación individualizadas que permiten a sus estudiantes establecer procesos de metacognición que les ayuden a definir la utilidad de la educación y de la escuela en sus vidas.
- 11 Entiende que trabaja dentro de una organización educativa dinámica, y favorece los cambios que puedan potenciar el mejoramiento.

# El perfil del directivo docente

Frente al papel de directivos docentes, es fundamental considerar que su rol es liderar los procesos de orden institucional. Por esta razón estos profesionales deben conocer a profundidad los modelos educativos de su institución, liderar los equipos de trabajo y desarrollar una serie de gestiones que transitan entre la vinculación de las comunidades escolares hasta la definición de los grandes lineamientos curriculares.



**En este sentido un directivo docente debe cumplir con las siguientes características:**

**1** Conoce profundamente las prácticas, contenidos, metodologías y lineamientos curriculares que se proponen desde su institución.

---

**2** Lidera la evaluación formativa de los equipos, propone la dinamización permanente del PEI y es consciente de los frentes de posible mejoramiento.

---

**3** Es un líder educativo, desde lo académico-pedagógico, administrativo y relacional.

---

**4** Entiende que su institución es una organización educativa que debe avanzar en sus niveles de gestión de manera intencionada.

---

**5** Reconoce el contexto en el que está ubicada la institución y promueve el acercamiento a la escuela de diversos actores comunitarios.

---

**6** Promueve la formación de sus equipos de trabajo (comunidades de práctica), así como la implementación de metodologías que potencien aprendizajes profundos y significativos.

---

**7** Entiende que su institución se compone de ambientes de aprendizaje, y que estos deben ser gestionados y evaluados en función de encontrar las mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje.

---

**8** Es un profesional con capacidad de trabajar en red y de participar activamente en alianzas para el mejoramiento institucional.

---

## El perfil de la institución educativa

Es fundamental aclarar que **no se busca que todas las instituciones sean iguales**, pero hay ciertas prácticas deseables en el marco de una organización educativa que se gestiona integralmente.



- 1** Se reconoce como un lugar privilegiado para la formación integral de ciudadanos. Esto se traduce en que todo su ordenamiento reconoce la importancia de la formación de sujetos reflexivos, críticos y propositivos.

---

- 2** Entiende que la gestión institucional contempla al menos lo directivo-administrativo, lo académico-pedagógico, y la gestión social y comunitaria.

---

- 3** Dimensiona que la experiencia educativa no involucra solo a los estudiantes, y se establece como un escenario de intercambio y participación comunitaria.

---

- 4** Tiene claramente delimitadas prácticas de evaluación, realimentación y mejoramiento con todos los actores del sistema escolar.

---

- 5** Reconoce el PEI como elemento central para la planeación de sus acciones educativas, y encuentra los canales y medios para que sus equipos se apropien de esta herramienta.

---

- 6** Tiene una propuesta contextualizada, pensada a la luz de las necesidades y expectativas del entorno y de la comunidad en la que está inmersa.

---

- 7** Plantea metas de mejoramiento en tiempos prudentes, y las acompaña de planes de trabajo y mejoramiento para el cumplimiento de las mismas.

---

- 8** Se interesa por mantener buenos climas escolares y ambientes de aprendizaje acordes a las necesidades disciplinares, pedagógicas y relacionales de los miembros de las comunidades educativas.

---

- 9** Se interesa por mantener buenos climas escolares y ambientes de aprendizaje acordes a las necesidades disciplinares, pedagógicas y relacionales de los miembros de las comunidades educativas.

---

- 10** Es un escenario abierto, en el que se permite la realimentación de diversos actores y la incorporación planificada e intencionada de programas para la dinamización.

---

# 04 ANEXO INICIATIVAS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS EXISTENTES

Si bien hay grandes retos en la construcción y puesta en marcha de políticas públicas para el mejoramiento de la calidad educativa, hay también un conjunto de experiencias valiosas que en la actualidad se desarrollan en el país. En los siguientes gráficos se visibilizan algunas de estas iniciativas.

Para esta selección se consideraron prácticas con alto nivel de coherencia con las propuestas señaladas para el mejoramiento de la calidad de la educación a lo largo de este documento. Para cada caso se analizó su cobertura geográfica, la existencia de modelos de operativización flexibles, la presencia de sistema de evaluación (tanto interno como externo) y el soporte digital (plataformas de formación o acceso a recursos complementarios).

Estas cualidades permiten reconocer alternativas valiosas, bien sea en la lógica de aportar recursos para su expansión y fortalecimiento a nivel de país, o para retomar sus principales lecciones y aportes y construir un programa de formación distinto. Adicionalmente se presentan dos Tablas con la información asociada a la descripción de cada programa, la entidad que lo opera y los enlaces en los que puede consultarse mayor información de cada una.

**Nota aclaratoria:**

Con excepción del Programa Todos a Aprender (PTA), y el Programa Vamos para la U, las iniciativas presentadas corresponden a información extraída del SIIPE<sup>69</sup> en julio de 2017.

---

69 [www.siipe.co](http://www.siipe.co)

# INICIATIVAS EXISTENTES PARA LA DINAMIZACIÓN DE LAS LÍNEAS DE GESTIÓN CURRICULAR Y CLIMA ESCOLAR

**Gestión curricular**

Líneas de incidencia

Metodologías para la enseñanza y el aprendizaje

Materiales y recursos de contenidos

Formación situada

**Clima escolar**

Desarrollo humano y convivencia

Ambientes

	Cobertura nacional	Evaluación interna	Evaluación externa	Plataforma digital	Material didáctico propio	Operación flexible
Modelo Alianza		✓			✓	✓
Proyecto Step by Step		✓		✓	✓	
Verde vivo	✓	✓			✓	
Secretos para contar		✓		✓	✓	✓
Palabrario y numerario	✓	✓			✓	✓
Las letras van por Colombia	✓	✓			✓	
Comunidades de aprendizaje	✓	✓			✓	✓
Feria de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación		✓			✓	✓
Félix y Susana	✓	✓		✓	✓	✓
Proniño	✓	✓		✓	✓	
Ser+Maestro	✓	✓		✓	✓	✓
Pedagogía para la paz		✓		✓	✓	✓
Semilleros de paz para el desarrollo humano		✓		✓	✓	✓
Infraestructura educativa para la calidad	✓	✓	✓			✓
Reposición y mantenimiento de infraestructura educativa		✓	✓			✓
Laboratorio lúdico		✓			✓	✓

Figura 14 | Mapa de iniciativas existentes gestión curricular y clima escolar. Fuente: elaboración propia.

