

**MODELO DE INVESTIGACIÓN PARA EVALUACIÓN DEL ESTADO
ACTUAL DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN MEDIA FORTALECIDA
(EMF) DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL**

Presentado por:

JOHN JAIRO ALARCÓN QUIROGA

Dirigido por:

ELLERY ABDULHAMID BORREGO

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación con Énfasis en Gestión Educativa

BOGOTA D. C.

2016

Aceptación

Director

Jurado

Jurado

Dedicatoria

*Dedicado con todo el Amor a mis
padres, mis hermosas hijas y
hermanos, así como aquellos
intelectuales que con el único
interés de la construcción de
conocimiento, aportaron
decididamente a la realización de
esta investigación*



CONTENIDO

	Pág.
RAE	10
INTRODUCCIÓN	25
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	41
CAPITULO I	43
1. MARCO TEÓRICO	43
1.1 Antecedentes	44
1.1.1 Hallazgos de la Evaluación en la Gestión Educativa	45
1.1.2 Encuentro con la Estructura del Sistema Educativo en Latinoamérica	47
1.1.3 Construyendo una Ruta Educativa en el País	52
1.1.4 El Distrito Capital el Epicentro de la Política de Transformación Educativa	55
1.1.5 La Educación Articulada Hoy	58
1.2 Aspectos Teóricos	59
1.2.1 Teoría General de Sistemas y los Procesos Educativos	60
1.2.2 De Los Sistemas A Los Procesos En Un Modelo Educativo	61
1.2.3 La Evaluación Educativa, conceptos y fundamentos	65
1.2.4 La Evaluación Educativa "Evaluación de un Proyecto Social"	67
1.2.5 Perspectiva General de Modelos Evaluativos Aplicados a Educación	69
1.3 Criterios Para un Modelo Evaluativo Asertivo	74



1.3.1 <i>La Gestión Institucional desde la perspectiva de un Modelo Facilitador en la Toma de Decisiones</i>	74
1.3.2 <i>Modelo de Evaluación Facilitador en la Toma de Decisiones</i>	76
CAPITULO II	86
2. DISEÑO METODOLOGICO	86
2.1 Metodología	86
2.2 Marco Muestral	92
2.3 Descripción de los Análisis y Resultados	95
2.4 Fases de la Investigación	98
2.5 Sistematización e Instrumentos de la Información Recolectada	98
CAPITULO III.....	103
3. PROPUESTA DE EVALUACIÓN	103



3.1	<i>Identificación de las Categorías y Elementos de enlace estructural para la Propuesta de la línea estratégica de “Articulación de la Educación Media con la Educación Superior” del programa en Educación Media Fortalecida (EMF). ESTUDIO REALIZADO EN LA I.E.D. CIUDAD DE BOGOTÁ</i>	104
3.2	<i>Diseño General Metodológico del Modelo de Evaluación</i>	108
3.3	<i>Descripción de Componentes y Subcomponentes del Modelo de Evaluación para el Estado Actual del programa de EMF en su eje estratégico de la Articulación de la Media Técnica o Académica con la Educación Superior</i>	109
3.3.1	<i>Recolección de la Información</i>	112
3.4	<i>Ruta de Implementación del Modelo de Investigación en Evaluación</i>	117
3.4.1	<i>Medición y Monitoreo de la Gestión</i>	118
3.4.1.1	<i>Indicadores de Gestión Directiva en la Articulación</i>	120
3.4.1.2	<i>Indicadores de Gestión de Caracterización Institucional</i>	122
3.4.1.3	<i>Indicadores de Gestión de Rediseño Curricular</i>	123
3.4.1.4	<i>Indicadores de Gestión de Reorganización Académica</i>	126
3.4.1.5	<i>Indicadores de Reorganización Administrativa</i>	128
3.4.1.6	<i>Escala de Desarrollo de Subprocesos</i>	130



3.4.2	<i>Valía de los Resultados</i>	132
3.4.2.1	<i>Tabla de Resultados por Subprocesos</i>	132
3.4.2.2	<i>Perfil de Gestión General por cada Subproceso</i>	134
3.4.3	<i>Triangulación de los Resultados de Seguimiento</i>	138
3.4.4	<i>Decisiones Incrementativas</i>	144
3.4.5	<i>Metaevaluación</i>	150
CAPITULO		
IV.....		157
CONCLUSIONES		157
RECOMENDACIONES		
	164	
5.		REFERENCIAS
168		

TABLAS

Pág.



Tabla 1: Lineamientos Generales para la Articulación entre la Educación Media y la Educación Superior
58

Tabla 2: Correspondencia entre modelo y diseños de evaluación
71

Tabla 3: Tipos de evaluación para la toma de decisiones y la responsabilización
73

Tabla 4: Tipos de Evaluación según Modelo Contexto Insumo Proceso Producto (CIPP)
82

Tabla 5: Directivos y Docentes Enlace Media Fortalecida
99

Tabla 6: Docentes Media Fortalecida Ciudad De Bogotá I.E.D
100

Tabla 7: Subprocesos de las fases del Programa en EMF (Fundamental y Operacional)
106

Tabla 8: Componentes de Evaluación
111

Tabla 9: Descripción del Modelo de Evaluación para el estado actual del programa en EMF acorde con el desarrollo metodológico de las fases fundamental y operacional
111

Tabla 10: Esquema de la información y registros
113

Tabla 11: Planeación anualizada programa Media Fortalecida
115

Tabla 12: Elementos componentes de los subprocesos de Implementación
117



Tabla 13: Indicadores de la gestión directiva
121

Tabla 14: Indicadores de gestión de la caracterización institucional
123

Tabla 15: Indicadores de la gestión de rediseño curricular
124

Tabla 16: Indicadores de la gestión de reorganización académica
126

Tabla 17: Indicadores de la gestión de reorganización administrativa
128

Tabla 18: Escala de desarrollo de subproceso
131

Tabla 19: Resultados por Subprocesos
133

Tabla 20: Perfil de gestión general programa Media Fortalecida –
Articulación
134

Tabla 21: Estado de los indicadores
136

Tabla 22: Programa en EMF según modelo CIPP
140

Tabla 23: Planeación operativa por cada subproceso
141

Tabla 24: Seguimiento de los procedimientos operativos
142

Tabla 25: Análisis epilodal de resultados
143



Tabla 26: Fortalezas y oportunidades de mejoramiento
145

Tabla 27: Componentes de la Experiencia Significativa
147

Tabla 28: Estándares en la ejecución de Tareas Evaluativas
151



FIGURAS

	Pág.
Figura 1: Cadena de Proyectos Sociales	68
Figura 2: La gestión educativa y sus niveles de concreción	76
Figura 3: Modelo CIPP	80
Figura 4: Tipos de decisiones CIPP	81
Figura 5: Proceso de Autoevaluación Institucional	138
Figura 6: Diagrama de Decisiones Incrementativas	149





RESUMEN ANALÍTICO ESTRUCTURADO

1. Información General	
Título del documento	MODELO DE INVESTIGACIÓN PARA EVALUACIÓN DEL ESTADO ACTUAL DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN MEDIA FORTALECIDA (EMF) DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL
Autor	JOHN JAIRO ALARCÓN QUIROGA
Director	ELLERY ABDULHAMID BORREGO
Programa Académico	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN GESTIÓN EDUCATIVA
Palabras Claves	EDUCACIÓN MEDIA, ARTICULACIÓN, MODELO DE EVALUACIÓN, GESTIÓN INSTITUCIONAL

2. Descripción
<p>El plan Sectorial de Educación del Distrito Capital (2012-2016) se materializa a partir de la ejecución de programas como la “<i>Educación Media Fortalecida</i>”, “<i>Reorganización Curricular por Ciclos</i>” y “<i>Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40 x 40</i>”. Iniciativas con un enfoque diferencial en sus políticas, debido a que tienen como propósito transformar las instituciones educativas, sus prácticas y concepciones pedagógicas, a través del acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás bienes y valores de la cultura, de igual manera, la oportunidad del perfeccionamiento académico, el incremento del acceso a la educación superior y el vínculo laboral. Apuestas que inducen la transformación curricular en la escuela, el diagnóstico y la caracterización institucional, el fortalecimiento de organización escolar como de su cuerpo colegiado, la interlocución permanente entre pares académicos de las Instituciones de Educación Distrital (IED) y las Instituciones de Educación Superior (IES) de alta calidad involucradas en los convenios interinstitucionales, la socialización y retroalimentación de las construcciones escolares como saberes y experiencias significativas.</p> <p>De manera que, el presente estudio de investigación recrea las relaciones en los diferentes aspectos de la Gestión Institucional implícitos con el propósito de transformar y fortalecer la educación media para facilitar el ingreso y la permanencia de los bachilleres de estratos de comunidades vulnerables a la educación superior y el medio socio productivo. Asunto que da la premisa para “construir sobre lo construido” y formular como eje principal de trabajo la validación de un <i>modelo de investigación para la evaluación</i>, que facilite la adopción de decisiones denominadas por el modelo CIPP “incrementativas” (Monedero, 1998), para la mejora de los resultados trazados en desarrollo de un programa que se diseña y proyecta en el ejercicio de su ejecución, es decir, que es la síntesis de su práctica la que orienta sus acciones, de ahí, la mayor razón de valor en los aportes de la investigación, debido a que se optimiza los recursos, los esfuerzos y el logro de las acciones a través de la</p>



elección de las decisiones adecuadas al panorama de oportunidades institucionales.

En otras palabras, el consecuente impacto para la comunidad educativa involucrada, en razón de la implementación del proyecto 891 “*Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior*”, donde se formulan puestas en la escena de una media educativa “Diversa, Electiva y Homologable” con la educación superior; dependerá del análisis lógico-elocuente de la situación actual de la institución, respecto al imaginario de la situación hipotética deseada, para obtener una cuantía de decisiones apropiadas para la construcción de la situación dispuesta, y es en consideración de esa construcción que la evaluación garantiza la decisión y el modelo facilita su adopción.

En este orden de cosas, el marco conceptual se fundamentó en la exploración teórica sobre la Evaluación Educativa, entendida como el proceso sistemático que permite establecer las diferencias o variaciones entre un algo presupuestado previamente, en relación con lo efectivamente logrado, o los elementos u objetivos alcanzados en relación con las expectativas que estos despertaban. Asimismo, las concepciones de evaluación, modelo de evaluación y estadios de la decisión de autores como Juan Monedero, quien a su vez cita el modelo de evaluación CIPP (Evaluación del Contexto, de Entrada o Insumo, de los Procesos y los Productos) propuesto por Stufflebeam y Guba, que constituye la base teórica sobre la que se construyó la propuesta investigativa, en que la evaluación y las decisiones adoptadas deben ser una herramienta a utilizarse sistemáticamente de un modo continuo y cíclico en las fases de especificación, obtención y síntesis de la información, a lo que se denomina para programas educativos en ejecución y con limitación en la inversión “decisión incrementativa”.

A estos cuatro métodos de evaluación se le cruzan dos dimensiones de la evaluación que refieren a los principales roles del estudio evaluativo, la evaluación formativa de carácter proactivo en la toma de decisiones para la mejora, y la evaluación sumativa de orientación retroactiva en la adopción de decisiones para incremento, reducción o supresión de acciones o la ejecución del mismo programa.

Dentro del marco teórico se recoge igualmente, los conceptos sobre las áreas y los campos de la Gestión Educativa vistos a través de la metodología de la investigación crítica de Skovsmose y Borba, los aportes de documentos y guías de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (SED), como del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en sus lineamientos generales en Educación Media Fortalecida (EMF) y los procesos de autoevaluación para el mejoramiento institucional (Guía No. 11 y 34 del MEN).

Como resultado se obtiene un modelo validado por expertos, que se estructura en cuatro componentes principales: Recolección y registro de información, Medición y monitoreo, Resultados y Decisiones, disgregados en 10 sub componentes de gestión, medición, seguimiento y evaluación para la toma de decisiones. El desarrollo metodológico del modelo propone la identificación de los fuentes de información, el diagnóstico de la estrategia planeada, la caracterización de necesidades e intereses, la convalidación de categorías y descriptores de análisis, para finalizar con la sistematización y triangulación de la información, la adopción de las decisiones apropiadas y la metaevaluación del modelo. Téngase en cuenta que la aplicación del



ejercicio metodológico en el modelo de evaluación considera la recolección y disposición de la información por medio del uso de los indicadores de gestión, escala de desarrollo y perfiles de gestión de los subprocesos, para el subsecuente análisis cualitativo a partir de los instrumentos de triangulación de la información, en la construcción de la experiencia significativa y memoria histórica institucional por la ejecución de las acciones del programa en EMF.

Las decisiones incrementativas resultado de la aplicación del modelo evaluativo, basado en las fortalezas y oportunidades institucionales, garantizan acciones de mejora, las que previo estudio y análisis pueden ser plasmadas en un plan de mejoramiento, para el cual se aclara que no es el objetivo de la investigación; sin embargo en forma breve se muestra la posible estructura (Apéndice L), agregando además que este debe ir acompañado de estrategias de seguimiento y autoevaluación concernientes al modelo.

Los resultados del estudio de investigación son significativos y deben ser lecciones aprendidas para el proyecto Educación en Media Fortalecida (EMF) o cualquiera que tenga por propósito intervenir los ámbitos de la Gestión Institucional. Las características de la situación esperada en la implementación del programa para las instituciones distritales se observan en el Apéndice A.

En consecuencia, y en razón al carácter experimental del programa de Media Fortalecida, los ámbitos institucionales involucrados en los procesos de transformación, la importancia de las nuevas construcciones teóricas en el dominio de la Gestión Institucional como en el desarrollo epistémico del campo del conocimiento de la evaluación educativa en programas de impacto social, además, del aporte al diseño, planeación y ejecución de la estrategia de cada institución, para la obtención de conocimientos e incremento de oportunidades en el acceso y permanencia a la educación superior, con mayores y mejores destrezas y competencias; se considera la pertinencia de un modelo de investigación para evaluación validado, en el marco de la implementación del programa de Media Fortalecida y gestión de los procesos administrativos, académicos y de apoyo. Modelo que evalúa la pertinencia de las metas con los intereses, intenciones y necesidades de la comunidad educativa, así como, el logro de los objetivos, la coherencia de sus planes estratégicos y de acción, y la calidad de los mismos, en los procesos de implementación, para toma de decisiones eficaces en los resultados, eficientes en el uso de recursos, para el logro de la efectividad de la gestión institucional e implementación del programa.

3. Fuentes

ALARCÓN QUIROGA, J. & GALVIS ORTIZ, J. (2014). *Propuesta de Modelo de Evaluación de la Primera Fase del Programa de Articulación de la Educación Media con la Educación Superior del Colegio INEM Santiago Pérez Tunal Bogotá*. Tesis de Especialización. Universidad Libre, Bogotá.

ÁLVAREZ, M. & DÁVILA, M. (2005). "La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la Argentina", en Sigal y Dávila (coord.) *educación superior no universitaria en la Argentina*. Siglo XXI editores,



IESALC. Buenos Aires.

ARANGO, L. E. & HAMANN, F. (Ed.) (2012). *El mercado laboral en Colombia: hechos tendencias e instituciones*. Primera Edición. Bogotá: Ediciones Banco de la República. Disponible en http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/lbr_merc_trab_c.pdf

BERNAL T, C (2000). *Metodología de la investigación para administración y economía*. Santafé de Bogotá: Prentice Hall.

BONILLA E. & RODRÍGUEZ P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. (Segunda Edición) Santafé de Bogotá: Grupo Editorial Norma.

CAMPOS ARENAS, A. (2009). *Métodos Mixtos de Investigación. Integración de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Primera Edición. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

CAMARGO E., GARZÓN E. & URREGO L., (2012) Articulación de la Educación Media y Superior para Bogotá, *Revista Visión Electrónica*. Año 6 No. 2, 160-171.

CASASSUS (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. UNESCO-Chile. Disponible en <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>

CHIAVENATO, I (1995). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. 4^o Edición. Santafé de Bogotá: Mac Graw Hill.

CONTRALORÍA DE BOGOTÁ D.C. (2008). *Análisis a la articulación de la educación básica media con el nivel superior en los colegios públicos con énfasis en la Universidad Distrital*. Bogotá. Disponible en http://www.contraloriabogota.gov.co/intranet/contenido/informes/Sectoriales/Direcci%C3%B3n%20Sector%20Educacion_Cultura_Recreacion%20y%20Deporte/INF%20FINAL%20ARTICULAC%20EDUCAC%20MEDIA-SUPERIOR.pdf.

COMITÉ CONJUNTO DE ESTÁNDARES PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA (1998). *Estándares para la Evaluación de Programas*. Solabarrieta, J. (Traducción), Bilbao: Ediciones Mensajero.

CORREA, ÁLVAREZ & CORREA (2014). *La Gestión Educativa un Nuevo Paradigma*. Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín: Especialización en Gestión Educativa. Disponible en <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagestioneducativaun nuevoparadigma.pdf>

DAVILA L., C (1985). *Teorías Organizacionales y Administración. Enfoque crítico*. Edición revisada. Bogotá: Mac Graw Hill.