# INICIATIVAS EXISTENTES PARA LA DINAMIZACIÓN DE LAS LÍNEAS DE EVALUACIÓN Y EDUCACIÓN MEDIA

Líneas de incidencia

**Evaluación para el mejoramiento**

Prácticas para potenciar el logro escolar

**Educación media**

Promoción de la educación terciaria

Mejoramiento de la calidad en media

	Cobertura nacional	Evaluación interna	Evaluación externa	Plataforma digital	Material didáctico propio	Operación flexible
Escuelas que aprenden	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Gestión escolar para la permanencia		✓		✓	✓	✓
Sistema de mejora de la calidad educativa		✓		✓	✓	✓
Líderes siglo XXI	✓	✓	✓		✓	
Cambio de la cultura institucional para el logro de resultados		✓			✓	✓
Programa de becas RENAULT		✓				✓
Fondo EPM Regional		✓				✓
Becas Argos para el desarrollo regional		✓				✓
Programa de becas Sueños de Paz	✓	✓				✓
Fondo de becas de educación superior de Antioquia		✓				✓
Evaluación por competencias	✓	✓	✓			✓
Programa Todos a Aprender -PTA- -Piloto media-	✓	✓			✓	✓

Figura 15 | Mapa de iniciativas existentes evaluación para el mejoramiento y educación media. Fuente: elaboración propia.

# INICIATIVAS EXISTENTES PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y DIRECTIVOS DOCENTES

## Directivos docentes

Líneas de incidencia

Liderazgo escolar

Competencias complementarias

Trabajo entre pares

## Maestros

Desarrollo de capacidades disciplinares

Convivencia y desarrollo humano

Comunidades de aprendizaje, redes e intercambio entre pares

	Cobertura nacional	Evaluación interna	Evaluación externa	Plataforma digital	Material didáctico propio	Operación flexible
Diplomado en gestión directiva	✓	✓			✓	
Escuela de Alta Dirección Educativa EADE	✓	✓	✓		✓	
Rectores Líderes Transformadores	✓	✓	✓	✓	✓	
Líderes siglo XXI	✓	✓	✓		✓	
Gerenciando el aprendizaje institucional	✓					
Escuela Activa Urbana		✓	✓		✓	
Red de Liderazgo Escolar	✓		✓			
Colegios en trayectoria MEGA	✓			✓	✓	✓
Escuelas que aprenden	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Escuela Nueva, Caldas		✓	✓		✓	
Feria de la Ciencia, la tecnología y la innovación		✓			✓	
Aulas Fundación Telefónica	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Secretos para contar		✓	✓	✓	✓	✓
Ser+Maestro	✓	✓		✓	✓	✓
Félix y Susana	✓	✓		✓	✓	✓
Programa Todos a Aprender -PTA-	✓	✓	✓	✓	✓	
Red Nacional de docentes: nuestro punto de encuentro	✓	✓		✓	✓	✓

**Figura 16** | Mapa de iniciativas existentes en formación de maestros y directivos docentes. Fuente: elaboración propia.

## Programas existentes para la gestión curricular

Líneas	Programa	Organización	Descripción	Enlace
Metodologías para la enseñanza y el aprendizaje	Modelo alianza escolar para la equidad	Corporación Centro de Ciencia y Tecnología de Antioquia -CTA-	Iniciativa interinstitucional que busca fortalecer la eficiencia y calidad de la educación, mediante una intervención integral que involucra los tres niveles del servicio educativo: aula, institucional y contexto.	<a href="http://www.alianza-mepe.org/alianza/inicio">http://www.alianza-mepe.org/alianza/inicio</a>
	Proyecto Step by Step	Fundación Marina Orth	Busca fortalecer habilidades en tecnología, inglés y liderazgo, vinculando a maestros y padres de familia.	<a href="http://es.fundaorth.org/">http://es.fundaorth.org/</a>
	Verde vivo	Fundación Celsia	Busca transformar la práctica de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales y la tecnología en Colombia, a través de la indagación y el trabajo cooperativo.	<a href="http://www.celsia.com/es/">http://www.celsia.com/es/</a>
Materiales y recursos de contenidos	Palabrario & Numerario	Genesis Foundation y Fundación Corona	Programa de formación de maestros, con énfasis en metodologías y uso de recursos didácticos.	<a href="http://www.genesis-foundation.org/">http://www.genesis-foundation.org/</a>
	Secretos para contar	Fundación Secretos para Contar	Acompañamiento en lectoescritura y bases del aprendizaje de los niños, niñas, y maestros por medio de la entrega de libros escolares.	<a href="http://www.secretosparacontar.org">www.secretosparacontar.org</a>
	Las letras van por Colombia	Fundación Bancolombia	Propuesta para fortalecer los procesos didácticos y metodológicos para el fomento de la lectura y escritura en docentes y padres de familia.	<a href="http://www.fundacionbancolombia.org">www.fundacionbancolombia.org</a>

## Formación situada

Líneas	Programa	Organización	Descripción	Enlace
Formación situada	Feria de la ciencia, la tecnología y la innovación (Feria CT + I), municipios de Antioquia	Parque Explora	Fortalecer y promover procesos de formación de maestros y estudiantes, para la indagación e investigación en el aula de clase, que generen la construcción de competencias científicas y ciudadanas en la comunidad educativa.	<a href="http://www.feriadelaciencia.com.co">www.feriadelaciencia.com.co</a>
	Comunidades de aprendizaje	Natura Cosméticos Ltda.	Conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa con dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad.	<a href="http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es">www.comunidaddeaprendizaje.com.es</a>

Tabla 15 | Descripción de programas de gestión curricular. Fuente: elaboración propia.