DE MIGUEL, M. (2000). La Evaluación Externa de un Programa de Educación Social. En Pérez Serrano, G. (coord.). *Modelos de investigación cualitativa*. Madrid:



Narcea.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DE LA FUNCIÓN PÚBLICA, DAFP (2012). *Guía para la construcción de indicadores de gestión. (Segunda Versión)*. Bogotá: Departamento Administrativo de la Función Pública, DAFP.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN, DNP (2004). *Documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social, CONPES, 081 de julio de 2004, Consolidación del sistema nacional de formación para el trabajo en Colombia*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, DNP. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantesuperior/1608/articulos/192722_archivo2.pdf

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN, DNP (2008). *Documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social, CONPES, 3527 de junio de 2008, Política nacional de competitividad y productividad*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, DNP. Disponible en: <http://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/Subdireccion/Conpes/3527.pdf>

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN, DNP (2013). *Evaluación de la Estrategia de Articulación de la Educación Media con la Educación Superior y la Formación para el Trabajo*. Bogotá. Disponible en <https://anda.dnp.gov.co/index.php/catalog/29/study-description>

DIAZ, M. & GOMEZ, V. M. (2003). Formación por Ciclos en la Educación Superior. *Serie Calidad de la Educación Superior No 9*, ICFES, Bogotá. p. 19.

FASSIO, A. & RUTTY, M. (2013). *La Triangulación Aplicada a la Gestión: Diagnóstico, Monitoreo y Evaluación de Políticas Públicas*. Buenos Aires: Editorial Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <file:///E:/USUARIO/Downloads/Dialnet-LaTriangulacionAplicadaALaGestion-4483029.pdf>.

FAJARDO, S. C. & TORRES, L. M. (2010). *Estrategias de evaluación para el desempeño docente. Trabajo de grado Especialización en Gerencia y Proyección social de la Educación*. Bogotá DC.: Universidad Libre. Facultad de Ciencias de la Educación.

FEITO, Rafael (2010). *Teorías sociológicas de la educación*. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://www.ucm.es/BUCM/cps/lecturas/4.htm>

FINNEGAN, F (2006). Tendencias de la educación media técnica. Cuaderno de trabajo Nº 24, *Serie Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior*, Montevideo.

GARIBALDI, L. (2005). *Desafíos de la educación uruguaya*. Interrogantes para el Debate Educativo. Montevideo.

GARTNER, L. (2012). *Razones para apostarle a la calidad en la educación Superior*.



Disponible en <http://www.cna.gov.co/1741/article-186502.html>

- GODET, M (1999). *De la anticipación a la acción. Manual de prospectiva y estrategia*. Santafé de Bogotá. Alfaomega.
- GÓMEZ, M., DESLAURIERS, J.-P., ALZATE M. (2010). *Cómo hacer tesis de maestría y doctorado: Investigación, escritura y publicación*. (Primera Edición). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- GOMEZ, V. M. (1998). *Educación para el trabajo. Un estudio de la Educación Técnica Industrial*. Ed. Magisterio. Bogotá.
- GONZÁLEZ, R. (2013). Aspectos Clave de la Perspectivas Teóricas para la Evaluación de Programas Educativos: México. *Evaluación educativa análisis de sus prácticas*. España: Ediciones de Santos. Disponible en file:///E:/BACKUP%20jj/MAESTRÍA%20UNIVERSIDAD%20LIBRE/PROYECTO%20DE%20GRADO%20MAESTRÍA/La_evaluación_educativa_análisis_de_sus_prácticas.pdf.
- GUERRERO MOSQUERA, A.; MARTÍNEZ BENAVIDES, J. A. & GUAZMAYÁN RUIZ, C. A. (2012). Articulación entre la educación media y superior: Universidad de Nariño. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), p. 741-753.
- GUTIERREZ RODRIGUEZ, F. & RODRIGUEZ MORENO, Y. (2015). *Modelando tus Finanzas. Un escenario de aprendizaje sobre educación económica y financiera desde la perspectiva socio crítica de la modelación matemática*. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- HERNANDEZ S, R. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: Mac Graw Hill.
- HUERTAS Z, I. (1998) *Compilación Doctrinas Empresariales*. Bogotá. UNAD.
- IICA & UNESCO (2006). *VI Reunión del Foro Regional Andino para el Diálogo y la Integración de la Educación Agropecuaria y Rural*, FRADIEAR. Bogotá: Colombia. Disponible en <https://books.google.com.co/books?id=yOwqAAAAYAAJ>
- INSTITUTO TECNOLÓGICO METROPOLITANO (2014). *Modelos de Autoevaluación de Programas de Pregrado*. Medellín: Artes Gráficas y Publicaciones ITM.
- JARA, O. Sistematización de Experiencias, Investigación y Evaluación: Aproximaciones Desde Tres Ángulos. *Educación Global Research*. (1), 56-70. <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>
- JONNAERT, P., BARRETTE, J., MASCIOTRA, D. & YAYA, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de*



Profesorado, 12 (3), p. 1-32.

KATZ, D. & KAHN, R. (1977). *Psicología Social de las Organizaciones*. (Segunda Edición). México: Editorial Trillas.

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

LAVAL, C. (2004). *La Escuela no es una Empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.

LUCHETTI, E. (2006) *Articulación un Pasaje Exitoso Entre Distintos Niveles de Enseñanza*. 2º Edición. Buenos Aires. Editorial Panorama.

LUKAS, J. (2014). *Evaluación Educativa*. (Segunda Edición). España: Larousse- Alianza Editorial.

MARDUK, J. (2004) *Educación Media en Colombia: caracterización y propuesta propedéutica para su articulación con la Educación Superior y el mundo del trabajo*. Los cuadernos de la escuela, serie 6. Bogotá. Editorial ITM.

MARTINEZ, C. (1996). *Evaluación de programas educativos: investigación evaluativa, modelos de evaluación de programas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

MARTINEZ, M. (2008). *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. (Segunda Edición). México: Editorial Trillas

MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE, Universidad de Barcelona. España: Editorial Horsori.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2003). *Articulación de la Educación con el mundo Productivo. La Formación de Competencias Laborales*. Bogotá, D.C, Documento de trabajo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional. No.11*. 1º Edición. Bogotá D.C. Disponible en: www.mineduacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional. No.34*. 1º Edición. Bogotá D.C. Disponible en: www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-91093_archivo_pdf.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2009). *Fundamentos y orientaciones para la implementación del Decreto 1290*. 1º Edición. Bogotá D.C. Documento de trabajo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2009). *Orientaciones para la Articulación de la Educación Media*. 1º Versión. Bogotá D.C. Documento de Trabajo. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles->



299165_archivo_pdf_Lineamientos.pdf

MORATE, K. (1993). La Evaluación Económica de los Proyectos Sociales. *Desarrollo y Sociedad*, (31), p. 9-25.

MONEDERO M, J. (1998). *Bases Teóricas de la Evaluación Educativa*. Málaga. Ediciones Aljibe.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA - OEI (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. p. 16.

RODRÍGUEZ, O. (2005). La triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales. *Revista Madri+d (Tribuna de Debate)*. (31). Disponible en <https://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>.

Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (2008). *Lineamientos Estratégicos y Operativos de la Política de Educación Media Articulada con la Educación Superior*. Bogotá.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO DE BOGOTÁ (2015). *Lineamientos Pedagógicos Generales. Para el desarrollo curricular de la educación media fortalecida*. Bogotá.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2008). *Reforma Integral de la Educación Media en México*. La creación de un sistema nacional de bachillerato en el marco de la diversidad. México D.F. Disponible en <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38043188>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica* (Módulo I). Segunda Edición. México D.F. Disponible en http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/calidad/archivos/modulos/9915-Modelo%20de%20Gesti%C3%B3n%20EducativaFINAL.pdf

SERNA, G., H. (1999) *Gerencia Estratégica: Planeación y Gestión Teoría y Metodología*. 6° Edición. Bogotá. 3R Editores. p. 25.

SEVILLA BUITRON, M.P. (Ministerio de Educación CHILE) (2012). *Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico*. Santiago de Chile. Disponible en <http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducacionTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf>

SKOVSMOSE Ole & BORBA Marcelo (2004). *Research Methodology and Critical Mathematics Education*. Disponible en <http://www.cideronline.org/confpresentations/files/resource-716-2.pdf>

STUFFLEBEAM, D., KELLAGHAN, T. & ALVAREZ B. (1983). *La Evaluación Educativa: Evidencias científicas y cuestionamientos políticos*.

STUFLEBEAM, D., Anthony J. & Shinkfield (1987). *Evaluación sistemática: guía*



teórica y práctica. Losilla C. (Traducción), Barcelona: Ediciones Paidós.

TOMASEVSKI, Katarina. (2004): *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón Oxfam, p. 19.

VALVERDE, G. (2008). *Estándares y Evaluación: Una Nueva Agenda Económica y Social para Latinoamérica (CEPLAN-iFHC)*. Recuperado de http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/Publicacao_65_em_10_04_2008_12_59_51.pdf.

VASCO URIBE, C., MARTÍNEZ BOOM, A. & VASCO MONTOYA, E. (2008). Filosofía de la Educación. Hoyos Vásquez G. (Editor). *Educación, Pedagogía y Didáctica: Una perspectiva epistemológica* (p. 99-127). Madrid: Editorial Trotta.

VASCO URIBE, C. (2009). Pedagogía y Didáctica: Una Visión Procesual. Martínez Boom, A. & Peña Rodríguez, F. (Compiladores). *Instancias y Estancias de la Pedagogía. La pedagogía en movimiento*. (p. 243-265). Bogotá: Editorial Bonaventuriana.

ZAMBRANO LEAL, A. (2006). Tres tipos de Saber del Profesor: una relación compleja. *Educere – Artículos arbitrados, Año 10* (33). p. 225-232.

4. Contenidos

El trabajo investigativo se organiza en 3 (tres) capítulos, iniciando por la fundamentación conceptual y la construcción de las categorías (Capítulo I) de la evaluación, prosiguiendo por la definición de la estrategia metodológica (Capítulo II), hasta la presentación del Modelo Evaluativo, sus componentes, relaciones, productos e implicaciones para la gestión institucional en el marco de la implementación del programa de Media Fortalecida para instituciones de educación distrital (Capítulo III).

El Capítulo 1, como ya se ha anotado, busca fundamentar los procesos evaluativos en el ambiente educativo, argumentar la ruta para la valoración del impacto e incremento de los bienes meritorios en un proyecto social, el contraste entre los modelos de evaluación y un modelo evaluativo asertivo en la toma de decisiones, para finalizar con los aportes de propuestas de implementación del programa de dos instituciones en diversos contextos y su relación con las posibles categorías en la estimación del alcance de sus metas y las propuestas de mejora.

Por su parte, el Capítulo 2 justifica la elección del paradigma, tradición y tipo de investigación en el que se circunscribe el estudio, las fuentes e instrumentos de recolección de la información, y las fases o etapas sobre las que se desarrolló el proyecto de investigación. Asimismo, se caracteriza la población de la institución y se relatan los antecedentes históricos que preceden la implementación del programa de Media Fortalecida para el colegio, además, se detalla la gestión institucional realizada en correspondencia al programa, y la propuesta de planeación para próximas vigencias. Se concluye con la descripción y cálculo del tamaño de la muestra de estudiantes para el caso del muestreo estratificado, y las consideraciones a tener en



cuenta en el estudio muestral.

Para finalizar, el Capítulo 3 describe los factores componentes del Modelo Evaluativo, explica los desarrollos metodológicos en la ejecución de los registros de indicadores y escalas de desarrollo, además, del uso de las matrices de triangulación, interpretación y análisis para la información, para la síntesis de la memoria histórica, y por consecuencia, la sustracción de los aprendizajes y recomendaciones, tendientes a la mejora de la gestión institucional a través de la elección de las más beneficiosas decisiones incrementativas a tener en cuenta para las instituciones distritales, tanto en los periodos de seguimiento como en la planeación para el siguiente año de vigencia.

5. Metodología

El enfoque metodológico propuesto para la investigación es mixto, según Bonilla y Rodríguez (1997), en consideración a la complejidad del problema. Debido a que se influencia todos los ámbitos de la Gestión Institucional a razón de la implementación del programa en EMF. El *enfoque mixto* asocia lo *cuantitativo* al permitir la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de la investigación y probar hipótesis establecidas previamente derivadas de los conceptos teóricos, como la organización y el ofrecimiento de la información a través de la confianza en la medición numérica, el conteo y la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población. Por otra parte, el *enfoque cualitativo*, al utilizarse para descubrir y refinar preguntas de investigación, y al basarse en métodos de recolección de datos sin medición numérica permite establecer las categorías de análisis del modelo, así, como la construcción de los instrumentos y técnicas de la información, porque permite descripciones y observaciones. Por su flexibilidad se mueve entre los eventos y la interpretación de estos, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría, ya que buscan conceptualizar sobre la realidad con base en los conocimientos, actitudes y valores que guían el comportamiento de la población estudiada. Es conveniente combinar los enfoques para triangular la información, en el diseño exploratorio mixto, con dos etapas: la primera etapa del estudio, en la implementación de la metodología cualitativa, contribuyente en la delineación, desarrollo o construcción de la información insumo en la segunda etapa de corte cuantitativo. El supuesto en el cual se basa el uso de este diseño es que la exploración es un requisito necesario para la segunda fase del estudio, es decir, mediante la exploración se identifican las variables o categorías de análisis relevantes en la implementación y evaluación del programa. Estas se requieren para construir los instrumentos de medición cuantitativo, debido a que no existe un modelo o guía para la implementación del programa de Media Fortalecida, solo un marco referencial general de las líneas estratégicas para su desarrollo. Teniendo en cuenta que la triangulación exige del investigador la claridad de las consideraciones epistemológicas subyacentes a cada método, para no ser utilizado indiscriminadamente, y así, diseñar y aplicar las técnicas para captar la dinámica del problema y cuantificar el peso de los cambios que experimentan las variables en el tiempo (Bonilla et al., 1997, p. 57).



6. Conclusiones

En la interpretación y el análisis de las fuentes y registros de información, así como la consideración de los referentes teóricos en el proceso de reconstrucción del diseño, y teniendo en cuenta que se obtuvo la efectiva validación por medio de expertos del modelo de investigación para evaluación, en el proceso de implementación del programa en EMF para su línea estratégica de articulación al contexto del Colegio Ciudad de Bogotá I.E.D., se obtienen las siguientes conclusiones divididas en dos momentos, según correspondan a la recopilación de las experiencias significativas de las instituciones distritales en ejercicio de la implementación del programa y las conclusiones sobre la reconstrucción y validación del modelo de evaluación en sí mismo.

Teniendo en cuenta que las conclusiones para las experiencias significativas se producen de la comprensión de la dinámica del fenómeno estudiado por acceso del investigador a la experiencia de expertos en ejercicio de las acciones de implementación del programa, además, de que el investigador participa en su observación y no pretende distanciarse de sus valores para objetivar sus resultados, cada una de estas conclusiones son consecuencia de las interpretaciones de las personas involucradas en la investigación como agentes de cambio crítico para la mejora de sus prácticas, así como son procedentes de la percepción del investigador en el proceso de ejecución de la investigación. A diferencia, de las conclusiones sobre la reconstrucción y validación del modelo que son resultado exclusivo de la aplicación de los métodos de trabajo para la investigación.

En relación a la recopilación de las experiencias significativas podemos concluir, que de iniciar la implementación del programa en el marco de las políticas orientadas por el plan sectorial de educación, y en consideración de las apreciables implicaciones, entre las que se cuenta, la reforma del horizonte institucional y el PEI, la transformación de las mallas curriculares, la actualización de los métodos y estilos de enseñanza, así como del sistema institucional de evaluación y el manual de convivencia; se debe iniciar por construir la planeación estratégica para la implementación de los lineamientos de la política de articulación, los procesos de autoevaluación y mejoramiento institucional, y la reestructuración de los ámbitos académico y administrativo, es decir, un marco normativo que instrumente la actuación tanto de Instituciones de Educación Distrital (IED) como de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Incluso, la Secretaria de Educación Distrital debe definir obligaciones contractuales que garanticen los propósitos del programa, y entre ellos especialmente, un sistema de reconocimiento, homologación y acreditación efectivo. Lo que sugiere la construcción de una plataforma de gestión para la ejecución de las líneas de trabajo del programa, en asocio de herramientas gerenciales como del Modelo de Investigación para la Evaluación objeto de estudio.

Ahora bien, los programas académicos optativos ofrecidos por las instituciones de educación superior (IES) deben elegirse del interés académico y ocupacional para la población institucional, a través de instrumentos efectivos de seguimiento permanente en periodos claramente establecidos, con la participación activa del gobierno escolar y de decisión de su consejo directivo. Esto es debido, a que los resultados concretos



y la mejora del bien meritorio (Acceso a la Educación Superior de Calidad) son consecuencia de la participación consiente y resuelta de la población objeto de estudio, más aún, la decisión de extender, reducir, transformar o dimitir el proyecto (Evaluación Sumativa) depende de este aspecto en gran medida. De manera que, la redefinición de procesos, procedimientos y responsabilidades de los participantes, además, del papel central de la comunidad educativa, y particularmente los docentes, en la implementación y el alcance de los resultados del programa en EMF, justifican la pertinencia en la elección de la línea terminal y la IES responsable del acompañamiento.

Por otro lado, los convenios interinstitucionales suscritos entre la SED y las IES participantes en el programa en EMF, deben responsabilizar a las universidades para realizar el seguimiento, verificación y mejora no solo de los syllabus y las mallas curriculares, sino del sistema institucional de evaluación, las estrategias y métodos de enseñanza, los ambientes de aprendizaje y los recursos pedagógicos, la adecuación de la infraestructura y los espacios académicos, las pasantías y la práctica laboral, el perfeccionamiento académico docente, y particularmente, del ingreso y permanencia de los estudiantes participantes en los programas académicos articulares hasta su profesionalización.