## Programas existentes para el clima escolar

Líneas	Programa	Organización	Descripción	Enlace
Ambientes de aprendizaje	Infraestructura educativa para la calidad	Fundación Argos	Centra sus acciones en el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje, pues estos juegan un papel muy importante en la formación e inciden en los procesos pedagógicos, como también en los resultados y en las pruebas de los estudiantes.	<a href="http://www.fundacionargos.org/">http://www.fundacionargos.org/</a>
	Reposición y mantenimiento de infraestructura educativa	Fundación Fraternidad Medellín	Busca mejorar el estado de escuelas, colegios e IE, para lo cual se contempla la construcción de infraestructuras que ofrezcan condiciones dignas, amables, tecnológicamente adaptadas, iluminadas, amigables con el ambiente, que cuenten con espacios abiertos a la comunidad. También contempla la construcción de espacios que generen ambientes de enseñanza propicios para los aprendizajes.	<a href="http://www.fraternidadmedellin.org/">http://www.fraternidadmedellin.org/</a>
	Laboratorio lúdico	Fundación Con-concreto	Promueve el diseño y ejecución de estrategias orientadas al fortalecimiento de habilidades para la vida. Busca la construcción de proyectos de vida basados en estilos de vida saludable y la convivencia pacífica.	<a href="http://www.fundacionconconcreto.org">www.fundacionconconcreto.org</a>

## Desarrollo humano y convivencia

Líneas	Programa	Organización	Descripción	Enlace
	Programa Proniño	Fundación Telefónica Colombia	Promueve actividades de educación digital y desarrollo humano para favorecer la permanencia de los niños en la escuela y de esta manera evitar el trabajo infantil. También desarrolla talleres con padres de familia.	<a href="http://www.telefonica.com.gt/pronino/pronino-en-latinoamerica/colombia">http://www.telefonica.com.gt/pronino/pronino-en-latinoamerica/colombia</a>
	Ser+Maestro	Proantioquia	Desarrollo de competencias socioemocionales, de liderazgo educativo y de dinamización de ambientes de aula para el mejoramiento del clima escolar.	<a href="http://proantioquia.org.co/web/index.php/calidad-de-la-educacion/programa-ser-maestro">http://proantioquia.org.co/web/index.php/calidad-de-la-educacion/programa-ser-maestro</a>
	Félix y Susana	Fundación SURA	Es una alternativa para la educación sexual en contextos escolares a partir del fomento del respeto, el reconocimiento y el cuidado del cuerpo, propio y ajeno, buscando contribuir en la generación de entornos protectores que promuevan el bienestar y la calidad de la vida de los niños y niñas.	<a href="http://www.felixysusana.com">www.felixysusana.com</a>
	Semilleros de paz para el desarrollo humano sostenible	Fundación Con-concreto	Este proceso formativo es una propuesta de prevención de la violencia y promoción de estilos de vida saludables para adquirir herramientas que posibiliten tener criterios informados a la hora de tomar decisiones.	<a href="http://www.fundacionconconcreto.org">www.fundacionconconcreto.org</a>
	Pedagogía para la paz y la reconciliación	Corporación para el Desarrollo Humano y Social	Se acompañan propuestas curriculares de manera participativa para liderar procesos pedagógicos para la paz, propiciando la reconciliación y la resolución de los conflictos.	<a href="http://www.corporacionfacilitar.org/">http://www.corporacionfacilitar.org/</a>

Tabla 16 | Descripción de programas de clima escolar. Fuente: elaboración propia.

## Programas existentes para la educación media

Líneas	Programa	Organización	Descripción	Enlace
Fomento de la educación terciaria	Fondo de becas de educación superior de Antioquia	Corporación para el Fomento de la Educación Superior	Fomentar el acceso a la educación superior en el departamento de Antioquia por medio de la entrega de becas de educación superior a personas de todas las regiones de Antioquia, excepto Medellín.	<a href="http://corpoeducacionsuperior.org">http://corpoeducacionsuperior.org</a>
	Becas Argos para el desarrollo regional	Fundación Argos	Apoyar a jóvenes de estratos 1 y 2 para realizar estudios superiores en universidades públicas y privadas del país en tres modalidades: profesionales, tecnólogos, apoyo en sostenimiento.	<a href="http://www.fundacionargos.org">www.fundacionargos.org</a>
	Fondo EPM regional	Fundación Empresas Públicas de Medellín	Propiciar el acceso a la educación superior de estudiantes de bajos recursos de los municipios del departamento de Antioquia (exceptuando Medellín) mediante créditos condonables.	<a href="http://www.grupo-epm.com">http://www.grupo-epm.com</a>
	Programa de becas RENAULT-German Camilo Calle	Fundación Renault	Becas a jóvenes en situación de vulnerabilidad, para realizar estudios superiores en ingeniería, en una institución superior de calidad.	<a href="https://www.renault.com.co">https://www.renault.com.co</a>
	Programa de becas sueños de paz	Fundación Bancolombia	Facilitar la permanencia en educación superior de jóvenes talentosos con actitudes personales sobresalientes.	<a href="http://www.fundacionbancolombia.org">www.fundacionbancolombia.org</a>
Mejoramiento de la calidad en media	Piloto PTA media	Ministerio de Educación Nacional	Programa diseñado para el mejoramiento de la calidad de la educación media en cinco entidades territoriales con acompañamiento en el aula.	
	Evaluación por competencias	Fundación Oscarez	Desarrollar las habilidades para solucionar pruebas estandarizadas, que contribuyan a un adecuado desempeño en las Pruebas Saber 11°.	<a href="http://www.fundacionoscarez.org/">http://www.fundacionoscarez.org/</a>

Tabla 17 | Descripción de programas de dinamización de la educación media. Fuente: elaboración propia.

## Programas existentes para la evaluación para el mejoramiento

Líneas	Programa	Organización	Descripción	Enlace
Autoevaluación para el mejoramiento	Gestión escolar para la permanencia	Fundación Dividendo por Colombia	Estrategia de acompañamiento a la gestión escolar desde una perspectiva de gestión del cambio, que contribuya al fortalecimiento y mejoramiento de las capacidades Institucionales.	<a href="http://www.dividendoporcolombia.org/es/">www.dividendoporcolombia.org/es/</a>
	Sistema de mejora de la calidad educativa	Fundación Telefónica Colombia	Busca la implementación del sistema de mejora de la calidad de Fe y Alegría, por medio de un proceso de cinco años y medio.	<a href="https://www.terpel.com/en/Sostenibilidad/Fundacion-Terpel/">https://www.terpel.com/en/Sostenibilidad/Fundacion-Terpel/</a>
	Proyecto educativo Líderes Siglo XXI	Fundación Nutresa	Contribuir al mejoramiento de la calidad en la gestión de IE, con el acompañamiento de voluntarios empresariales, en beneficio de la formación de seres humanos integrales y el desarrollo de país.	<a href="http://fundacionnutresa.com/">http://fundacionnutresa.com/</a>
	Cambio de la cultura institucional para el logro de resultados	Coaching Group	Busca que los líderes generen la claridad y la alineación necesarias sobre la dirección de la institución, a través de crear un sistema de liderazgo accountable orientado por resultados.	<a href="https://coachinggroup.net/">https://coachinggroup.net/</a>
	Colegios en trayectoria mega	Fundación Empresarios por la Educación	Programa dirigido a rectores, de IE públicas y privadas, destacados por su liderazgo, resultados y compromiso con la transformación de sus IE, para que potencien los logros alcanzados a niveles más altos y compartan su experiencia y aprendizajes con otros.	<a href="http://fundacionexe.org.co/hacer/centro-de-liderazgo/colegios-en-trayectoria-mega/">http://fundacionexe.org.co/hacer/centro-de-liderazgo/colegios-en-trayectoria-mega/</a>

Tabla 18 | Descripción de programas de evaluación para el mejoramiento. Fuente: elaboración propia.

## Programas existentes para la formación de maestros

Líneas	Programa	Organización	Descripción	Enlace
Desarrollo de capacidades disciplinares	Escuelas que aprenden	Fundación Terpel	Fortalecimiento integral del liderazgo en la gestión institucional para mejorar la efectividad del proceso de enseñanza de matemáticas y lenguaje en los niños de primaria.	<a href="http://www.fundacionterpel.org">www.fundacionterpel.org</a>
	Escuela nueva	Federación Nacional de Cafeteros de Colombia. Comité Departamental de Cafeteros de Caldas	Mejoramiento de la calidad de la educación rural en los 5 grados de educación básica primaria, a través de la promoción flexible, el aprendizaje activo y significativo, el respeto por el ritmo individual del aprendizaje, el trabajo en equipo, la autonomía de los estudiantes, la relación escuela comunidad y el desarrollo de competencias.	<a href="http://sedcaldas.gov.co/alianza/index.php/proyectos/escuela-nueva">http://sedcaldas.gov.co/alianza/index.php/proyectos/escuela-nueva</a>
	Secretos para contar	Fundación Secretos para Contar	Promoción de la lectoescritura en las comunidades del campo, a través de estrategias, materiales y libros que desarrollen la necesidad de crecer, aprender y ser flexible. Llega a maestros, estudiantes y familias.	<a href="http://www.secretosparacontar.org">www.secretosparacontar.org</a>
	Aulas Fundación Telefónica	Fundación Telefónica Colombia	Proyecto de inclusión digital que promueve el uso de las nuevas tecnologías como herramienta esencial para la mejora de la calidad educativa en América Latina. Fortalece en los docentes las competencias del siglo XXI para que sean transferidas a los estudiantes.	<a href="http://www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/aulas-fundacion-telefonica/">www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/aulas-fundacion-telefonica/</a>
	Feria de la ciencia, la tecnología y la innovación	Parque Explora	Fortalecer y promover procesos de formación de maestros y estudiantes, para la indagación e investigación en el aula de clase, que favorezcan la construcción de competencias científicas y ciudadanas en la comunidad educativa.	<a href="http://www.feriadelaciencia.com.co">www.feriadelaciencia.com.co</a>

Líneas	Programa	Organización	Descripción	Enlace
Convivencia y desarrollo humano	Ser + Maestro	Proantioquia	Desarrollo de competencias socioemocionales, de liderazgo educativo y de dinamización de ambientes de aula.	<a href="http://proantioquia.org.co/web/index.php/calidad-de-la-educacion/programa-ser-maestro">http://proantioquia.org.co/web/index.php/calidad-de-la-educacion/programa-ser-maestro</a>
	Félix y Susana	Fundación SURA	Fortalecimiento de ambientes escolares protectores para contribuir a la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes.	<a href="http://www.felixysusana.com">www.felixysusana.com</a>
Comunidades de aprendizaje, redes e intercambio entre pares	PTA	Ministerio de Educación Nacional	Acciones pedagógicas encaminadas a fortalecer las prácticas en el aula, brindar referentes curriculares claros que indiquen los objetivos de aprendizaje, desarrollar herramientas apropiadas para la evaluación y trabajar en la selección y uso de materiales educativos para los maestros y estudiantes, los cuales deben estar acordes con los ambientes de aprendizajes. Asimismo, se definió un plan de formación y acompañamiento para los docentes en sus propias aulas (formación situada), ya que es en la interacción entre pares y educadores con sus alumnos donde ocurren las verdaderas transformaciones educativas.	<a href="http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48336.html">http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48336.html</a>
	Red nacional de docentes	Colombia Aprende	Fortalecer el diálogo y empoderar a los docentes en su rol como garantes del derecho a la educación con calidad, aprovechando las nuevas tecnologías.	<a href="http://maestros.colombiaaprende.edu.co/">http://maestros.colombiaaprende.edu.co/</a>

Tabla 19 | Descripción de programas de formación para maestros. Fuente: elaboración propia.

## Programas existentes para la formación de directivos

Líneas	Programa	Organización	Descripción	Enlace
Escuelas de formación en liderazgo escolar	Diplomado en gestión directiva	Promigas	Fortalecer los conocimientos y habilidades de gestión y dirección de directivos docentes y el proyecto educativo de las instituciones que dirigen los participantes, para apuntar a una mejor calidad de la educación.	<a href="http://www.fundacionpromigas.org.co/ES/Paginas/Default.aspx">http://www.fundacionpromigas.org.co/ES/Paginas/Default.aspx</a>
	Escuela de Alta Dirección Educativa (EADE)	Fundación Mamonal	Fortalecer las habilidades de liderazgo, gerenciales, pedagógicas y comunitarias de rectores y coordinadores. La escuela se desarrolla a través de tres componentes: la cátedra de alta gerencia educativa, el coaching para el liderazgo y la mesa de directores.	<a href="http://www.fundacionmamonal.org.co/IIII.aspx">http://www.fundacionmamonal.org.co/IIII.aspx</a>
	Rectores Líderes Transformadores	Fundación Empresarios por la Educación	Fortalecer y desarrollar en los rectores competencias del ser, pedagógicas, directivas, administrativas y comunitarias, para que estos ejerzan un liderazgo transformador que impacte en el aprendizaje de los estudiantes y la vida de la comunidad educativa.	<a href="http://redlideres.fundacionexe.org.co/programa-rlt/sobre-el-programa/">http://redlideres.fundacionexe.org.co/programa-rlt/sobre-el-programa/</a>
Otras experiencias de las que se pueden tomar lecciones y buenas prácticas	Líderes Siglo 21	Nutresa	Acompañar los procesos de mejoramiento de la gestión escolar a través de una ruta metodológica que posibilita de manera constante y disciplinada una profunda reflexión sobre la coherencia y pertinencia del actuar institucional, orientando los procesos de planeación organizacional hacia el alcance de los objetivos estratégicos definidos por cada colegio.	<a href="http://fundacionnutresa.com/">http://fundacionnutresa.com/</a>
	Gerenciando el aprendizaje institucional	Fundación Instituto Caldense para el Liderazgo	Propuesta de formación realizada para el MEN dirigida a rectores y directivos docentes del país en el marco del programa de transformación de la calidad educativa Todos a aprender con el fin de fortalecer el liderazgo y las habilidades de planeación de directivos docentes, para una efectiva gestión del programa en los escenarios y frente a los actores que se requiere.	<a href="http://www.institutodeliderazgo.org">www.institutodeliderazgo.org</a>