Al respecto, la SED debe estimar y ejecutar los presupuestos de inversión a través de la planeación estratégica de la institución, para el diseño e implementación del programa, no solo en los rubros estimados por los compromisos contractuales con la(s) IES, sino para la dotación, infraestructura, y demás, intereses de inversión presupuestal que incrementen la probabilidad de resultados óptimos en el desempeño del proceso de articulación.

Es importante en la planeación y ejecución de los procesos de implementación de los programas académicos, el fomentar la gestión institucional y directiva a través de la conformación y puesta en marcha de equipos de gestión, la elaboración de instrumentos de seguimiento y la construcción de un sistema de verificación y mejora.

De ahí que, la gestión directiva ejecutada por la administración del colegio, a través de los indicadores, escalas y todos aquellos registros utilizados para la evaluación y mejora del programa en EMF, como también la toma de decisiones incrementativas, no sean desempeño exclusivo del comité directivo, el coordinador de articulación o las instancias establecidas por la SED, sino también del consejo académico, consejo directivo y la comunidad educativa de la institución. Donde las consecuencias producto del diagnóstico evaluativo, decidan el rumbo del programa en la realidad institucional.

Por esta razón, la implementación del programa no debe desconocer la trayectoria institucional, los intereses y necesidades, así como las fortalezas y debilidades, por lo que la redefinición del horizonte institucional y su proyecto educativo debe estar acorde con la intención que la institución persiga. El programa debe adecuarse al contexto y condiciones institucionales y no viceversa. En consideración de lo anterior, el modelo de investigación para evaluación debe contribuir a la construcción de la memoria histórica y la experiencia significativa de la institución.

Cabe señalar que la adopción de decisiones en el diseño de la malla curricular en



cada énfasis articular o línea terminal, así como la construcción del plan curricular y de estudios en cada espacio académico, se debe someter a un análisis racional por aprovechar las ventajas del sistema de evaluación, para homologar el mayor número de créditos en cumplimiento de los estándares de calidad exigidos por la IES, así como potenciar las fortalezas académicas institucionales que posiblemente no estén contempladas en los programas articulados.

El sistema de créditos académicos, debe reconocer las diferencias del modelo de formación educativa de la IES (presencial o semipresencial), con respecto al modelo de educación presencial de la institución distrital, el sistema de evaluación interinstitucional y las fortalezas académicas de las instituciones involucradas en el acuerdo, por tanto, su definición no se debe normalizar por acuerdos administrativos de la SED, sino que es potestad de las instituciones, que se promulguen a través de resoluciones rectorales apoyadas por sus consejos, y bajo la orientación de los lineamientos de la SED, construyendo un hilo conductor entre la estrategia de la política distrital, los propósitos del programa y las expectativas e intereses de la comunidad educativa. Además, el plan curricular derivado de este sistema de créditos debe poseer coherencia con los espacios académicos del núcleo común y los espacios académicos del núcleo articular, por medio de un estudio de pares académicos en cada énfasis. De forma que permanentemente alimenten la construcción de la malla curricular, los módulos de cada espacio académico, la construcción de competencias cognitivas, socio afectivas y praxeológicas y las situaciones de desempeño competente.

En consideración de lo anterior, el diseño de los módulos curriculares para cada espacio académico, exige un análisis, evaluación y mejora de las estrategias pedagógicas, métodos y estilos de enseñanza, además de la planeación del micro currículo que establezca el ejercicio de las competencias, es decir, los desempeños. Lejos de ser una simple reescritura sintáctica de los contenidos e indicadores de desempeño competente.

La redefinición de los macro procesos académicos, administrativos y de apoyo, a través de la reorganización estructural y la construcción de un manual de calidad, implica la definición de nuevos procedimientos para cada proceso, su relación funcional, responsables y la correspondencia con los cuerpos colegiados erigidos como orientadores del proyecto educativo institucional. Lo anterior, exige la modificación de los parámetros normativos que definen la relación del número de estudiantes, docentes, docentes administrativos y administrativos, que garanticen la ejecución de la planeación de la reorganización académica-administrativa.

La calidad educativa y el cambio misional que motiva el programa en EMF, de la dedicación exclusiva en docencia a la docencia, investigación y la proyección social, exige del cuerpo docente un perfeccionamiento académico y un cambio en las actuaciones institucionales de forma que mejoren los productos académicos obtenidos.

Para finalizar este aspecto, se menciona que en el marco de la reglamentación mediante el decreto 1290 del 12 de abril de 2009, se regula la responsabilidad autónoma de las instituciones por decretar un sistema de evaluación institucional que contextualice esas particularidades que cada institución posee, exige un sistema que



aparte de evaluar el alcance de los conocimientos y desempeños en competencias planeadas e implementadas, sirva como un método de retroalimentación de los planes y programas, métodos y estrategias de enseñanza, así como de los estilos de trabajo pedagógico.

Respecto a la reconstrucción y validación del modelo se puede concluir: que al identificar los elementos centrales en cada experiencia significativa, según las instituciones a las que se accedió por este estudio, existen diferencias sustanciales no solo por las características disímiles entre instituciones sino por los intereses diversos de las IES en el programa, como por la interpretación que se hace al respecto de los ejes en que se materializa. Lo que dificulta el ejercicio de estimación de estos elementos, como la calidad de los productos y la trascendencia de los resultados en el impacto esperado sobre la población institucional.

Al establecer las dimensiones, categorías y descriptores en el modelo de evaluación se estiman los aspectos de análisis cuantitativo como cualitativo y la estrategia de triangulación, adaptable al estado actual del programa. Sin embargo, se debe reevaluar los aspectos a modificar, omitir o adicionar según los antecedentes de la institución, el estado en el que se encuentra al iniciar la aplicación del modelo y las características de las instituciones.

Por tanto, para reconstruir el modelo en las unidades componentes de triangulación, decisión y mejora, debe existir claridad suficiente de los propósitos, planes y productos de la gestión institucional, debido a que el programa en EMF y el modelo de evaluación trastoca los ámbitos de la gestión escolar y pedagógica, como las áreas directiva, académica, administrativa y de la comunidad, en la institución. Suscitando un cuestionamiento sobre el papel de los sujetos en la organización educativa, las relaciones de poder y comunicación, además, el valor intersubjetivo del proceso que da origen y funda la gestión.

Téngase en cuenta que con frecuencia se suman fallas comunes de gestión al proceso, como la ausencia de información, los procesos claros y los sistemas de trabajo, incluso la resistencia al cambio de los actores involucrados, y los múltiples intereses particulares que inciden sobre las decisiones. A lo cual, debe responder el modelo de evaluación como objetivo subyacente.

Por consiguiente, la validación del modelo a través de expertos teóricos como en ejercicio de la labor de implementación, se dificultan inmensamente por las resistencias de las organizaciones educativas a ser observadas, por las consideraciones equivocadas de lo que significa la evaluación para docentes y directivos, como también, los obstáculos bucráticos que existe en la labor diaria en las instituciones.

Finalmente, se debe afirmar como conclusión respecto al impacto que el modelo de evaluación posee sobre la institución que decida implementarlo, que su mayor valor se encuentra en la mejora sustancial de las prácticas de la gestión institucional, ya que en los elementos componentes del modelo se estudian cada ámbito de la gestión para su mejora permanentemente, a través de las decisiones oportunas adoptadas por la comunidad educativa, los cuerpos colegiados y los responsables institucionales de los procesos de transformación, que son en últimas, los interesados



de optimar los logros que el programa ofrezca para el incremento de la calidad educativa y el acceso a la educación superior.

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas en el contexto actual de los sistemas educativos latinoamericanos y en nuestro caso, específicamente el de Colombia, exigen la necesidad de la búsqueda de mecanismos para superar la desarticulación de los ciclos académicos en la estructura curricular propia del sistema educativo, las diferencias de las bases de aprendizaje exigidas en las distintas modalidades de estudio, como de los perfiles académicos de ingreso y graduación para los estudiantes en cada modalidad, situación especialmente evidente en el paso a la educación superior. A este respecto, las instituciones educativas transforman su horizonte y su proyecto educativo institucional, para alcanzar un desarrollo sostenible de su currículo y sus programas de estudio, con las iniciativas tendientes a responder desde el sector educativo a esas demandas de un sector productivo más competitivo (MEN, 2009).

De esta manera, el estudio de los propósitos e importancia de la metamorfosis a nuevos estadios del sistema educativo, se implica en el rediseño curricular y la organización sistémica de su malla, en procura del desarrollo académico y científico “competente”. En este panorama, el final de siglo e inicio del actual demuestran el auge de distintas modalidades de educación postsecundaria, con múltiples propósitos, entre ellos el desarrollo de la técnica. Ya sea, el perfeccionamiento académico y el desarrollo de la ciencia e investigación, así como la vinculación al mundo laboral, con grados diversos de formación, según las necesidades del sector productivo y los organismos internacionales interesados en los procesos de racionalización del gasto, apertura y control de economías emergentes y la globalización de la producción y el mercado. En América Latina, para la última década, se intensifican los esfuerzos para transformar la organización estructural y sistemática de los grados de formación, y reorientar los aprendizajes y conocimientos procesuales adquiridos, para potenciar los desempeños, competencias, habilidades y destrezas alcanzados en los desarrollos académicos, es decir, se causa la articulación funcional de los

procesos educativos circunscritos a la transformación en las relaciones de mercado en una configuración de las nuevas relaciones de poder en el acento jugado por el conocimiento científico técnico. (Laval, 2004).

En este panorama, el trabajo de investigación compone una nueva propuesta de implementación efectiva de las políticas públicas educativas a través de la evaluación, en el ámbito de la articulación de la Media Técnica, la Educación Superior y el mundo laboral. Con el propósito de transformar pedagógicamente las instituciones educativas, las prácticas y las concepciones pedagógicas, a través del acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura, asociados a la oportunidad del perfeccionamiento académico, la educación superior, el vínculo laboral y el desarrollo humano. Apuestas que inducen la transformación curricular en la escuela, el diagnóstico y la caracterización institucional, la interlocución permanente entre pares académicos de las IED's y la IES de alta calidad involucradas en los convenios interinstitucionales, la socialización y retroalimentación de construcciones escolares como saberes y experiencias significativas, la flexibilidad y el fortalecimiento de la organización institucional como de su cuerpo colegiado.

De ahí que desde principios de siglo, en el contexto latinoamericano, la articulación educativa es concebida para mejorar la educación, como una iniciativa planteada desde el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, con la visión de transformar a la educación superior de la región (IICA & UNESCO, 2006). Promovidos por el interés del sector productivo y la economía de mercado de cualificar personal competente en áreas técnicas que optimicen la producción y el crecimiento económico de la forma más eficiente, el sector educativo busca estar acorde con el interés del sector productivo y, de esta forma, generar la necesidad de facultar a las personas para que se vinculen al mundo laboral y en conjunto con el sector productivo, establezcan el perfil profesional-laboral que se requiere, dependiendo de la producción que deba

alcanzar, con el fin de establecer los parámetros de crecimiento, según las áreas de especialización.

El estudio de los antecedentes demuestra a Uruguay como antecesor en este tipo de innovaciones, con la institución del bachillerato tecnológico (BT) en 1997, en el marco de la reforma de la educación técnico profesional. Debido a que, la enseñanza técnica desarrolla su núcleo básico en el ciclo educativo medio, con espacios académicos en fundamentos y desarrollos temáticos específicos de la formación profesional, con la finalidad de cualificar al estudiante a través de sus aprendizajes y garantizar el ingreso y la permanencia académica en la Educación Superior.

En México, en el marco de la reforma curricular de la educación media superior en 2003, se creó la titulación de Profesional Técnico Bachiller. Su malla curricular organiza el plan de estudios por semestres y otorga reconocimientos intermedios, acreditando al educando para continuar estudios en el nivel superior, así como para ingresar en mejores condiciones de cualificación al mundo del trabajo (Camargo, Garzón & Urrego, 2012).

México, al igual que Uruguay y Colombia se caracterizan por establecer un rango común de competencias que en el marco pedagógico del país en cuestión, permite mayor flexibilidad y movilidad en el plan de estudios en un campo de conocimiento de elección. “Las competencias que debe alcanzar un estudiante están organizadas, al igual que el plan de estudios, en bloques curriculares, que reconozcan las competencias vocacionales, su formación científica, humanística y propedéutica, y la capacidad especializada del estudiante de acuerdo con los requerimientos propios de una región y del sector productivo que de ella haga parte” (Finnegan, 2006, p. 35). Por su parte, en Argentina la educación media se conoce como polimodal y consiste en núcleos optativos que comparten elementos denominados Contenidos Básicos Comunes organizados en bloques temáticos (SEP, 2008).

Lo anterior, en el marco normativo de un sistema educativo flexible y articulado con instituciones de educación superior universitaria y no universitaria, establece el proceso de articulación mediante estrategias que reconozcan los distintos tipos de instituciones, su interés misional, el acceso al conocimiento y su relación con el sector productivo. “El reconocimiento académico se realiza por reconocimiento u homologación de asignaturas o espacios curriculares por equivalencia homologable con sus créditos académicos” (Álvarez & Dávila, 2005, p. 9). Desde el punto de vista comparado, se articulan en mayor medida los contenidos propios de la formación técnica en los planes de estudio y su injerencia es mayor (Sevilla, 2012), reduciendo en número las especialidades ofrecidas, privilegiando la formación básica sobre la especialización. Esto se refleja en el enfoque en competencias básicas que se adoptó.

En Colombia por su parte, la articulación educativa surgió al identificar la baja incidencia educativa en el mundo laboral, como se interpreta en la publicación “el mercado laboral en Colombia: hechos, tendencias e instituciones” realizado por Arango & Hamann (Ed.) (2012), donde indica, que el mercado sugiere para esta época, un deficiente desempeño por el evidente bajo nivel de productividad de la mano de obra, asociada a la creciente tasa de desempleo. Además, por estudios con expertos economistas al determinar el papel del cambio técnico y la educación en la estructura de la oferta y la demanda de trabajo, se observa una separación entre las habilidades de la oferta de mano de obra y las necesidades de la demanda, baja productividad (y bajo nivel educativo) de la mano de obra, y cambio técnico sesgado. En este sentido, los profesionales no logran ubicarse en el mercado laboral, según el perfil con el cual fueron formados y, por consiguiente, deben adecuarse a las exigencias del sector productivo para poder acceder a un trabajo. Por tanto, se propone una integración del sistema educativo con el mercado de trabajo.

En su inicio, el esfuerzo e interés por la articulación fue exiguo y casi no se detectó la intencionalidad del Estado en la apertura del proceso, pero con el

tiempo, esta estrategia se fue fortaleciendo como un plan educativo del país (Guerrero et al., 2012). Posteriormente, se comenzó a reglamentar esta estrategia de otra forma, al posibilitar el acceso y permanencia a la educación superior a través de integrar la formación educativa de la media técnica y académica, con la formación universitaria, mediante la homologación de asignaturas técnicas recibidas en el bachillerato, con los planes curriculares universitarios. Priorizando en la continuidad académica y la vinculación laboral.

Con base en el Documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social, CONPES, Política nacional de competitividad y productividad (DNP, 2008), se plantea la necesidad de promover la articulación educativa como un programa sólido, realizable y con resultados a mediano plazo. De esta manera, en 2009, la estrategia impulsada por el MEN, inició con la experiencia de articulación entre la educación media y la educación superior.

En Bogotá no siendo la excepción del panorama internacional, se estableció, a través de la Secretaría de Educación Distrital (SED), dentro de sus políticas y planes el objetivo de articular este nivel de educación como estrategia. El programa de articulación, dentro de las políticas educativas, surge como proceso pedagógico y organizativo durante los años 2004 y 2005. A partir del año 2006, se inicia la transformación, fortalecimiento y articulación de la Educación Media con la Educación Superior y el mundo del trabajo en su política de “Materialización del Derecho a la Educación”, para permitir la obtención de conocimientos y garantizar la igualdad de oportunidades que contribuyan en las medidas necesarias, que hagan posible la mejor formación académica, el acceso y permanencia en el sistema educativo y, finalizar por un vínculo laboral con mayores y mejores destrezas y competencias, como se afirma en sus propósitos.

Según los lineamientos estratégicos y operativos de la política distrital, comprendidos en el plan sectorial (2004-2008), la articulación de la educación media con la educación superior, demanda en la implementación la realización de

una caracterización poblacional que exponga sus intereses y expectativas, además de las necesidades del sector socio productivo, y lo relacione con la organización de la oferta de programas técnicos y tecnológicos propedéuticos, la reorganización institucional y administrativa, la definición de un marco normativo, y especialmente, un rediseño curricular en la Educación Media.

La implementación del programa de articulación en las instituciones educativas del distrito, debía hacerse en varias etapas, que incluyera la conformación de comités y equipos, autoevaluación y caracterización institucional, la definición de la oferta de programas técnicos y tecnológicos, rediseño curricular, la reorganización académica administrativa, la redefinición del horizonte institucional y la definición de un marco normativo. De igual manera para lograr la transformación y articulación de la Educación Media y la Educación Superior en condiciones de calidad y pertinencia, se requiere de la capacitación de docentes, la creación de espacios para investigación, el mejoramiento de la infraestructura educativa que responda al fomento de aprendizajes y competencias, la innovación y cambio tecnológico.