Líneas	Programa	Organización	Descripción	Enlace
Otras experiencias de las que se pueden tomar lecciones y buenas prácticas	Escuela Activa Urbana	Fundación Luker	Modelo educativo que tiene como objetivo principal contribuir a mejorar la calidad de la educación preescolar, básica y media, a través de la incorporación de pedagogías activas en el aula de clase, el fortalecimiento de la gestión institucional de la escuela y la articulación con padres de familia y comunidad para mejorar la motivación del estudiante y su desempeño.	<a href="http://fundacionluker.org.co/">http://fundacionluker.org.co/</a>
	Red de Liderazgo Escolar	Fundación Empresarios por la Educación	Un espacio que, mediante el uso de tecnologías de la información y las comunicaciones, permite el intercambio de saberes con pares locales, nacionales e internacionales y con mentores académicos.	<a href="http://redlideres.fundacionexe.org.co/home-rectores/">http://redlideres.fundacionexe.org.co/home-rectores/</a>
Trabajo colaborativo entre pares	Colegios en Trayectoria Mega	Fundación Empresarios por la Educación	Programa dirigido a rectores de IE públicas y privadas destacados por su liderazgo, resultados y compromiso con la transformación de sus instituciones, para que potencien los logros alcanzados a niveles más altos y compartan su experiencia y aprendizajes con otros.	<a href="http://www.ccb.org.co/La-Camara-CCB/Foro-de-Presidentes/Noticias-del-Foro-de-Presidentes/Foro-de-Rec">http://www.ccb.org.co/La-Camara-CCB/Foro-de-Presidentes/Noticias-del-Foro-de-Presidentes/Foro-de-Rec</a>

Tabla 20 | Descripción de programas de formación para directivos docentes. Fuente: elaboración propia.



# GLOSARIO

## A. Condiciones de calidad

### Equidad

La **equidad** se refiere a la disponibilidad de recursos y ayudas para que todos los estudiantes, de acuerdo con sus capacidades, **alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje** posibles. Se trata de poner a disposición de todas las personas el conocimiento, los recursos y las condiciones que requieran para desarrollar las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad (Valdés, 2008).

### Relevancia

La **relevancia** busca promover aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal. Se refiere al qué y al para qué de la educación, es decir, a las intenciones educativas. La educación debe ser capaz de dar cuenta del tipo de **aprendizajes establecidos como indispensables** y también de la posibilidad de conocer, vivenciar y respetar los derechos y libertades fundamentales. Depende de lo que cada sociedad priorice o establezca como relevante, porque hay contextos, tiempos e historias que enmarcan y orientan la formación de las personas (Valdés, 2008).

### Pertinencia

La **pertinencia** se entiende como la capacidad para asumir la diversidad de estudiantes que integran hoy los sistemas educativos para construir una propuesta educativa que permita la **apropiación de aprendizajes significativos para todos**. El centro de la educación es el estudiante, por lo que es ineludible su propia idiosincrasia en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Valdés, 2008).

### Eficacia

De otro lado 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. Se ocupa de: acceso, permanencia, egreso oportuno, logro de aprendizajes en cada nivel, y recursos y procesos educativos asignados y organizados de manera que favorezcan aprendizajes relevantes y pertinentes. (Valdés, 2008).

### Eficiencia

Finalmente, la **eficiencia** analiza el **costo con que la eficacia es alcanzada**, es decir, los objetivos de la educación. Se define con relación al financiamiento de la educación, la responsabilidad en el uso del financiamiento, los modelos de gestión institucional y de uso de los recursos. Compromete un atributo esencial de la acción pública, por tanto, no es un imperativo economicista, sino una obligación derivada del respeto a la condición y derechos ciudadanos de todas las personas (Valdés, 2008).

### Logro

El logro educativo representa el conjunto de conocimientos (cognitivo), habilidades (procedimental) y valores (actitudinal) que debe asimilar el estudiante en el proceso pedagógico (Arceo, et all., 2002).

## B. Indicadores educativos

### Deserción

Abandono del sistema escolar por parte de los estudiantes. Su contrario es la permanencia, que hace referencia al número de estudiantes que sigue en el sistema.

### Deserción Intra-anual

Tiene en cuenta el número de estudiantes que abandonan la escuela durante el año escolar. Es decir, de los que iniciaron en enero, cuantos terminan en diciembre

### Deserción Interanual

Hace referencia al número de estudiantes que al iniciar el próximo año escolar no ingresan al sistema.

### Cobertura

Porcentaje de estudiantes inscritos al inicio del ciclo escolar en un nivel educativo, con respecto a la población en edad de cursar ese nivel (BID, 2006).

### Cobertura bruta

Cantidad o porcentaje de la totalidad de estudiantes matriculados en el sistema educativo (BID, 2006).

### Cobertura neta

Cantidad o porcentaje de estudiantes matriculados en el sistema educativo, sin contar los que están en extraedad (por encima de la edad correspondiente para cada grado) (BID, 2006).

### Absorción

Porcentaje de egresados, que ingresan al nivel educativo superior.

## C. Conceptos

### Gestión curricular

Hace referencia al proyecto sistemático que tiene cada institución. Abarca los contenidos, los objetivos, tiempos de aprendizaje y las metodologías implementadas (Unesco, 2016).

### Clima escolar

Conjunto de normas, metas, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza-aprendizaje y estilos de liderazgo que caracterizan una IE (Unesco, 2012).

### Derechos básicos de aprendizaje (DBA)

Son los saberes básicos que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de la educación escolar, de primero a once en Colombia. Están estructurados por un enunciado, la evidencia de aprendizaje y un ejemplo.

DBA Ciencias Sociales – Primero

### *Enunciado*

Reconoce su individualidad y su pertenencia a los diferentes grupos sociales.

### *Evidencias de aprendizaje*

- i. Expresa algunas características físicas y emocionales que lo hacen un ser único.
- ii. Compara similitudes y diferencias entre sus gustos, costumbres y formas de comunicarse, con los demás integrantes del salón de clase.
- iii. Reconoce de sí mismo, de sus compañeros y de sus familiares aquellas cualidades que le ayudan a estar mejor entre los demás.
- iv. Reconoce las costumbres y tradiciones culturales de su comunidad mediante los relatos de los abuelos y personas mayores del barrio, vereda o lugar donde vive.

### *Ejemplo*

A partir de la conversación con adultos mayores o líderes de la comunidad, reconocidos gracias a sus conocimientos, habilidades o sabiduría ancestral (ya sea en el campo de la música, las artes, las letras, la gastronomía, el deporte...) el estudiante diferencia las costumbres y tradiciones del ayer y del hoy

## **Inclusión**

Es el conjunto de procesos orientados a brindar a todos los estudiantes igualdad de oportunidades educativas, para dar garantía de que estos reciban una educación adecuada a sus necesidades y características personales (López, M., Echeita, G., & Martín, E., 2010).

## **Competencias del siglo XXI**

Son las capacidades, saberes y actitudes que cualquier ciudadano debe desarrollar en medio de un mundo que cambia rápidamente y que produce grandes volúmenes de información.

## **Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)**

Desde 2015 el MEN propone como medida de calidad el ISCE. Sus dimensiones son: *progreso* (se comparan resultados con los del año anterior), *desempeño* (puntaje obtenido en las Pruebas Saber), *eficiencia* (la tasa de aprobación de cada nivel escolar) y *ambiente escolar* (mide ambiente de aula y seguimiento al aprendizaje).





# BIBLIOGRAFÍA

- Arceo, F. D. B., Rojas, G. H., & González, E. L. G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista (p. 465). McGraw-hill.
- Banco Interamericano de Desarrollo, -BID- (2006). Un sexenio de oportunidad educativa: México 2007-2012. México, septiembre.
- Banco Interamericano de Desarrollo -BID- y Assessment & Teaching of 21<sup>st</sup> Century Skills -ATCS21- (2011). Competencias para el siglo XXI: Cómo medirlas y cómo Enseñarlas. Recuperado de [http://ingenieria.usco.edu.co/formacion/plan\\_desarrollo/1/comp\\_para\\_sigl\\_XXI\\_como\\_medi\\_ense.pdf](http://ingenieria.usco.edu.co/formacion/plan_desarrollo/1/comp_para_sigl_XXI_como_medi_ense.pdf)
- Banerjee, A., Glewwe, P., Powers, S., & Wasserman, M. (2013). Expanding access and increasing student learning in post-primary education in developing countries: A review of the evidence. *Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology*.
- Colombia (1994). Ley 115 de 1994. Constitución Política de Colombia.
- Fundación Compartir (2014). Tras la excelencia docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. Recuperado de <http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf>
- Fryer, R. G. (2017). The Production of Human Capital in Developed Countries: Evidence From 196 Randomized Field Experiments. *Handbook of Economic Field Experiments*, 2, 95-322.
- DANE (2015). Estadísticas por tema: Educación Formal -EDUC-. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal>
- Glewwe, P. W., Hanushek, E. A., Humpage, S. D., & Ravina, R. (2011). *School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010* (No. w17554). National Bureau of Economic Research.
- Junta de Andalucía (2016). Plan de éxito educativo. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Plan\\_de\\_Exito\\_Educativo.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Plan_de_Exito_Educativo.pdf)
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(2), 155-176.
- Krishnaratne, S., White, H., & Carpenter, E. (2013). Quality education for all children? What works in education in developing countries. *New Delhi: International Initiative for Impact Evaluation (3ie), Working Paper*, (20).

- McEwan, P. J. (2015). Improving learning in primary schools of developing countries: A meta-analysis of randomized experiments. *Review of Educational Research*, 85(3), 353-394.
- Medellín cómo vamos (2017). Informe de calidad de vida de Medellín. Recuperado de [http://www.medellincomovamos.org/download/informe-de-indicadores-objetivos-sobre-la-calidad-de-vida-en-medellin-2016/?utm\\_source=Documentos%20Home&utm\\_campaign=Encuesta%202016&utm\\_medium=Botones%20Sidebar&utm\\_term=Informe](http://www.medellincomovamos.org/download/informe-de-indicadores-objetivos-sobre-la-calidad-de-vida-en-medellin-2016/?utm_source=Documentos%20Home&utm_campaign=Encuesta%202016&utm_medium=Botones%20Sidebar&utm_term=Informe).
- Murnane, R. J., & Ganimian, A. J. (2014). *Improving educational outcomes in developing countries: Lessons from rigorous evaluations*. National Bureau of Economic Research.
- OCDE (2010a). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Recuperado de [http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades\\_y\\_competencias\\_siglo21\\_OCDE.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf)
- OCDE (2010b). Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/47101613.pdf>
- OCDE (2016a). Colombia. *Public Governance Reviews*. Recuperado de [http://www.oecd-ilibrary.org/governance/public-procurement-for-innovation\\_9789264265820-en](http://www.oecd-ilibrary.org/governance/public-procurement-for-innovation_9789264265820-en)
- \_\_\_\_\_ (2016b). Colombia. *Perspectivas económicas de América Latina 2017 Juventud, competencias y emprendimiento*. Recuperado de [http://www.oecd-ilibrary.org/development/perspectivas-economicas-de-america-latina-2017\\_leo-2017-es](http://www.oecd-ilibrary.org/development/perspectivas-economicas-de-america-latina-2017_leo-2017-es)
- \_\_\_\_\_ (2016c). Making the Most of Public Investment in Colombia: Working Effectively across Levels of Government. Recuperado de [http://www.oecd-ilibrary.org/urban-rural-and-regional-development/making-the-most-of-public-investment-in-colombia\\_9789264265288-en](http://www.oecd-ilibrary.org/urban-rural-and-regional-development/making-the-most-of-public-investment-in-colombia_9789264265288-en)
- \_\_\_\_\_ (2016d). PISA 2015 Results (Volume II) Policies and Practices for Successful Schools. Recuperado de [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2015-results-volume-ii\\_9789264267510-en#.WTms01Q1\\_IU](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2015-results-volume-ii_9789264267510-en#.WTms01Q1_IU)
- \_\_\_\_\_ (2016e). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. Colombia. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)
- P21 – Partnership for 21st Century Learning. Framework for 21st Century Learning. Recuperado de [http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21\\_framework\\_0816.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_framework_0816.pdf)