Según concluye Alarcón & Galvis (2013), en el proyecto de investigación de especialización “Propuesta de modelo de evaluación de la primera fase del programa de articulación de la media con la educación superior del colegio INEM Santiago Pérez Tunal Bogotá”, El programa de articulación, específicamente la primera fase ha sido de alta complejidad, lo cual ha ocasionado situaciones problemáticas específicas, tales como: El diseño de un Sistema Institucional de Evaluación coherente con el programa de articulación, el modelo pedagógico y su evaluación por competencias, la limitada inversión presupuestal para la implementación del programa y sus necesidades para la ejecución de la reorganización académico-administrativa, el limitado compromiso de los acuerdos interinstitucionales en la definición de los procesos de homologación y certificación de créditos académicos, como de la inserción de la población articulada a los programas de la Instituciones de Educación Superior (I.E.S), coherencias de los

intereses y necesidades de la comunidad institucional con la respuesta del programa de articulación a esas expectativas, y la escasa concordancia del programa de articulación al programa de educación por ciclos. Además, explican cómo los distintos aspectos mencionados, componentes de la implementación del programa de articulación fueron desarrollados tácitamente, con logros poco satisfactorios, no evaluados convenientemente ni por la institución, ni por la dirección de educación superior de la SED, y mucho menos se ha emprendido acciones de mejoramiento como parte del sistema de gestión de calidad en sus procesos.

En consecuencia, la propuesta de investigación para el diseño, desarrollo y validación del modelo de evaluación, se justifica en la absoluta pertinencia para con la implementación del programa de Media Fortalecida, donde se circunscribe la articulación de la educación media y educación superior como primer eje de ejecución. Debido a que el modelo representa la relación de los elementos sustanciales a tener en cuenta, en nuestro caso, la evaluación contextualizada del programa educativo, que instrumenta o guía las acciones en la consecución de resultados efectivos en los propósitos del programa. Particularmente, la reestructuración de la malla curricular y la solidez de las acciones situadas en competencias básicas, cognitivas y laborales de los educandos de la institución, así como los ajustes oportunos de los procesos administrativos y académicos relacionados, como son: la evaluación y semestralización curricular, la actualización de los microcurrículos articulares, los procesos de reconocimiento y homologación de créditos académicos, entre otros.

Es decir, la óptima implementación del programa de Media Fortalecida por apreciable mejora en los indicadores de estudio socioeconómico de los habitantes del Distrito, a través del fomento de las competencias, como garantía de la oportunidad de vínculo laboral, como de acceso y la permanencia a la educación superior, se realiza a través del diagnóstico y seguimiento evaluativo continuo, tanto formativo como sumativo, en las áreas de gestión como en las estrategias de

implementación que den cuenta de los diferentes aspectos de la vida institucional, orientando la toma de decisiones pertinente y oportuna.

Por tanto, es indudable el beneficio de proponer un modelo de evaluación validado por expertos, para la gestión educativa, que asegure la calidad en la implementación de la articulación de la educación media técnica o académica y la educación superior, componente del programa en Educación Media Fortalecida (EMF) para instituciones de educación diversificada, articulada o de media especializada, coherente con las realidades institucionales, objetivos y metas del mismo programa, para la garantía de los resultados que se obtengan en su consecución y su extensión a otros programas concomitantes.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el **PROBLEMA CIENTÍFICO DE INVESTIGACIÓN** busca resolver el siguiente interrogante: ¿Cuál es la estrategia metodológica para reconstruir y validar un modelo de investigación para evaluación que optimice la implementación y los resultados de la EMF en las instituciones adscritas al programa, a cargo de la dirección de educación superior de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá?

De manera que ello ayude a mejorar el proceso de tránsito de la educación media a la educación superior en los distintos programas, desde el énfasis técnico al profesional, según el interés de los estudiantes involucrados en los ciclos propedéuticos del programa de articulación, además, de mejorar los resultados a través del desarrollo de transformaciones a los diseños curriculares que signifiquen jóvenes con mejores condiciones y oportunidades académicas.

Así, el **OBJETO DE ESTUDIO** se centra en la gestión académica de la educación media con la educación superior, en su función esencial, de reconocimiento y certificación de créditos académicos, para asegurar el acceso y la permanencia de los estudiantes al ciclo educativo universitario. El **CAMPO DE ACCIÓN** es la evaluación curricular en la media técnica y la media especializada,

es decir, todo aquello que se dirige al desarrollo del plan estratégico y de acción institucional, en la mejora continua del proceso de enseñanza, implícita en transformación de los módulos académicos y los ambientes de aprendizaje situado, por competencias cognitivas, socio afectivas y praxeológicas.

Para dar respuesta a la solución del problema, se busca alcanzar el **OBJETIVO GENERAL**: Reconstruir y validar un modelo de investigación para evaluación del estado actual del Programa en EMF y mayor acceso a la educación superior, de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. En su eje notable, “el fomento a una oferta diversa, electiva y homologable” para la articulación del último ciclo propedéutico de la educación media con la educación superior.

En tal sentido, para resolver el interrogante de investigación, se ha planteado la siguiente **HIPÓTESIS**: La construcción del modelo de evaluación que oriente la implementación de la estrategia de transformación curricular institucional a una perspectiva por competencias situada, en el contexto del desarrollo de saberes propios de cada institución, como el reconocimiento y la certificación de los créditos académicos, mejorará los indicadores de ingreso y permanencia en la educación superior, en las áreas de los programas académicos propedéuticos ofertados en la Media Fortalecida.

El alcance del objetivo propuesto y la verificación de la hipótesis planteada, implica el desarrollo de las siguientes **TAREAS DE INVESTIGACIÓN**:

1. Elaboración de un marco de referencia conceptual sobre evaluación de programas y modelos de evaluación que faciliten la adopción de decisiones en los ámbitos de la Gestión Institucional (GI).
2. Diagnóstico del estado actual en la implementación del programa de EMF y sus antecedentes, en una muestra de instituciones de experiencias exitosas en la ejecución del programa.

3. Definición de dimensiones, categorías, factores y descriptores componentes del modelo para el estado actual del proceso de implementación del programa de EMF para su línea estratégica en articulación.
4. Reconstrucción de los instrumentos componentes del modelo de investigación para evaluación del programa de EMF, circunscrito en el modelo evaluación CIPP, las guías de autoevaluación para el mejoramiento institucional del MEN, las categorías de análisis, los elementos de coherencia estructural del modelo y la Gestión Institucional asociada a la ejecución del programa.
5. Recopilación, sistematización, validación y análisis interpretativo de la información, sus fuentes y estrategias de recolección.
6. Validación del modelo de evaluación para el Colegio Ciudad de Bogotá I.E.D., partícipe del programa de Media Fortalecida, a través de expertos teóricos y empíricos.

Considerando la compleja relación del ámbito académico y la sujeción con los procesos de enseñanza, así como el ámbito administrativo y su gestión funcional, además, de la poliformidad del contexto institucional, se propone como **MÉTODO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA** el enfoque mixto, debido a que asocia lo cuantitativo al permitir la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de la investigación y probar la hipótesis establecida previamente a través del uso de evidencia empírica, como la organización y el ofrecimiento de la información a través de la confianza en la medición numérica, el conteo y la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población, evitando el sesgo y otras fuentes de invalidez. Al mismo tiempo, el enfoque cualitativo, al utilizarse para descubrir y refinar preguntas de investigación, y al basarse en métodos de recolección de datos sin medición numérica, permite establecer las categorías de análisis del modelo, así, como la construcción de los instrumentos y técnicas de la información, porque permite

descripciones y observaciones, con la consistencia en los objetivos, alcance y naturaleza de la indagación (Campos, 2009). Por su flexibilidad se mueve entre los eventos y la interpretación de estos, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. En el entendido que los fenómenos sociales solo pueden cuantificarse cuando previamente se hayan cualificado. Por tanto, el diseño y aplicación de estas técnicas buscan captar la dinámica del problema y cuantificar el peso de los cambios que experimentan las variables en el tiempo (Bonilla & Rodríguez, 1997).

En cuanto a los métodos empíricos se realizan análisis de las fuentes bibliográficas, para la revisión de los lineamientos del programa, sus antecedentes y los métodos evaluativos pertinentes a las características del objeto de estudio. A la vez, por observación científica participante, se explora las manifestaciones en la dinámica del proceso frente a la implementación del programa, para realizar un diagnóstico y definir las categorías iniciales de análisis en el proceso evaluativo. Además se realizan encuestas a los integrantes de la comunidad educativa para conocer acerca de las expectativas, intereses, y necesidades formativas y su percepción sobre el programa para evaluar los resultados de la propuesta. Las acciones de investigación deben permitir la reconstrucción y validación de los instrumentos del modelo de evaluación, al contrastar el ejercicio en el aula de clase, su micro currículo, la malla curricular, los resultados académicos, y la facilidad para la toma de decisiones que reorienten el programa para la optimización continua por parte del evaluador.

En materia de metodología es conveniente combinar los enfoques para triangular la información, que consiste en articular técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa, con el fin de iluminar y hacer visibles los diferentes aspectos de la realidad social estudiada (Bonilla et al., 1997). En este caso un diseño exploratorio mixto, en dos etapas: en la primera, la implementación de la metodología cualitativa, que contribuye a constituir la información de la segunda etapa de corte cuantitativo. El supuesto en el cual se basa el uso de este diseño, es que la exploración metodológica cualitativa es requisito necesario para la

segunda fase del estudio, es decir, mediante la exploración inicial se identifican las variables o categorías de análisis relevantes en la implementación y evaluación del programa, que se utilizarán en la construcción de los instrumentos de medición cuantitativo. En consecuencia, al tener en cuenta los presupuestos sobre la realidad social inherentes a cada método, la técnica cuantitativa hace énfasis en las dimensiones objetivas, es decir, los aspectos institucionalizados y el cualitativo en los sujetos, es decir, la percepción del comportamiento regulado (Bonilla et al, 1997).

Debido a que no existe un modelo o guía para la implementación del programa de Media Fortalecida, solo un marco referencial epistemológico sobre el que se fundamentan las líneas estratégicas para su ejecución, el método de investigación mixto ofrece la garantía para articular los hallazgos. Al finalizar los procesos de implementación y evaluación del programa de Media Fortalecida, desde el enfoque sistémico complejo se debe describir la situación de la nueva institución en términos de medios, recursos, limitaciones y posibilidades; la planeación de acciones para el alcance de fines y objetivos trazados, el diseño de la estructura y organización debida para esta planeación, la permanente evaluación de logros, y cuando sea necesario la ejecución de acciones correctivas.

Las fuentes de la investigación se han recogido a través de la observación participativa, las encuestas según Escala Likert, entrevistas semiestructuradas, el análisis de informes de gestión y los documentos de orientación administrativa en la implementación del programa, así como la experiencia significativa de los responsables en la ejecución del plan operativo, como del control y la mejora de los resultados.

Para el proyecto de investigación se seleccionó como institución nodal del estudio, en la etapa de reconstrucción y consolidación del modelo de evaluación previa a la validación por juicio de expertos, el Colegio Ciudad de Bogotá I.E.D. en la Localidad de Tunjuelito, que satisface las características de haber realizado

la transformación de sus planes de estudio y las mallas curriculares, además, de aplicar una evaluación diagnóstica de los procesos hasta el momento ejecutados, el reconocimiento de sus logros, particularmente, en la línea a cargo de la Escuela Tecnológica, así como, un seguimiento taxativo a sus exalumnos en las IES pertenecientes al pacto de universidades de los convenios interinstitucionales. La recolección de información en fuentes primarias se aplica en estudiantes de los estratos económicos (1, 2 y 3) de Bogotá, seleccionados en una muestra a través de un cálculo estadístico por la expresión para proporciones de poblaciones finitas en la institución elegida para la investigación, del grado 11 en ambas jornadas de los distintos énfasis de articulación. De igual manera, participan todos los docentes pertenecientes tanto al núcleo optativo como al núcleo común, de las líneas de profundización de la Media Fortalecida del colegio. Debido al esencial interés por los alcances del programa y las características del mismo, se hace necesario la participación adicional de docentes enlace y directivos docentes en la triangulación de la información, de instituciones reconocidas por los amplios desarrollos y los logros obtenidos en la implementación del programa de Media Fortalecida, como son los colegios San José de Castilla, Marsella, Floresta Sur e INEM “Santiago Pérez”.

El **aporte de la investigación** se materializa al optimar los resultados del programa de Media Fortalecida, a través de las estrategias, planes y acciones derivados del desarrollo y evaluación del modelo propuesto. A saber, potenciar los aprendizajes y procesos de enseñanza a niveles académicos superiores, construir ambientes de aprendizaje que respondan en mejor forma a los avances científico-tecnológicos, mejorar los indicadores de ingreso y permanencia a la educación superior, contribuir a la incorporación de los estudiantes al medio socio-productivo y lograr titulaciones que le permitan al estudiante acreditar sus mayores niveles formativos alcanzados para continuar sus estudios en el ciclo propedéutico o profesional.

Más aún, el diseño y validación de un modelo de evaluación para un proyecto social en el ámbito educativo, que tenga por propósito el incremento de un bien meritorio, tan importante para el interés nacional, como lo es el acceso a la educación superior de calidad y la oportunidad de afianzar el vínculo con el sector productivo, mejorando el bienestar de las familias, no tiene precedentes en el país, y sus antecedentes en otros lugares de características similares es muy escaso. Por tanto, la estrategia metodológica para la recolección, sistematización y disposición de las fuentes de información mixta, para su interpretación a través de la triangulación de los resultados, la recopilación de la experiencia significativa y la metaevaluación del modelo en ejecución, es innovador. Asimismo, contribuye a la instrumentación para la construcción de la memoria histórica de las instituciones, en el interés de recopilar y sistematizar los conocimientos empíricos del saber pedagógico en la escuela, que en palabras de Vasco, Boom & Vasco (2008), es alcanzar el umbral epistémico de los saberes de la práctica, o el “*saber académico*” en el desempeño competente del profesor para Zambrano (2006).

Por otra parte, el fomento de un rediseño curricular afín con el modelo de evaluación facilitador en la toma de decisiones, ambicioso en su enfoque por demás, al estimar la multiplicidad de matices que componen el sistema contextual curricular, pero necesario para abordar la evaluación de forma amplia y sistemática, en sus dimensiones, tanto proactiva como retroactiva (evaluación formativa y sumativa, respectivamente). Que impulse la implementación de las fases del modelo y conjuntamente guíe el desarrollo de un diseño curricular “diferencial” situado por competencias, a través de los tipos de decisión y las prácticas de estudio, análisis y transformación (Jonnaert, Barrette, Masciotra & Yaya, 2008), más conveniente a las características de la población, al programa y el momento histórico que nos atañe.

A causa de esto, es esencial el compromiso de la práctica profesional docente, la participación decidida de la comunidad educativa y la comunidad académica del medio vinculada al programa, en la búsqueda por identificar “las prácticas de

estudio, comunicación y transformación” (Zambrano, 2006, p. 232), en otras palabras, redefinir la escuela como el lugar que fomenta el acto de enseñar por competencias, en búsqueda de la calidad educativa y el desarrollo de nuestras fuerzas intelectuales, y por subsidio productivas, como sentido de los aprendizajes.

De otro lado, el presente trabajo investigativo se organiza en 3 (tres) capítulos, iniciando por la fundamentación conceptual y la construcción de las categorías (Capítulo I) de la evaluación, prosiguiendo por la definición de la estrategia metodológica (Capítulo II), hasta la presentación del Modelo Evaluativo, sus componentes, relaciones, productos e implicaciones para la gestión institucional en el marco de la implementación del programa de Media Fortalecida para instituciones de educación distrital (Capítulo III).

El Capítulo 1, como ya se ha anotado, busca fundamentar los procesos evaluativos en el ambiente educativo, argumentar la ruta para la valoración del impacto e incremento de los bienes meritorios en un proyecto social, el contraste entre los modelos de evaluación y un modelo evaluativo asertivo en la toma de decisiones, para finalizar con los aportes de propuestas de implementación del programa de dos instituciones en diversos contextos y su relación con las posibles categorías en la estimación del alcance de sus metas y las propuestas de mejora.

Por su parte, el Capítulo 2 justifica la elección del paradigma, tradición y tipo de investigación en el que se circunscribe el estudio, las fuentes e instrumentos de recolección de la información, y las fases o etapas sobre las que se desarrolló el proyecto de investigación. Asimismo, se caracteriza la población de la institución y se relatan los antecedentes históricos que preceden la implementación del programa de Media Fortalecida para el colegio, además, se detalla la gestión institucional realizada en correspondencia al programa, y la propuesta de planeación para próximas vigencias. Se concluye con la descripción y cálculo del

tamaño de la muestra de estudiantes para el caso del muestreo estratificado, y las consideraciones a tener en cuenta en el estudio muestral.

Para finalizar, el Capítulo 3 describe los factores componentes del Modelo Evaluativo, explica los desarrollos metodológicos en la ejecución de los registros de indicadores y escalas de desarrollo, además, del uso de las matrices de triangulación, interpretación y análisis para la información, para la síntesis de la memoria histórica, y por consecuencia, la sustracción de los aprendizajes y recomendaciones, tendientes a la mejora de la gestión institucional a través de la elección de las más beneficiosas decisiones incrementativas a tener en cuenta para las instituciones distritales, tanto en los periodos de seguimiento como en la planeación para el siguiente año de vigencia.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

PREGUNTA CIENTÍFICA

¿Cuál es la estrategia metodológica para reconstruir y validar un modelo de investigación para evaluación que optimice la implementación y los resultados de la EMF en las instituciones adscritas al programa, a cargo de la dirección de educación superior de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá?