- Reimers, F y Villegas-Reimers, E. (2014). Getting to the Core and Evolving the Education Reform Movement to a System of Continuous Improvement. *New England journal of public policy: a journal of the John W. McCormack Institute of Public Affairs, University of Massachusetts at Boston*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/309430586>
- Reimers, F y Chung, C. (2016). Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: Metas, políticas educativas y currículo en seis países. Fondo de Cultura Económica. México.
- Scott, C. L. (2015). El futuro del aprendizaje ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita para el siglo XXI? Recuperado de <http://unesdoc.Unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>
- Slavin, R. E., Cheung, A., Groff, C., & Lake, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best evidence synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 290-322.
- Slavin, R. E., Lake, C., & Groff, C. (2009). Effective programs in middle and high school mathematics: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79(2), 839-911.
- Snilstveit, B., Stevenson, J., Phillips, D., Vojtkova, M., Gallagher, E., Schmidt, T., ... & Evers, J. (2015). Interventions for improving learning outcomes and access to education in low-and middle-income countries: a systematic review. *3ie Final Review. International Initiative For Impact Evaluation, London*.
- Snilstveit, B., Stevenson, J., Phillips, D., Vojtkova, M., Gallagher, E., Schmidt, T., ... & Evers, J. (2015). Interventions for improving learning outcomes and access to education in low-and middle-income countries: a systematic review. *3ie Final Review. International Initiative For Impact Evaluation, London*.
- Valdés, H. (2008). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. *Santiago de Chile, Unesco/LLECE*.
- Barker Foundation (2016). Connecting the dots to build the future teaching and learning. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/314878979>
- World Economic Forum (2016). Unleashing Greatness Nine Plays to Spark Innovation in Education. Recuperado de [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_WP\\_GAC\\_Education\\_Unleashing\\_Greatness.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_WP_GAC_Education_Unleashing_Greatness.pdf)

## 1. Gestión Curricular

- Casanova, María Antonia (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2012) - Vol 10, No. 4 Recuperada de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841013>
- Jorge, C. H. (1997). Metodologías de enseñanza y aprendizaje en altas capacidades. Universidad de la Laguna. Recuperado de: <https://gtisd.webs.ull.es/metodologias.pdf>
- UNESCO (2016). Qué hace a un currículo de calidad. Recuperado de <http://unesdoc.Unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf>
- UNPD (2012). Shidhulai Swanirvar Sangstha in Bangladesh. Equator Initiative Case Studies: Local sustainable development solutions for people, nature, and resilient communities. Recuperado de: [http://www.equatorinitiative.org/images/stories/winners/138/casestudy/case\\_1348165558.pdf](http://www.equatorinitiative.org/images/stories/winners/138/casestudy/case_1348165558.pdf)
- Roy, Bunker (2011). Learning from a barefoot movement. Ted: Ideas worth spreading. Recuperado de [https://www.ted.com/talks/bunker\\_roy](https://www.ted.com/talks/bunker_roy) / <https://www.barefootcollege.org/>
- Smith A., & Montgomery A. (1997). Values in Education. Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment (NICEA). Recuperado de <http://uir.ulster.ac.uk/19246/1/values.htm>

## 2. Clima Escolar

- Ávila Martínez, A. F., Bromberg Zilberstein, P., Pérez Salazar Estupiñán, B., Villamil Peñaranda, M. E., Velásquez Lasprilla, A., & Ortíz Fernández, M. J. (2015). Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013: encuesta de convivencia escolar.
- BOSCO, E. B. (2012). La relación entre el clima escolar y los aprendizajes en México. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mesa 10: Interrelaciones Educación-Sociedad. Recuperada de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_10/ponencias/0103-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/0103-F.pdf)
- López, Verónica (2014). Convivencia Escolar Verónica López. UNESCO: Apuntes, Educación y Desarrollo. No. 4. Recuperado de <http://www.Unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTEo4-ESP.pdf>

- Mendoza, K. H., & Ballesteros, R. R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.
- MOVA (2015). Caracterización de los maestros de Medellín. Documento inédito. Medellín
- Otálora Sevilla, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *CS*, (5), 71-96. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n5/n5a04.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD- (2015). Construye-T. *Proyectos para la reducción de la pobreza y competitividad productiva*. Recuperado de [http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/operations/projects/poverty\\_reduction/construye-t.html](http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/operations/projects/poverty_reduction/construye-t.html)
- Rodríguez, M. J. L. Programa Golden5i: una mirada positiva al desarrollo del alumnado. *Convives: Atención a la diversidad*, 15. Recuperado de [https://www.ceapa.es/sites/default/files/uploads/ficheros/publicacion/revista\\_convives\\_n\\_10\\_junio\\_2015.pdf](https://www.ceapa.es/sites/default/files/uploads/ficheros/publicacion/revista_convives_n_10_junio_2015.pdf)
- Sandoval (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. Última década. vol.22 no.41. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362014000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362014000200007&script=sci_arttext)
- Secretaría de Educación Pública -SEP- (2017). Construye-T. Recuperado de <http://www.construye-t.org.mx/>
- Treviño, E., Bogoya, D., Glejberman, D., Castro, M., Espinosa, G., Tamassia, C., & Pardo, C. (2009). SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe; reporte técnico.
- Unesco (2012). Análisis del clima escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe? Recuperado de <http://www.Unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>
- Vite, H. R. (2014). Ambientes de aprendizaje. *Ciencias Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 2(4). Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html>

### 3. Educación media

- Acosta, M., García, S. y Maldonado, D. (2016). Caracterización de la educación media en Colombia: Recomendaciones de política pública para mejorar la educación media en Colombia. Recuperado de <https://egob.uniandes.edu.co/images/books/DT/DT-31.pdf>

Consejo Privado de Competitividad (2016). Informe Nacional de Competitividad 2016-2017. Recuperado de [https://compite.com.co/wp-content/uploads/2016/11/CPC\\_Libro\\_Web\\_2016-2017.pdf](https://compite.com.co/wp-content/uploads/2016/11/CPC_Libro_Web_2016-2017.pdf)

Consejo Privado de Competitividad y Universidad del Rosario (2016). Índice Departamental de Competitividad 2016. Recuperado de <http://www.urosario.edu.co/competitividad/contenido/Publicaciones/IDC-2016/>

Hoffman, N. (2011). *Schooling in the Workplace: how six of the world's best vocational education systems prepare young people for jobs and life*. Harvard Education Press, Cambridge, Massachusetts.

Ministerio de Educación Nacional (2014). Modernización de la educación media en Colombia: Documento de política. Recuperado de <http://www.normalsuperiorocana.edu.co/documentos/documento4.pdf>

OCDE (2016) Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. Colombia. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)

Sanchez, F., Munari, A., Velasco, T., Ayala, M. y Pulido, X. (2016). Caracterización de la educación media en Colombia: Beneficios económicos y laborales de la educación media y acceso a la educación superior.

Unesco (2008). Tres experiencias exitosas de Chile en la educación técnico-profesional de nivel medio. Santiago, Chile, junio 2008.

## 4. Evaluación para el mejoramiento

Duro & Nirenberg (2015) Autoevaluación de la calidad educativa en escuelas secundarias. Un camino para mejorar la calidad educativa en escuelas secundarias. UNICEF – CEADEL.

Gairin J. y Diaz-Vicario. Coord (2016) Sistema de evaluación institucional en enseñanza obligatoria en Iberoamérica. Santillana. Red AGE. Chile

Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2017) Plan de Mejoramiento Educativo 2017.

Ministerio de Educación y Deportes. (2016) Presidencia de la Nación. Autoevaluación Institucional. Módulo I ¿cómo enseñamos? República de Argentina

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008). Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Colombia

Moreno (2011). La cultura de la evaluación y la mejora en la escuela. Perfiles Educativos. Vol. XXXIII, núm. 131. IISUE-UNAM

Rivas, A. América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC, 2015.

UNICEF- CEADEL (2015) Autoevaluación de la calidad educativa en escuelas secundarias. Un camino para mejorar la calidad educativa en escuelas secundarias. Argentina.

## 5. Formación de Maestros

Barrera, Felipe (2014). Calidad de la Educación: 15 años de evidencia experimental en países en vías de desarrollo. Documentos de trabajo Centro de Pensamiento Social. Medellín

Cisternas, Tatiana (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. En: Calidad en la educación No. 35, diciembre 2011. pp. 131-164

Comfenalco (2013). Caracterización de maestros de Medellín y Antioquia. Serie de documentos inéditos. Medellín.

Department of Educational and Skill – Ireland (2017). Professional Development Service for Teacher. Recuperado de <http://www.pdst.ie/>

European Commission (2015). The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Recuperado de [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/184EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/184EN.pdf)

Fundación Compartir (2014). Tras la excelencia docente. Recuperado de <http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf>

Lidón Moliner M, Jaume I, Castellón Cecilia Loren G (2010). La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol. 4 No. 1. Recuperada de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art1.pdf>

Manzi, Jorge (2005). Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes. Ediciones UC. Santiago de Chile

Ministerio de Educación Nacional (2014) Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345822\\_ANEXO\\_19.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_19.pdf)

MOVA (2015). Caracterización de los maestros de Medellín. Documento inédito. Medellín

OCDE (2010). Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/47101613.pdf>

OCDE y Unesco (2001). Docentes para las escuelas del mañana. Análisis de los indicadores educativos mundiales. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/32914780.pdf>

Unesco (2003). ¿Cómo mejorar el desempeño docente? Colección Cuadernos de Educación Básica para Todos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137469so.pdf>

SIIPE (2016). Estado de la inversión social en educación en Colombia. Recuperado de <http://www.siipe.co/wp-content/uploads/2016/10/Siipe-min.pdf>

## 6. Formación de Directivos Docentes

Empresarios por la educación (2015). Rectores Líderes Transformadores. Informe resumen Antioquia.

Empresarios por la educación (2015). Rectores Líderes Transformadores. Informe resumen Medellín.

Empresarios por la educación (2016). Rectores Líderes Transformadores. Informe.

Escallón E. García S. Herrera J. & Harker A (2016) Resumen ejecutivo Evaluación de impacto programa Rectores Líderes Transformadores. Resultados de la fase I.

Fundación Compartir (2014). Tras la excelencia docente. Recuperado de <http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf>

OCDE (2016) Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. Colombia. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)

Robinson, Lloyd & Rowe (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 13-40.

Unesco (2014) El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas. Santiago.

Vaillant D. (2014). Documento encargado para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015, Educación para Todos 2000-2015: logros y desafíos.

## Anexo 1. Primera Infancia

Alcaldía de Medellín (2007). Informe de Gestión. *Administración Sergio Fajardo Valderrama*, Medellín.

\_\_\_\_\_ (2011). La Gerencia Social del Municipio de Medellín: Una propuesta por el desarrollo humano integral y la lucha contra la pobreza y el hambre.

\_\_\_\_\_ (2014). Estrategia Cero a Siempre. Balance de Gobierno Nacional 2011 – 2014.

Heckman, J. (2001). inversión en capital humano y pobreza. In *Conferencia en la inauguración del Centro de Evaluación y Estudios en Economía Social para el Alivio de la Pobreza (CESyP)*, universidad torcuato di tella. En: < [www.utdt.edu/upload/\\_115532395912643300.pdf](http://www.utdt.edu/upload/_115532395912643300.pdf).

## Anexo 2. Reflexiones sobre el Índice Departamental de Competitividad: Educación básica y media

Barrera, Felipe (2014). Calidad de la Educación: 15 años de evidencia experimental en países en vías de desarrollo. Documentos de trabajo Centro de Pensamiento Social. Medellín.

Consejo Privado de Competitividad (2016). Informe Nacional de Competitividad 2016-2017. Recuperado de [https://compite.com.co/wp-content/uploads/2016/11/CPC\\_Libro\\_Web\\_2016-2017.pdf](https://compite.com.co/wp-content/uploads/2016/11/CPC_Libro_Web_2016-2017.pdf)

Consejo Privado de Competitividad y Universidad del Rosario (2016). Índice Departamental de Competitividad 2016. Recuperado de <http://www.urosario.edu.co/competitividad/contenido/Publicaciones/IDC-2016/>



[www.proantioquia.org.co](http://www.proantioquia.org.co)

  @proantioquia