OBJETIVOS

Objetivo general

Reconstruir y validar un modelo de investigación para evaluación del estado actual del Programa de EMF y mayor acceso a la educación superior, de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá.

Objetivos específicos

- Identificar los elementos centrales del Modelo de Investigación para Evaluación, en la etapa de implementación del programa EMF, por estudio de experiencias significativas del proceso de articulación en una muestra de instituciones distritales. Investigación especialmente desarrollada en el Colegio Ciudad de Bogotá I.E.D.
- Establecer y validar las dimensiones, categorías y descriptores de análisis, sistematización y evaluación de la gestión institucional, para las fases fundamental y operativa del proceso de articulación en el marco del proyecto 891 (EMF).
- Reconstruir el modelo de investigación para evaluación diseñado en el estudio previo de especialización, en las unidades componentes de registro, triangulación, decisión, verificación y mejora de los procesos de la gestión

institucional al respecto del estado actual de la implementación del programa de la EMF.

- Validar el modelo de evaluación por juicios de expertos, para instituciones distritales, partícipes del programa de la EMF, a través de expertos teóricos en evaluación y empíricos en los procesos de implementación. Estos últimos, en muestra de instituciones con experiencias exitosas en la ejecución del programa.

1. MARCO TEÓRICO

“No existe desarrollo socioeconómico sin desarrollo intelectual” (Feito Rafael, 2010).

La Articulación de la educación media con la educación superior vigente en el discurso político y práctico a partir de los años 2000, lo hace uno de los temas relevantes en la educación en Colombia. El distrito de Bogotá a través de su programa de Media Fortalecida estableció en sus políticas y planes el objetivo de articular este nivel de educación como estrategia. La presente investigación establece una exploración de los fundamentos teóricos sobre la Evaluación Educativa, en concordancia con los intereses de seguimiento en una gestión efectiva para los procesos de implementación del programa, visto a través de la óptica de la teoría sistémica de procesos. De ahí que, el marco teórico se asentó en la exploración de los fundamentos teóricos de diversas concepciones sobre evaluación y sus modelos, de por sí numerosas, que permiten tener una visión más amplia de sus alcances y aplicaciones tomada de varios autores. Particularmente, el modelo facilitador para la adopción de decisiones planteado por Monedero, quien a su vez cita el modelo de evaluación propuesto por Stufflebeam y Guba, quienes proponen el modelo CIPP (Evaluación del Contexto, de la Información, de los Procesos y de los Productos), debido a que orienta la evaluación como una herramienta a utilizarse sistemáticamente, de un modo continuo y cíclico en tres estados para la especificación, obtención y síntesis de la información para la toma de decisiones, pertinente con los propósitos, estrategias y acciones de implementación de este tipo de programas educativos, como de las posibilidades de construcción en las características de las instituciones distritales y sus poblaciones. Igualmente, se realiza un estudio instrumental de las guías de orientación de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (SED) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), como de distintas propuestas curriculares en la transformación propedéutica de la educación articular del ciclo 5 a la educación superior.

A propósito de las acciones y esfuerzos coordinados en el marco de modelos de gestión, con el objeto de transformar pedagógicamente a las instituciones educativas distritales, las prácticas y las concepciones pedagógicas, a través del acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura; este documento propone los componentes de evaluación para estimar el alcance de logros en el programa de “Educación Media Fortalecida”, particularmente, en su reorganización curricular y el sistema de reconocimiento de créditos académicos, así como la orientación e instrumentación para implementar el programa en las instituciones hasta ahora no pertenecientes.

Por consiguiente, la ejecución de planes y programas en las organizaciones educativas a través de decisiones y acciones gestionarias, que administran, interaccionan, ajustan, evalúan y mejoran los ámbitos componentes de la escuela y los procesos de aprendizaje, deben iniciar por un estudio del enfoque organizacional del cual partir para el diseño e implementación de la propuesta evaluativa.

1.1 Antecedentes

Se comienza por el reconocimiento de los precedentes en el orbe internacional, nacional y local que configuran la articulación como un lineamiento estratégico de la política educativa, en la perspectiva de los nuevos retos propios de los procesos de aprendizaje, del avance de la ciencia y la cultura, y el desarrollo social de las organizaciones. De manera que brinden elementos para comprender el auge que ha tenido el tema en Colombia, y particularmente, en Bogotá a través de la Secretaría de Educación Distrital. En primer lugar se ofrece análisis general sobre tendencias latinoamericanas en relación con procesos de articulación de los sistemas educativos. En segundo lugar, acercamiento de la perspectiva colombiana, con relación a la normatividad educativa instituida. En tercer lugar, la relación con la política distrital, sus programas, propósitos, alcances y retos.

Cabe señalar que las políticas públicas deben vincular el concepto actual de *pedagogía*, que entiende la naturaleza social del ser humano como un tejido en el que se encuentran los sentidos de diversos elementos culturales, que influyen en los hábitos, valores, costumbres, normas, símbolos e imágenes que deben integrarse en una política educativa (Guerrero, Martínez & Guazmayán, 2012), debe entenderse los procesos de transformación de la escuela contemporánea de nuevo siglo, en el flujo variante de la sociedad de la información.

1.1.1 Hallazgos de la Evaluación en la Gestión Educativa

Es de iniciar por describir la década de los años sesenta, en los Estados Unidos, por aquel tiempo un cambio legislativo fundamental se introdujo al campo de la educación, denominado la “Gran Sociedad”, con intenciones de mayor igualdad de oportunidades, para compensar determinados déficits de algunas etnias, o elevar el status cultural de aquellas clases sociales más desfavorecidas. Dentro de este marco de inversiones públicas en los servicios educativos se hacía patente, por un lado, la responsabilidad política de evaluar la calidad de dichos servicios y, por otro, la necesidad de obtener una adecuada información, tal que permitiera al Gobierno tomar decisiones sobre los mismos en función del binomio costes-beneficios (Monedero, 1998). Este marco social, político y económico permite el desarrollo de los modelos evaluativos y la construcción cognoscente de la evaluación educativa, con la finalidad de facilitar la toma de decisiones sobre las nuevas inversiones.

Como lo refiere Vasco (2009), el lenguaje de los sistemas se extendió por todas las ciencias humanas, en especial la educación. Analizado por el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, se extiende por toda América Latina debido a la influencia de los organismos internacionales de ayuda europea y norteamericana, en particular de instituciones como la OEA, el Banco Mundial, el BID y el Fondo Monetario Internacional. Empieza a primar en todos los países de las Américas una preocupación por organizar la educación y por racionalizar los

gastos cada vez mayores en ese rubro, para lograr “*eficacia, eficiencia y efectividad*”.

En este panorama, el final de siglo e inicio del actual demuestran el florecimiento de distintas modalidades de educación postsecundaria, con múltiples propósitos. Ya sea, el perfeccionamiento académico y el desarrollo de la ciencia e investigación, así como la vinculación al mundo laboral, con grados diversos de formación, según las necesidades del sector productivo y los organismos internacionales interesados en los procesos de racionalización del gasto, apertura y control de economías emergentes y la globalización de la producción y el mercado. En América Latina, se intensifican los esfuerzos para la última década, en relación a la organización estructural y sistemática de los grados de formación, los aprendizajes y conocimientos procesuales adquiridos, los desempeños, competencias, habilidades y destrezas alcanzados en los desarrollos académicos, es decir, la articulación funcional de los procesos educativos circunscritos en las reglas de mercado.

Al respecto, la concepción de la UNESCO de Educación No Formal; de donde provienen sus fines. Considerando la articulación “como cualquier actividad organizada y sostenida fuera del proceso formal y establecida para ese proceso con el propósito de atender las necesidades de aprendizaje de personas en lugares en condiciones de vulnerabilidad y que no tienen posibilidades reales de ser atendidas por el sistema formal de educación y cubrir la demanda de formación profesional de estos sectores”.

En el contexto latinoamericano, como lo afirma Guerrero-Mosquera et al. (2012, p.745) “la articulación educativa es concebida para mejorar la educación, como una iniciativa planteada desde el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, con la visión de transformar a la educación superior de la región. Países como Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia abordaron la articulación de la educación agropecuaria y lo rural (IICA & UNESCO,

2006), además se implementó la articulación en la educación en Argentina (Cordero, 2003), Chile (OCDE, 2004) y en algunos países de Centroamérica (IACESC/CIECC, 1977)".

Por la economía de mercado, el sector productivo requiere personal competente en áreas técnicas que optimicen la producción y el crecimiento económico de la forma más eficiente, debido a su aspiración de formar un "activo" capaz de aplicar conocimientos estratégicos en el ejercicio de su especialidad. Por esta razón, busca el sector educativo responder a los intereses del sector productivo, al establecer el perfil profesional-laboral que se requiere, facultar a las personas según las áreas de especialización y finalizar por vincularlas al mundo laboral, con el fin de incrementar los parámetros de crecimiento social. Incluso Laval (2004, p.112) explica el razonamiento de la nueva configuración educativa "si no se puede concebir una escuela como una isla separada de la sociedad y la economía, hay que aceptar que las empresas contribuyan a definir el contenido y métodos de enseñanza". El imperativo de la "educación salarial" se ha extendido por Centro y Sur América.

1.1.2 Encuentro con la Estructura del Sistema Educativo en Latinoamérica

Uruguay ha sido pionero en este tipo de innovaciones con la creación del bachillerato tecnológico (BT) en 1997, en el marco de la reforma de la educación técnico profesional. Promoviendo carreras técnicas y tecnológicas en la Universidad del Trabajo del Uruguay (hoy Consejo de Educación Técnico Profesional, integrante del ente autónomo Administración Nacional de Educación Pública), la cual brinda estudios de educación media técnica y de Ingeniería Tecnológica. Por otra parte, para el ingreso a la Universidad de la Republica Uruguaya existe una modalidad de ingreso al culminar estudios en instituciones de bachillerato tecnológico. A mediados del 2003, la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (ANEP) encargó un estudio destinado a conocer el perfil sociodemográfico, laboral y educativo de los egresados de los Bachilleratos

Tecnológicos-Plan 1997 (BT) y compararlo con otros planes de estudio técnicos y con los graduados de la educación media común. “El estudio concluyó que los egresados del BT lograban una situación educativa al menos similar a la de los egresados de la educación media común, superándolos en cuanto a su inserción laboral” (Camargo et al., 2012, p. 160).

A propósito de esto, la educación media Uruguaya está organizada en dos momentos, en primer lugar la enseñanza secundaria, subdividida en dos ciclos, el primer ciclo básico de 1º a 3º grado y el segundo ciclo “bachillerato” de 4º a 6º. La culminación de éste último, otorga el ingreso a la educación terciaria (o no universitaria). Igualmente se presenta la enseñanza técnica que abarca el ciclo básico de enseñanza media, cursos básicos y avanzados de formación profesional, su finalidad es habilitar al estudiante para el ingreso a la formación superior. Por otro lado, se encuentra la Educación superior: este nivel se divide en educación universitaria y educación terciaria no universitaria.

Según Garibaldi, (2005) se pueden identificar otras modalidades en educación no formal que incluyen: educación para el trabajo, los proyectos de carácter socioeducativo, actividades educativas comunitarias, la educación de personas jóvenes y adultas, la inclusión educativa de personas con capacidades diferentes, la educación artística, la educación física y deportiva y la educación ambiental.

En México, en el marco de la reforma curricular de la educación media superior impulsada desde el 2003, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) creó la titulación de Profesional Técnico Bachiller. El título habilita para continuar estudios en el nivel superior, así como para ingresar en mejores condiciones de cualificación al mundo del trabajo; así mismo, presenta rasgos de flexibilidad, plan de estudios organizado, semestralización, reconocimientos intermedios, como técnico auxiliar, técnico básico, técnico bachiller que exige la acreditación de los Módulos Auto contenidos e Integradores. (Camargo et al., 2012)

México, al igual que Uruguay y Colombia se caracterizan por establecer un sistema común para la definición y selección de competencias en el marco pedagógico del país en cuestión, con el objeto de ampliar la flexibilidad en el ingreso y el curso semestral del plan de estudios en el campo de conocimiento de elección. El plan de estudios organizado en bloques curriculares establece las competencias, en primer lugar, para el ámbito de la formación técnico profesional especializado, a través de un módulo de auto contenido, que reconozca las competencias vocacionales. Un segundo módulo conocido como “Integrador”, establece las equivalencias con el bachillerato general y se caracteriza por la formación científica, humanística y propedéutica. Finalmente, “se establecen unos módulos optativos que hace referencia a la capacitación especializada de los y las estudiantes de acuerdo con los requerimientos propios de una región y del sector productivo que de ella haga parte” (Finnegan, 2006. p. 35).

Por lo tanto, los estudiantes tienen reconocimiento a través de un certificado de técnico Auxiliar (culminados dos semestres) Técnico Básico (cuatro semestres) o profesional Técnico bachiller (seis semestres). Esta última debe estar acompañada de una capacitación en normas técnicas y competencias laborales las cuales son evaluables.

En Argentina la educación media polimodal, comprende dos o tres años de estudio elegidos entre cinco opciones que comparten elementos importantes denominados Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal. Los contenidos básicos de cada una de estas áreas se organizan en bloques temáticos; estos no se traducen directamente en asignaturas. Cada uno de estos bloques comprende una serie de expectativas de logros, incluyendo conceptos que deben conocer los estudiantes y procesos que deben manejar (SEP, 2008).

Lo anterior, en el marco normativo de la Ley N° 24.195 Federal de Educación de 1993, que promulga un sistema educativo flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la

diversidad regional. Asimismo, explicita la articulación entre las instituciones de educación superior universitarias y no universitarias, “para lo que establece que los niveles, ciclos y regímenes especiales que conforman el sistema deben ser articulados con el fin de profundizar los objetivos, facilitar el pasaje y la continuidad y asegurar la movilidad horizontal y vertical de los alumnos” (Álvarez et al., 2005, p. 9).

Desde esta perspectiva, el proceso de articulación se promueve en Argentina mediante dos estrategias:

“En primer lugar, se lleva a cabo la articulación entre institutos terciarios y universidades. Esta estrategia busca facilitar la circulación de los alumnos por una serie de proyectos curriculares, al tiempo que se brinda flexibilización a través de la acreditación total o parcial de los estudios realizados. En segundo lugar, se crean los colegios universitarios, los cuales son instituciones de educación superior, con acuerdos en una o más universidades o fundaciones públicas o privadas y llevan a cabo procesos de acreditación de carreras relacionadas con un contexto específico” (Álvarez et al., 2005, p. 9).

De acuerdo con este panorama y la legislación, la articulación se lleva a cabo a través de las siguientes modalidades:

“a) Reconocimiento global de títulos: la universidad reconoce títulos de grado no universitario como requisito de ingreso a una carrera universitaria con el fin de alcanzar un título de grado universitario b) Reconocimiento parcial de intervalos de estudios para la consecución de estudios superiores: la universidad reconoce parte del plan de estudios superior no universitario, completando la formación correspondiente en la universidad para la obtención del título de grado universitario y c) Reconocimiento u homologación de asignaturas o espacios curriculares por equivalencia: la universidad reconoce

espacios curriculares que actúan como equivalentes a asignaturas dentro del currículo universitario” (Álvarez et al., 2005, p. 10).

Por otra parte, las reformas realizadas a la educación media en Chile durante la década de los noventa abarcan una amplia gama de aspectos relacionados con la calidad que van desde mejoras en la infraestructura hasta atención a la gestión de los directores y prácticas pedagógicas de los maestros, pasando por una reorganización del currículo (SEP, 2008).

El sistema educativo en Chile posee dos enfoques generales: Por un lado se encuentra la Enseñanza Media Técnico-Profesional (EMTP) y la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP). Estudios recientes (Sevilla, 2012; Bernasconi, 2006; Espinoza, 2008) demuestran que aun cuando ambas modalidades están reguladas, ofertan niveles de preparación y tienen amplia demanda por parte de la población estudiantil, carecen de una ruta de conexión fuerte tanto en lo curricular como en lo institucional lo que dificulta al tránsito de la modalidad EMTP a la ESPT.

No obstante, la Reforma Curricular de 1998 (Decreto 220) propuso la organización del currículo de la enseñanza media desde tres orientaciones: por un lado, la Formación General (FG) en la cual se articulan objetivos y contenidos comunes. En segundo lugar, la Formación Diferenciada (FD) que reúne líneas de especialización entre modalidades, que consiste en cursos propios de la Enseñanza Media Científico-Humanista o Técnico-Profesional. La primera opción es de carácter propedéutico y la segunda de formación para el trabajo; en tercer lugar la Libre Disposición (LD) que corresponde a un espacio temporal no regulado por el marco curricular nacional (optativas). Es así, como la formación diferenciada técnica profesional quedó ajustada al 60% del currículo de los dos últimos años de enseñanza media. Desde el punto de vista comparado, se articulan en mayor medida los contenidos propios de la formación técnica en los planes de estudio y su injerencia es mayor (Sevilla, 2012). En esta misma línea,

las dos opciones de educación media en Chile ofrecían cerca de 400 especialidades y tras la reforma ofrecen sólo 46: se ha privilegiado la formación básica sobre la especialización. Esto se refleja en el enfoque en competencias básicas que se adoptó.

1.1.3 Construyendo una Ruta Educativa en el País

En Colombia por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Ministerio de Protección Social (MPS) y el Departamento Nacional de Planeación (DNP) lideran su implementación. La Articulación de la educación media con la educación superior vigente en el discurso político y práctico a partir de los años 2000, lo hace uno de los temas relevantes en la educación en Colombia.

Inicialmente, el interés por la articulación fue escasamente perceptible a través de la intención del Estado en la apertura del proceso, pero con el tiempo, esta estrategia se fue fortaleciendo como un plan educativo del país. En primer lugar, la articulación educativa fue organizada y diseñada, en sus inicios, alrededor del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, entidad que fue creada para brindar formación profesional a los trabajadores, jóvenes y adultos vinculados laboralmente al sector productivo; y se consideró que por medio de esta entidad, se daría cubrimiento a la articulación educativa (Guerrero et al., 2012).

Posteriormente, se inició por reglamentar el acceso y permanencia en la educación superior a través de una formación técnica y académica en la media educativa, con características curriculares universitarias, que faciliten la homologación de asignaturas técnicas recibidas en el bachillerato, con los planes académicos universitarios. Más tarde, se estableció la articulación entre la educación media y la educación superior como una estrategia conjunta (Decreto 2888 de 2007), liderada desde el MEN, que se implantaría entre las instituciones educativas públicas de enseñanza media y las instituciones de educación superior, tal como está reglamentado por el MEN, por medio de estrategias de articulación

que garantizan la autonomía de las instituciones intervinientes en los convenios interinstitucionales participantes del programa de articulación educativa.

La articulación educativa se ha conceptualizado en el país desde hace más de una década; así quedó registrado en el *Documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social, CONPES, 2945 de agosto de 1997, Adecuación del SENA para la competitividad*, con el que se inicia la conformación de algunos estamentos como el Sistema Nacional de Formación para el Trabajo (SNFT), que se encarga de articular el sector productivo, el sector educativo y el gobierno, para definir los lineamientos y directrices de la política de Estado, en materia de desarrollo y mejoramiento de la cualificación del recurso humano y su proceso de formación permanente, con el fin de mejorar la capacitación tecnológica del país. Este documento sirvió como pauta para continuar con el proceso de articulación educativa en Colombia (Guerrero et al., 2012).

En 1998, mediante el Decreto 641 del MEN, se crea la Misión de Educación Técnica, Tecnológica y Formación Profesional. Este estamento se ocupa, entre otras, de asesorar al MEN en la formulación de proyectos y programas que ayuden a implementar la articulación educativa en el país.

Mediante la Ley 749 del 2002, el Congreso de la República decretó la organización del servicio público de la educación superior, en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, documento que demuestra la intención del Estado para implementar la articulación educativa (artículo 6), al reglamentar, en un primer momento, la articulación entre la educación media técnica y la educación superior.

En el Decreto 249 de 2004 por el cual se modifica la estructura del SENA, y se establece una nueva organización, donde se le responsabiliza de la gestión y coordinación de la articulación a su dirección. Al paso del tiempo, la implementación de las normas y la recopilación de experiencias educativas

significativas, demuestran la importancia de implementar la articulación con rigurosidad en Colombia, pero carente de un marco legal adecuado para su correcta ejecución. Por esto, en la reunión del Consejo Nacional de Política Económica y Social de Colombia, CONPES, se aprueba el documento *Consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en Colombia* (DNP, 2004), que evidencia una consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en el país, lo que propicia la interacción de los diferentes sectores que componen el SNFT, y mediante el Decreto 2020 de 2006, se organiza el Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo (SCFT), con el fin de consolidar y asegurar la formación para el trabajo.

La Ley 1064 de 2006 por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano, incluyó avances conceptuales en un campo de la educación, como la *educación no formal*, además, modificó la denominación de educación para el trabajo que aparece en la Ley 115 de 1994 (Ley General de la Educación), por educación para el trabajo y el desarrollo humano. El Decreto 2888 de 2007 reglamentó la creación, organización y funcionamiento de las instituciones que ofrezcan el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano, en particular en los artículos 21 y 22, que se refieren específicamente al proceso de articulación. Estas dos normas fueron vitales para que la articulación empezara a concebirse como un hecho en Colombia, como algo posible y que estaba a punto de culminar su proceso de gestación (Guerrero et al., 2012).

Con base en el *Documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social, CONPES, Política nacional de competitividad y productividad* (DNP, 2008), el MEN declaró que 2009 era el año de la pertinencia y la competitividad educativa en Colombia, incluyendo en este proceso a la articulación como un programa sólido y realizable con logros satisfactorios por medio de su fomento. De esta manera, en 2009, la estrategia impulsada por el MEN, inició con la experiencia de articulación entre la educación media y la educación superior.

1.1.4 El Distrito Capital el Epicentro de la Política de Transformación Educativa

Por otro lado, la Secretaría de Educación del Distrito Capital de Bogotá establece dentro de sus políticas y planes sectoriales en educación, el objetivo de articular el ciclo cinco (media educativa) con el ciclo universitario como estrategia. El programa de articulación, dentro de las políticas educativas, surge como proceso pedagógico y organizativo durante los años 2004 y 2005. Posteriormente, en el año 2006, la Secretaría de Educación Distrital inició la transformación, fortalecimiento y articulación de la Educación Media con la Educación Superior y el mundo del trabajo, en varios colegios oficiales del Distrito Capital, suscribiendo para ello convenios con Instituciones de Educación Superior con el fin de ofrecer a los jóvenes que cursan los grados décimo y undécimo la oportunidad de iniciar su formación superior desde la Educación Media. Además, de la mejora en la formación académica y el incremento en la admisión y permanencia a la educación superior, garantizando la igualdad de oportunidades y un vínculo laboral con mayores y mejores destrezas y competencias, como nueva estrategia para mejorar la calidad de la educación ofrecida en los colegios. Respecto al vínculo de la educación media con el medio socio productivo y económico se destacó el hecho de que la formación laboral constituye una oportunidad para llevar a cabo la práctica de la formación académica.

Según los lineamientos distritales en el plan sectorial de educación para Bogotá, la implementación de la política de articulación en los colegios demanda un rediseño curricular en la Educación Media, la organización de una oferta de programas técnicos y tecnológicos, la reorganización institucional y administrativa, y la definición de un marco normativo.

Asimismo, para lograr la transformación curricular y garantizar la articulación de la media educativa y la educación superior en condiciones de calidad y pertinencia, relacionadas con el sector socio productivo, se requiere de la capacitación de docentes, la creación de espacios para investigación, el

mejoramiento de la infraestructura educativa, que responda al fomento, innovación y cambio tecnológico. Para el despliegue de la política se busca la vinculación y apoyo del sector productivo en las nuevas estrategias de desarrollo social, democrático y sostenible. Para ello se hizo necesario:

- Afianzar compromisos comunes con instituciones de Educación Superior, reconocidas por su calidad educativa y prestigio institucional.
- Se buscó establecer alianzas y convenios de los cuales se espera el fortalecimiento y transformación de la Educación Media y la articulación con la Educación Superior, estableciendo programas de formación técnica profesional y tecnológica, según necesidades esbozadas en las políticas de desarrollo productivo y las preferencias de las y los jóvenes.
- La definición de criterios para la formación de base y las secuencias educativas que se ofrecen en la Educación Superior, como de los aspectos normativos relativos a la semestralización, homologación, certificación, titulación y acreditación de los programas.
- La reestructuración organizativa, administrativa y curricular de las instituciones de Educación Media y su articulación con la Educación Superior.
- La Definición de criterios técnicos, pedagógicos, curriculares y de oferta-demanda de matrícula para el mejoramiento de la infraestructura, dotación y ayudas educativas requeridas, su adquisición y montaje.
- El Establecimiento de planes de actualización e investigación para los docentes, así como de vinculación de los estudiantes en las áreas u opciones propedéuticas técnicas y tecnológicas.

Con los avances propuestos, se esperaba en dirección de la Secretaría de Educación Distrital (SED), para el final de la anterior administración, tener

implementada en 20 colegios la articulación de la Educación Media con la Educación Superior, y haber construido un modelo de Institución. Consolidando la propuesta curricular y administrativa de la Educación Media articulada con la Educación Superior, siendo necesario establecer otros convenios con Instituciones de Educación Superior de carácter técnico y/o tecnológico, que posibiliten ampliar la oferta en diferentes áreas del conocimiento como opciones en la construcción del proyecto de vida de los y las jóvenes de los Colegios Distritales. Se espera con este escrito vislumbrar y socializar la caracterización del componente de evaluación en el marco de la política de articulación distrital.

Lo anterior, a través de la Resolución 480 del 20 de Febrero de 2008 de la Secretaría de Educación Distrital, que estableció el carácter experimental para los programas de Educación Media que se articulen con la Educación Superior técnica, tecnológica y profesional; condición que otorgaba inicialmente a 14 instituciones distritales con un tiempo de desarrollo, implementación, seguimiento y ajuste del proceso experimental de siete años aproximadamente.

Hasta el momento ninguna autoridad nacional, regional o local de educación pública o privada, ha emitido un documento oficial que plasme un esquema claro y específico para la implementación de un programa de articulación o de su evaluación en una institución educativa, que sirva de parámetro o guía para estas.

Desde esta perspectiva, solo se establecen cuatro grandes etapas en el proceso: 1. La caracterización, 2. El diseño, 3. La implementación, 4. El seguimiento y la evaluación, en el documento titulado “Lineamientos para la articulación entre la Educación Media y la Educación Superior en Bogotá” (2009).

Tabla 1.

Lineamientos Generales para la Articulación entre la Educación Media y la Educación Superior.

Lineamientos	Descripción
Caracterización	Conjunto de acciones desarrolladas para generar una propuesta concreta de articulación con base a las expectativas, necesidades y condiciones necesarias de la IES, SENA y colegios públicos.
Diseño	Construcción colectiva del conjunto de aspectos académicos, administrativos, legales y logísticos requeridos para la implementación del programa de articulación.
Implementación	Puesta en marcha de los programas de articulación en el colegio.
Seguimiento y evaluación	Detección oportuna de fallas, oportunidades y cambios para que el programa de articulación sea oportuno y eficiente.

La implementación del programa de articulación en las instituciones educativas del distrito, debe hacerse por fases, que incluya la conformación de comités y equipos, autoevaluación y caracterización institucional, la definición de la oferta de programas técnicos y tecnológicos, rediseño curricular, la reorganización académica administrativa, la redefinición del horizonte institucional y la definición de un marco normativo. Igualmente para lograr la transformación y articulación de la Educación Media y la Educación Superior en condiciones de calidad y pertinencia, relacionadas con el sector socio productivo, requería un plan de capacitación de docentes, la creación de espacios para investigación, el mejoramiento de la infraestructura educativa que responda al fomento, innovación y cambio tecnológico.

1.1.5 La Educación Articulada Hoy

Actualmente, son las transformaciones curriculares los procesos que advierten mayor atención, que incluye la actualización de su malla y plan de estudios, los

métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, la mejora de la metodología de evaluación, en general, los avances convenidos de los microcurrículos con la(s) IES articuladora(s), en desarrollo del programa. Asimismo, se han realizado cambios estructurales en los aspectos administrativos, en los consejos asesores y de gestión, y en las funciones de los docentes directivos a cargo de la coordinación en la implementación del programa, más aún, se han mejorado los ambientes de aprendizaje de acuerdo con las características técnicas de las carreras, a través del desarrollo estructural de aulas especializadas, dotaciones dirigidas a los énfasis articulares, salidas técnicas inherentes a cada programa, reconocimiento de la infraestructura académica de la IES articuladora, entre otras acciones. De igual manera, se capacitan a los docentes en el proceso en las áreas propias de los programas del núcleo técnico y/o tecnológico.

El programa de articulación ha sido de alta complejidad, debido a las exigencias para el diseño de un Sistema Institucional de Evaluación coherente con el programa de articulación, el modelo pedagógico y su evaluación por competencias, además, acorde con el acuerdo interinstitucional de reconocimiento y certificación de créditos académicos por parte de la Institución de Educación Superior (IES). Más aún, la limitada inversión presupuestal para la implementación del programa y sus necesidades para la ejecución de la reorganización académico-administrativa. Además, la satisfacción de los intereses y necesidades de la comunidad institucional y su expectativa laboral y académica al culminar el programa de articulación, así como, la escasa concordancia del programa de articulación y el programa de educación por ciclos.

1.2 Aspectos Teóricos

Se presenta las bases teóricas sobre el que se fundamenta la propuesta de investigación, conceptuando en temas referentes a las teorías aplicadas a los procesos educativos, la evaluación y los modelos que justifican su metodología de

aplicación, para culminar con algunos ejemplos sobre la estrategia articuladora de la educación media y la educación superior.

1.2.1 Teoría General de Sistemas y los Procesos Educativos

Efectivamente, el uso del lenguaje de los sistemas en un campo poliforme y multidisciplinar como lo es la educación, se extendió en los años 60 y 70, para lograr *eficacia, eficiencia y optimización*, en los procesos implícitos. Por el empleo de teorías de la ingeniería y de la organización, de la economía, de la sociología y de la investigación de operaciones (Vasco, 2009).

En este sentido, por la entrada de la *teoría general de sistemas*, los principios del reduccionismo, del pensamiento analítico y del mecanicismo se sustituyeron totalmente. El enfoque sistémico de las organizaciones es una aplicación al campo de la teoría organizacional, de la teoría general de sistemas, cuyos conceptos básicos fueron desarrollados por el biólogo Ludwing Von Bertanffy y posteriormente por Kenneth Boulding, la cual pretende tener un amplísimo campo de aplicación que cubre los sistemas biológicos, físicos, humanos y sociales.

Existe otro trabajo muy reconocido sobre la teoría sistémica de las organizaciones, como es el de Robert Katz y Daniel Kahn, dos psicólogos sociales de la Universidad de Michigan, su contribución tiene que ver como parte de la corriente teórica estructural funcionalista (Dávila, 1985). El componente básico de la teoría general de sistemas implica que se hable de sistemas abiertos, aquellos en los que se introducen e intercambian insumos con el entorno. La identificación de los límites entre el sistema y el entorno es una tarea compleja, en especial en el caso de los sistemas sociales, aun tratándose de las empresas que no son los más complejos de aquellos.

En suma, dicen Katz y Kahn (1977, p.36), “la teoría sistémica está interesada en problemas de relación, de estructura y de interdependencia más que en los atributos constantes de los objetos...”. Lo anterior quiere decir que, se entiende a

la organización como un sistema dinámico de entradas - producto, en el cual las entradas comprenden información, materia y energía que alimentan el sistema. Por otra parte, el sistema es constantemente revitalizado por la energía obtenida en el producto o resultado. A diferencia de los sistemas físicos o biológicos, los sistemas sociales no poseen unos límites físicos, el sistema social es una estructuración de acontecimientos o sucesos más que de partes físicas, y por consiguiente, no tiene una estructura independiente de su funcionamiento (Katz & Kahn, 1977).

Razones que fundamentan como objeto de estudio de la presente investigación, para la gestión del modelo evaluativo, el *enfoque sistémico*. Donde las características del programa de Media Fortalecida y los procesos de articulación entre ciclos educativos desde la educación inicial hasta la educación media, son interdependientes y se encuentran interrelacionados con otros procesos y estructuras de la institución, tanto administrativos como pedagógicos, lo que justifica la funcionalidad del enfoque sistémico al ver el objeto de estudio como un sistema abierto; donde el objetivo principal es la validación del modelo de evaluación del programa de Media Fortalecida en instituciones que se encuentren en la etapa de implementación, como parte del desarrollo de un sistema integral de gestión de calidad para instituciones públicas, que innove los métodos aplicados por la dirección en las distintas orbes de la administración educativa estatal.

1.2.2 De los Sistemas a los Procesos en un Modelo Educativo

El principio epistémico de la educación propedéutica por desempeños o competencias, de acuerdo al desarrollo psicosocial y cultural y a sus oportunidades de aprendizaje, exige al proceso de articulación introducirse en categorías de espacio y tiempo. Vasco Uribe (2009) propone que para precisar un proceso se deben realizar dos tipos de corte, algunos transversales en el tiempo para señalar un comienzo y un final, y otros longitudinales en el espacio para

distinguir un proceso de otro. En la primera “*escisión*” espacial, separa el objeto del sujeto: una cosa es el objeto como fenómeno experimentado por el sujeto y otra cosa es el sujeto como agente que interactúa con lo que experimenta intencionalmente como fenómeno. La segunda escisión separa el tiempo del espacio: una cosa es el flujo temporal con su dinámica y otra la extensión espacial con su complejidad y multiplicidad. Los procesos fluyen, son dinámicos, internamente complejos, enredados e imbricados espacialmente con otros procesos.

La delimitación sincrónica y diacrónica del proceso para especificar los subprocesos constituyentes, determinan los *componentes* del modelo sistémico; en la presente investigación las categorías de análisis del modelo de evaluación, y las *relaciones* entre componentes constituyen la segunda categoría crucial. En palabras de Stufflebeam, Kellaghan, & Alvarez (1983), en su capítulo criterios y principios de evaluación, el análisis asociado entre las categorías, sus estándares y las tareas evaluativas. Así, la descripción mínima de un sistema tendría que proponer un conjunto de componentes y un conjunto de relaciones entre ellos.

Lo anterior, refleja algo de complejidad, la multiplicidad espacial del proceso, pero no su dinamicidad, su flujo, su temporalidad. Hay que agregar al modelo estático la serie de transformaciones, de transiciones o de operaciones que representan el cambio. Llamo al conjunto de componentes “*el sustrato*” del sistema; al conjunto de relaciones internas “*la estructura*” del sistema, y al conjunto de transformaciones internas “*la dinámica*” del sistema (Vasco, 2009, p. 257). En precisión de la dinamicidad dialéctica que sugiere el desarrollo e implementación del modelo, debe estudiarse según las necesidades propias de las instituciones características de la educación distrital, por lo que habría que redefinir, suprimir o añadir algunos estándares o tareas evaluativas, como lo propone Stufflebeam, realizado no solo por especialistas de evaluación, sino por maestros, administradores, etc.

En consonancia por lo expuesto, la administración distrital y sus especialistas, inician por realizar una descripción de elementos relevantes a la planeación en el proceso de actuación, en los documentos orientadores de la política educativa distrital, donde otorgan especial énfasis a la *calidad educativa* y el *rendimiento escolar*, con la implementación y los factores de evaluación del programa *Currículo 40x40*, referente del programa de Media Fortalecida. Que según evaluaciones e investigaciones sobre rendimiento escolar, afirma la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia de la SED, otorgan especial énfasis al tiempo de aprendizaje como factor fuertemente asociado con el desempeño de los estudiantes y agregan que más y mejor tiempo para el aprendizaje compensa el déficit de capital humano y cultural de las familias más pobres. La calidad del aprendizaje radica en una combinación entre la cantidad de horas de estudio, la calidad de uso de esas horas y el tiempo que efectivamente el estudiante dedica al aprendizaje, así como la metodología y el estilo de aprendizaje aplicado en los espacios de construcción de conocimiento en la escuela. Un sistema educativo equitativo no sólo es aquel que permite que todas las personas accedan a la educación, un sistema educativo equitativo asegura que todas las personas, sin importar su origen económico o social, reciban una educación de calidad, permanezcan en el ciclo educativo, lo terminen en el tiempo que deben hacerlo y puedan elegir el modo de vida que desean. El gran reto es la convergencia de todos los bogotanos en un solo sistema educativo que ofrezca la misma calidad y que reduzca la segregación social. Lo anterior, es el propósito del *Plan Sectorial de Educación 2012-2016*, en su política de “*Calidad para todos y todas*”, y la política para la *excelencia académica y la formación integral – 40x40* y el programa 891 *Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior* que estableció el carácter experimental para los programas de educación inicial, básica y media que se articulen con la educación superior técnica, tecnológica y profesional.

La realidad es que “a pesar de la investigación desde diversas disciplinas no se ha establecido aún un modelo causal de escuelas eficaces, por lo que resulta cada vez más urgente establecer marcos referenciales que permitan apreciar en mayor o menor grado de calidad de la educación de un grupo determinado. Lo que implicará que los recursos disponibles, los procesos empleados y los efectos conseguidos responden a aquello que se supone constituye el modelo teórico ideal de funcionamiento perfecto del ámbito educativo” (Stufflebeam et al., 1983). Indica lo anterior que el juicio de eficiencia no se realiza a partir de criterios de la lógica económica, sino a partir de criterios de lógica pedagógica. Un sistema educativo eficiente no será entonces aquel que tenga menos costo por alumno, menos alumnos en clase, sino aquel que, optimizando los medios de que dispone, sea capaz de brindar educación de la mejor calidad posible a toda la población.

La importancia de analizar profundamente la calidad de las instituciones educativas queda patente si consideramos que *las mejoras de la calidad educativa dependen esencialmente de la práctica docente, directiva, del funcionamiento de los centros escolares, y del papel de los padres y su injerencia en la formación de sus hijos*. En este sentido, es la gestión educativa, definida como el grado de aproximación que puede haber entre los objetivos y los aprendizajes manifestados en sus logros y desempeños, orientada a alcanzar altos niveles de calidad de manera progresiva, con lo previsto en los aspectos estratégicos fundamentales y en los procesos de planeación institucional, cuyo principal axioma para alcanzar la calidad está fundamentado en que esta se logra sólo si se permite garantizar niveles óptimos de desarrollo humano para todos los integrantes de la comunidad educativa.

Así mismo, es muy importante el cumplimiento de los requerimientos visionales y misionales de la institución para con su comunidad educativa, aspectos que conforman la plataforma estratégica de toda organización. Estos elementos estratégicos se desagregan hacia todas las divisiones, departamentos, unidades, áreas y cuerpos colegiados de las Instituciones Educativas Distritales,

conformando un esquema sincrónico para el cumplimiento de metas de todos sus órganos funcionales. En cuyo caso, el monitoreo y la evaluación son la estrategia para la toma de decisiones de mejoramiento.

1.2.3 La Evaluación Educativa, conceptos y fundamentos

En este panorama, un estudio sobre evaluación educativa comprende un complejo conjunto de actividades con implicaciones políticas, técnicas y administrativas, y aunque haya sabido responder al desafío de las dificultades en la consecución de los datos y sus análisis, sus resultados deben responder a las necesidades e intereses de los evaluados (Stufflebeam et al., 1983). Las distintas posiciones de los autores permiten establecer el amplio sentido que representa la evaluación, la cual es asumida de diversas formas según el contexto de su aplicación.

Al iniciar por explorar los fundamentos teóricos sobre la evaluación educativa, y para efectos de este trabajo de investigación, resaltamos lo que Monedero (1998) conceptúa al aproximarse a los modelos de evaluación de programas: "En términos generales entendemos por evaluación la acción de juzgar o inferir juicios sobre cierta información recogida directa o indirectamente de la realidad evaluada, atribuir o negar calidades y cualidades al objeto evaluado o, simplemente, medir la eficacia de un método o los resultados de una actividad. Esta definición no difiere mayormente de la adoptada por Joint Committee on Standards For Educational Evaluation, de Estados Unidos, que por mucho tiempo dirigió David Stufflebeam. Según esta organización, responsable a nivel nacional de evaluar los programas y las instituciones educativas norteamericanas, la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto. Para este organismo el objeto de la evaluación puede ser indistintamente un programa, un proyecto o un material".

Debido a la abundancia de las definiciones sobre evaluación, se ha podido establecer los criterios comunes a todos los cuerpos de definiciones, estos

elementos comunes a la evaluación es que es un juicio de valor, un proceso sistemático, una medida de algo y una herramienta investigativa (Alarcón et al., 2014).

Los conceptos que sobre evaluación educativa o evaluación en la educación, citados por Monedero (1998), en realidad resaltan la importancia de la evolución para el mejoramiento de planes, programas y procesos. Enfocan la evaluación educativa apartándola del desempeño docente y evidencias de alumnos y lo remiten a lo institucional, que es donde normalmente y desde el punto de vista gerencial o administrativo pueden desarrollarse y desprenderse programas y proyectos educativos que deben ser medidos y evaluados para dimensionar su impacto. De tal manera que se está de acuerdo, cuando se dice que es necesario conocer las características de los procesos y no solo de los resultados, el desarrollo de los programas, la efectividad de los recursos y la influencia de los contextos organizativos y ambientales, que evaluar es establecer una comparación entre lo deseado y realizado, comparar los objetivos propuestos con los resultados finales, mediante investigación sistemática establecer el mérito o valor de algo, lo que permitirá emitir juicios en función de varios criterios previos establecidos para facilitar la toma de decisiones sobre objetos, situaciones o fenómenos (Alarcón et. al, 2014).

Con fundamento en lo anterior, se define la Evaluación como el proceso sistemático que permite establecer las diferencias o variaciones entre un algo presupuestado previamente, en relación con lo efectivamente logrado, o los elementos u objetivos alcanzados en relación con las expectativas que estos despertaban. Todo lo anterior para una toma de decisión que permita redefinir el curso de acción, las estrategias y objetivos en aras de analizar los resultados de mejor forma y especialmente en el marco de la evaluación de programas, no evaluación docente, ni evaluación estudiante.

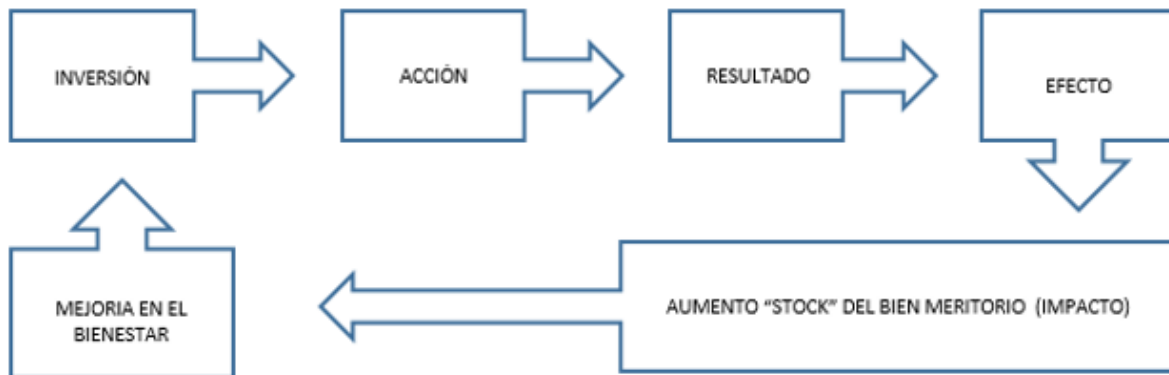
1.2.4 La Evaluación Educativa “Evaluación de un Proyecto Social”

La dificultad analítica fundamental es establecer los beneficios o bienes meritorios obtenidos de la ejecución del programa por las herramientas convencionales de evaluación. Para establecer una metodología de análisis de los proyectos sociales, y su correspondiente evaluación, debemos iniciar por reconocer las características básicas en un proyecto social. Como lo expresa Mokate (1993) en su artículo “La evaluación económica de proyectos sociales”, se reconocen cinco características básicas, ① Los proyectos sociales actúan directamente sobre el bienestar del ser humano, ② Los proyectos sociales producen u ofrecen servicios que mantienen, generan o restauran algún bien meritorio, generalmente intangible, que se “consume” por los grupos sociales beneficiados, ③ Los “stocks” de los bienes meritorios producidos o mantenidos a través de los servicios ofrecidos por los proyectos sociales se determinan por una amplia gama de variables, ④ Los bienes meritorios que se producen a través de los proyectos sociales tiene la característica de ser bienes de consumo como también bienes de inversión, ⑤ El éxito requiere de una efectiva y adecuada participación de los beneficiarios.

Los programas educativos, y para nuestro caso el programa de la Media Fortalecida, tiene como propósito un cambio en las condiciones de vida de la población involucrada a través del aumento en el acceso a la educación superior y la mejora en la productividad del individuo, sujeto al fomento de un satisfactorio nivel educativo como “bien meritorio” intangible. Es de considerar en la evaluación, la multiplicidad de elementos socioeconómicos y culturales implícitos en el currículo oculto, los antecedentes históricos que determinan la impronta institucional (intereses, necesidades y expectativas), y demás variables producto de la implementación del programa.

Asimismo, Mokate (1993) propone una “cadena” para la evaluación del impacto que produce sobre el bienestar del individuo y su colectivo, descrito a continuación:

Figura 1. Cadena de Proyectos Sociales



Con respecto a la propuesta de análisis para dimensionar la evaluación de programas podemos referir como líneas de trabajo, la formulación y seguimiento de las actividades del proyecto, la identificación de los factores técnicos, socioculturales y socioeconómicos implícitos en la formulación, la efectividad del mecanismo de implementación del proyecto, la magnitud de incremento del stock del bien meritorio o el grado de efectividad de la solución propuesta, y el grado de participación o comportamiento de los beneficiarios en la estrategia de obtención de los logros propuestos.

Para el avance efectivo en las líneas de trabajo anteriormente mencionadas en la evaluación de programas, menciona Mokate (1993), acumular en forma rigurosa y sistemática, así como periódica, consistente y de costo razonable, la experiencia de los proyectos sociales actualmente en ejecución; y adiciona, que la acumulación de esta experiencia requiere información tanto cuantitativa como cualitativa, recopilada desde tres enfoques, en palabras de la autora, se explica inicialmente el *enfoque cuantitativo* como una aplicación sobre la marcha, en la cual se enfatiza el registro de indicadores de cumplimiento y aporte del proyecto.

Posteriormente, describe el *enfoque cualitativo* como herramienta formativa de evaluación, enfocada a la aplicación de proyectos en marcha o para la recomendación de diseño y formulación de nuevos proyectos (ex-post), generadas a través de conclusiones y recomendaciones basadas en técnicas de observación y entrevista. Por último, el *enfoque participativo* con información primaria no distorsionada, útil para identificar impactos y motivaciones que justifican los resultados obtenidos.

Esto significa, que los estudios de seguimiento y evaluación facilitan la estimación taxativa de la rentabilidad social en la ejecución de un programa y justifican su inversión, en términos de sus beneficios y la valía en los bienes meritorios, usualmente intangibles, producidos como resultado del impacto provocado. La naturaleza de los beneficios y la tasa de rendimiento de la inversión, como de retorno social, enfrentan las opciones o alternativas de proyecto y las decisiones a tomar en cada acción, planeación o estrategia. Lo anterior, demuestra la imperiosa necesidad del uso de un modelo evaluativo de programas que facilite la toma de decisiones. Ahora bien, hay que pensar en los criterios para el diseño del modelo evaluativo.

1.2.5 Perspectiva General de Modelos Evaluativos Aplicados a Educación

Al respecto de elegir el referente que conceptualmente fundamente el modelo de evaluación para el programa en EMF, con las características y propósitos mencionados en los antecedentes, debe iniciarse por un recorrido general de los modelos vigentes para la gestión educativa, partiendo del concepto de modelo expresado por Lukas (2014, p. 131) al referir a De Miguel (2000b) “un modelo hace referencia a la forma de abordar y representar la conceptualización teórica del fenómeno o problema que se quiere analizar y consecuentemente dependerá de la perspectiva o paradigma adoptado para su comprensión/explicación”. En este sentido es conveniente expresar la clasificación según los criterios señalados por De Miguel (2000b).

En primer lugar, *la finalidad de la evaluación*, de lo que se quiere y pretende respecto al programa en cuestión, se distinguen cuatro tipos de modelos: los basados en la evaluación de resultados, orientados a las audiencias implicadas, enfocados a la toma de decisiones y basados en costos-resultados. Bajo este criterio, son los modelos enfocados en la toma de decisiones los que pueden ofrecer la información cualificada para transformar la institución a la proyección de futuro que orienta el programa, con el interés de optimizar la gestión, el incremento significativo del bien meritorio “educación de calidad” y con racionalidad de la limitada inversión.

En razón a los *criterios de valoración* como segunda categoría, se explican las condiciones a utilizar en la adopción de juicios de valor acerca del programa en cuestión. Así pues, se clasifican en: los centrados sobre la eficacia, los fundamentados sobre la eficiencia, los basados en los participantes, los profesionales y los orientados a la calidad total. En función a las características contextuales del programa y su interés de proveer un impacto sobre la calidad educativa de las comunidades vulnerables, además, de la poliformidad de la evaluación de los proyectos sociales para el campo educativo, y la indispensable participación activa de las poblaciones objeto de estudio en el diseño y ejecución del programa, son los modelos basados en los participantes los pertinentes a los propósitos del programa en EMF.

El último criterio es el *rol de los evaluadores*, que responde al papel del evaluador en el proceso evaluativo. Se debe señalar para este caso, los modelos de evaluación ex ante/ex post, de evaluación interna/externa, orientados a la hacia la evaluación formativa/sumativa. En la evolución de la evaluación de programas en el campo educativo, se manifiesta la constante dual de opositores complementarios, entre la evaluación y decisión de tipo proactivo contrastada con la de tipo retroactivo. Necesaria en la confrontación de su orientación, como garantía de la optimización en los esfuerzos y resultados. Por esta razón se opta por los modelos orientados hacia la evaluación sumativa/formativa. En función de

los criterios antes mencionados, se presenta la Tabla (2) de correspondencia entre modelos y diseños de evaluación, autoría de De Miguel (2000b, p.210).

Tabla 2.
Correspondencia entre modelo y diseños de evaluación.

MODELO			DISEÑO		
Finalidad	Enfoque	Rol del evaluador	Plan	Metodología	Sistema de control
Evaluar resultados	Positivista/ Economicista	Experimentador	Preordenado	Experimental	<i>Comparativos:</i> • Aleatorios
Eficacia/ Eficiencia	Orientado a metas	Especialista en medida		Cuasi-experimental	• Construidos • Estadísticos
Tomar decisiones para mejorar el programa	Centrado sobre las decisiones	Experto en toma de decisiones			<i>No Comparativos:</i>
Recabar las valoraciones de los implicados	Orientado al usuario	Colaborador		Selectiva	• Genéricos • Reflexivos
	Naturalista/ Interpretativo	Facilitador/ Asesor	Respondente/ Emergente	Observacional	• En sombra

Al comparar propuestas evaluativas con características acordes con las descritas, se menciona el “modelo respondente” de Stake, el modelo CIPP de Stufflebeam y el método “sumativo-formativo” de Scribe. Se puede afirmar que el “modelo respondente y el modelo CIPP, exigen la valoración de resultados, pero Stake destaca la necesidad de localizar los efectos secundarios como los ya propuestos desde un principio, que se incorpora a la concepción de “evaluación de producto”, la disposición de observar y analizar las “transacciones que se producen desde un proyecto” es similar para la “evaluación de procesos”. Aunque Stake no propone nada para la “evaluación de entrada” como de “contexto”, estas

pueden asimilarse con lo que llama la identificación y valoración de las “condiciones previas”. Cualquiera de los dos métodos exige una valoración del proyecto más amplia que la que propone Tyler orientada hacia los resultados (Stufflebeam, 1987).

Las diferencias se encuentran en que la propuesta de Stake pasa a relegar las necesidades y los planes del proyecto a la categoría de los antecedentes, donde el evaluador entra en la acción durante la ejecución del programa, perdiendo la perspectiva holística de las transacciones que ocurren. El modelo CIPP permite la entrada de información de fuentes y registros tanto antes como durante la planeación de acciones, además, concibe la posibilidad de un tipo de evaluación desde cuatro ámbitos (Contexto, Entrada, Proceso y Producto) o alguna combinación, según la necesidad de las audiencias (Stufflebeam, 1987).

Aunque los dos métodos se piensan para ayudar a audiencias concretas, Stake propone ayudar especialmente al personal y profesores del programa, el modelo CIPP se sitúa más hacia las necesidades de los que planifican y administran el programa. Por otra parte, en las bases utilizadas para llegar a las conclusiones, Stake considera que se derivan de la recopilación y el análisis de los juicios de todas las personas y grupos interesados en el programa, para el modelo CIPP responde a la satisfacción de las necesidades valoradas.

En consideración del método “sumativo-formativo” de Scribe define la evaluación “como la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de un objeto” (evaluación sumativa), y menciona que la mejor puesta en práctica es el juicio de expertos evaluadores basados en las evidencias acumuladas de comparar los objetivos con la satisfacción de las necesidades de la población objeto de estudio, de la misma manera propone, que el evaluador recopila y presenta datos y juicios que ayudan al alcance de los propósitos planeados (evaluación formativa), a diferencia del modelo CIPP donde la adopción de decisiones depende de la participación activa de la población objeto de estudio, de

los gestores y administradores del programa, como de expertos evaluadores que asesoren los procesos de implementación del programa. Todavía más, el modelo CIPP circunscribe los cuatro ámbitos de su evaluación a las dos dimensiones de la evaluación retroactiva y proactiva (sumativa – formativa, respectivamente).

Por consiguiente, se adopta el modelo CIPP “facilitador en la toma de decisiones”, por ser holístico en la perspectiva metodológica que sugieren los cuatro estadios de la evaluación (Contexto, Entrada, Proceso y Producto), vistos a través de la transdisciplinariedad de las dos dimensiones de la evaluación sumativa y formativa. Se reconoce la importancia de los tipos de evaluación y sus dimensiones para la toma de decisiones y la responsabilidad de las mismas, propuesta por Stufflebeam (1987).

Tabla 3.

Tipos de evaluación para la toma de decisiones y la responsabilización.

	Contexto	Entrada de Datos	Proceso	Producto
<i>Toma de decisiones (orientación formativa)</i>	<i>Guía para la elección de objetivos y asignación de prioridades</i>	<i>Guía para la elección de la estrategia del programa Entrada de datos para la designación del plan de procedimientos</i>	<i>Guía para la aplicación</i>	<i>Guía para la finalización, continuación, modificación o entrega</i>
<i>Responsabilización (orientación sumativa)</i>	<i>Relación de objetivos y bases para su elección junto con una relación de necesidades, oportunidades y problemas</i>	<i>Relación de la planificación y la estrategia escogidas y las razones de esa elección entre otras alternativas</i>	<i>Relación del proceso real</i>	<i>Relación de los logros y de las decisiones recicladas</i>

El modelo CIPP es sustancialmente valioso para el interés de programas en ejecución, por sus propósitos evaluativos: servir de guía en la toma de decisiones, proporciona datos para la responsabilidad y promueve la comprensión de los fenómenos implicados. Además, presenta la evaluación no como una prueba sino como un proceso, en el que se incluye identificar, obtener y proporcionar la información. Aporta tanto información útil como descriptiva para la construcción de

la memoria histórica de las instituciones, donde se valora sus metas, su planificación, su realización y su impacto, en el que su valor es la respuesta a las necesidades valoradas y el mérito de su calidad (Stufflebeam, 1987). Damos paso a la descripción específica del modelo evaluativo elegido, acorde con las expectativas que el programa propone.

1.3 CRITERIOS PARA UN MODELO EVALUATIVO ASERTIVO

“El papel de la evaluación cambia a medida que los programas evolucionan. En las primeras fases del desarrollo de un programa, y durante buena parte del proceso de desarrollo, la evaluación es interactiva y está orientada hacia la mejora, o es formativa. Al final del desarrollo, frecuentemente hay partes externas que llevan a cabo una evaluación sumativa, y se hacen públicas las recomendaciones en cuanto a ampliar, alterar o eliminar el programa” (Comité Conjunto, 1998, p.40).

1.3.1 La Gestión Institucional desde la perspectiva de un Modelo Facilitador en la Toma de Decisiones

Es importante resaltar el valor de la evaluación y los modelos facilitadores en la adopción de decisiones para el campo de la Gestión Educativa. Al iniciar con el concepto de Gestión se resaltan el enfoque de Casasús (2000) como “la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana”, o desde los procesos de interacción comunicativa, concebida como “la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción”. Lo que representa a la organización como un sistema holístico e interaccional, que privilegia los principios de conciencia de la acción crítica, coherente con la estructura conceptual de la propuesta.

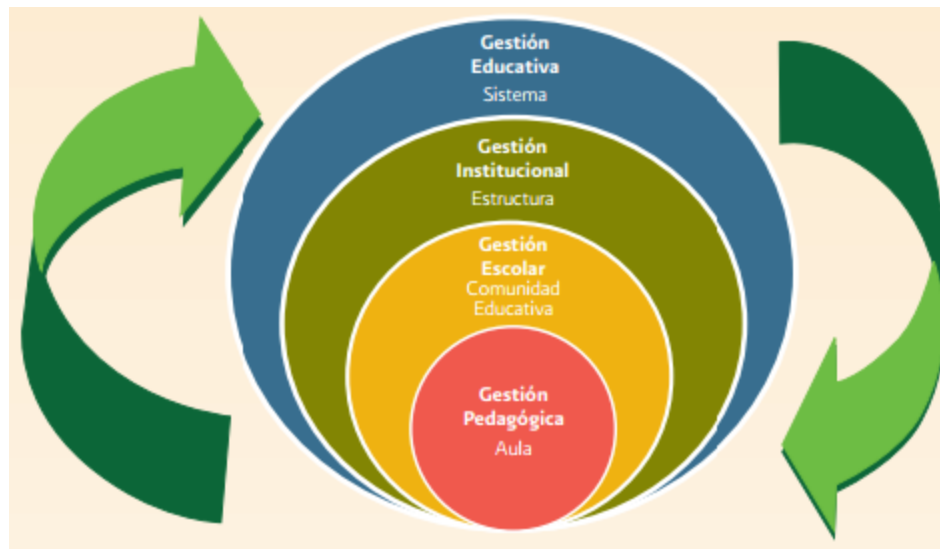
A partir de su aprendizaje, las organizaciones, incluyendo educativas, reflexionan sobre sus procesos, procedimientos, mecanismos de interacción y comunicación, resultados y desempeños efectivos. De esta manera, la

organización se configura como un sistema abierto en constante aprendizaje y transformación (Correa, Álvarez & Correa, 2014). De ahí que el concepto de gestión atañe a tres campos de significado y aplicación, el primero la “acción” como la forma de proceder para conseguir un fin determinado, el segundo “la investigación”, en el proceso formal y sistemático para producir conocimiento y recrear los fenómenos observables, y por último, en la “innovación y desarrollo”, en la creación de nuevas pautas para la acción de los sujetos, en la búsqueda de transformarla y mejorarla (SEP, 2010).

Es indudable la congruencia de la evaluación y la gestión, en los ámbitos y dimensiones en que se realiza su estudio, las categorías y descriptores para su análisis, la metodología y los procedimientos de su estimación. De modo similar, para la evaluación y el modelo facilitador en la toma de decisiones, como para la gestión, las formas de actuación se construyen a partir de la reflexión de los sujetos sobre su propia acción, la evolución en su experimentación se basa en el conocimiento producido por la investigación de su propia práctica y la comprensión de la dinámica social asociada, y la invención de las nuevas formas de acción sustentadas en la generación de herramientas de apoyo a la acción (SEP, 2010).

Hay que precisar que la gestión en el campo educativo se clasifica en tres categorías de acuerdo con el ámbito de su quehacer y los niveles de concreción según como lo expresa la Secretaría de Educación Pública de México en la siguiente figura (2):

Figura 2. La gestión educativa y sus niveles de concreción



De manera que la gestión educativa a nivel institucional pretende definir los objetivos, metas y planes (estratégicos y de acción), estimar la información oportuna y suficiente, además, de los recursos para la toma de decisiones, a través de la medición y evaluación. Este proceso sistémico, integra e imprime sentido a las acciones en el ámbito escolar, con la capacidad de comprender la naturaleza de los procesos y la dinámica del cambio en la organización, para incrementar valor al bien meritorio “calidad educativa”, que implica innovar los procesos de enseñanza, con el fin de generar alternativas que se validaran a través de su práctica, evaluación y mejora. Así, el papel de los actores escolares cobra especial relevancia porque centran su atención en la generación de dinámicas internas de cambio, que parten de revisar cómo hacen lo que hacen y qué resultados están obteniendo. Este es el principio fundamental que soporta el modelo de evaluación que se describe a continuación.

1.3.2 Modelo de Evaluación Facilitador en la Toma de Decisiones

La literatura llena de información de evaluación, sobre la taxonomía de objetivos de comportamiento, indicadores, toda clase de pruebas, pero realmente

con poca experiencia y evidencias en la evaluación de nuestros propios programas y proyectos educativos. En muchos casos, el concepto de evaluación prevalente en el imaginario de las instituciones y sus responsables, es la de un proceso poco útil, más como una exigencia burocrática no digna de cumplimiento, y solo como la oportunidad para acceder a los presupuestos ofrecidos por el gobierno a través de los programas implementados.

De ahí la importancia del modelo de evaluación CIPP (Contexto, Insumos, Procesos y Productos), ya que redefine la evaluación más allá de la determinación del alcance de los objetivos, a un concepto más funcional, en una forma que fuera al servicio para los responsables en la toma de decisiones, “*Primero una evaluación de proceso que se está llevando a cabo, con información de retorno*”, “*una evaluación de proceso en marcha para guiar la implementación*”, “*al servicio para la toma de decisiones*”. Y en segundo lugar, en periodos cortos predeterminados “*una evaluación de producto. Aquí se examinaría el resultado y se determinarían si se han logrado algunos objetivos importantes, pues de esta manera se sabrá si tiene sentido continuar con el proceso que se lleva a cabo o si se deben cambiar*” (Stufflebeam et al., 1983) como guía estratégica permanente del programa.

Los resultados de la evaluación deben prestar alguna utilidad en el contexto del programa, debe dirigirse a la población involucrada para entenderla y aplicarla. El otro criterio consiste en que la evaluación tiene que ser factible y práctica y adaptarse a los límites de tiempo y recurso del programa. Por eso “*necesitamos una clase de evaluación de contexto, realizada dentro de la escuela, para encontrar problemas de la enseñanza y aprendizaje a lo largo del crecimiento y desarrollo humano y para suministrar la información a los que tomaban decisiones, a fin de que ellos pudieran formular objetivos que reflejaran los problemas y necesidades identificados. Si se pudiera hacer eso, podríamos cerciorarnos de que los objetivos fueran meritorios y dignos de realización*”, “*necesitamos una evaluación de contexto que examine las necesidades, las oportunidades y los*

problemas, y que proporcione las bases para formular mejores objetivos” (Stufflebeam et al., 1983). *“Solo falta cerrar la brecha que existe entre sus componentes, quedaba por tomar la decisión importante con respecto al planteamiento del programa, o sea la decisión que hacemos cuando formulamos algún plan de un determinado proceso, la propuesta por la cual vamos a lograr los objetivos”*. Una clase de evaluación que busca el mejor y más competente plan de procedimientos posible. *“El mejor plan para resolver las necesidades identificadas en términos de costos, viabilidad política y relación con otros programas existentes”* (Stufflebeam et al., 1983).

El modelo deja claro los conceptos básicos de su estructura para construir sobre ellos lo relativo a las técnicas, los conceptos claves son: contexto, insumos o entradas, procesos y productos. Menciona además, que *“hay dos categorías que cruzan estos cuatro métodos de evaluación y que se refieren a los principales roles de un estudio evaluativo. La primera de ellas, es la evaluación formativa que nos ayuda a formular objetivos y a desarrollarlos, a la formulación de decisiones, es decir, a llevar a cabo el proyecto. En segundo lugar, la evaluación sumativa que se decide si se va a extinguir un programa desde el principio, o tal vez después de que se haya trabajado un poco, o si se permite continuar; si se va a incrementar o disminuir”* (Stufflebeam et al., 1983). En síntesis, este modelo de evaluación educativa permite acercar a las realidades de la escuela, a sus intereses y necesidades, a la implementación de programas que ofrecen retos a los nuevos estilos de los procesos de aprendizaje, al reconocimiento en las construcciones escolares en sus saberes y experiencias significativas, a la orientación y exploración continua como estrategia, con limitación en presupuestos y recursos, es decir, a reconstruir sobre lo construido.

Además, la propuesta asocia en su validación la implementación del modelo de evaluación de la guía NR.11 del MEN titulada *"Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional"*, haciéndole una adaptación a los intereses particulares

de este proyecto, así como los elementos de las decisiones incrementativas tomados del modelo CIPP de Stufflebeam.

Juan José Monedero (1998) resalta en su capítulo sobre “*Modelos representativos de la evaluación educativa*”, la historia y finalidad de los modelos facilitadores para la adopción de decisiones, expresando que en la década de los años sesenta, en los EEUU, se promueve

“el desarrollo de distintos programas educativos que incidieran en una mayor igualdad de oportunidades, o que trataran de compensar determinados déficits de algunas etnias, o de elevar el status cultural de aquellas clases sociales más desfavorecidas. Dentro de este marco de inversiones públicas en los servicios educativos se hizo necesaria la responsabilidad política de evaluar la calidad de dichos servicios y, por otro, la necesidad de obtener una adecuada información, tal que facilitaran al Gobierno tomar decisiones sobre los mismos en función del binomio costes-beneficio” (Monedero, 1998, p.87).

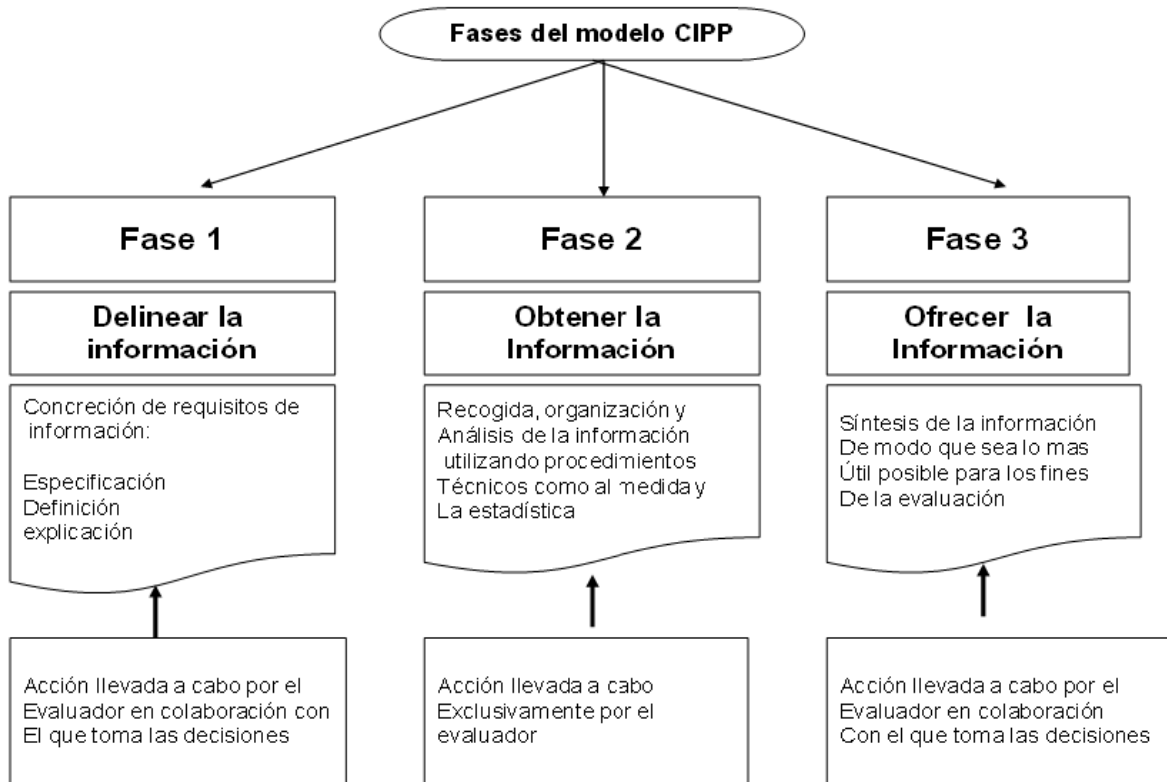
Este marco social, político y económico permitió la generación de una serie de modelos de evaluación cuya única finalidad es facilitar la toma de decisiones sobre nuevas inversiones o de mantener las ya existentes. Actualmente, los “indicadores educativos” con su desarrollo están ocupando este papel (Monedero, 1998).

La estrecha concordancia, entre las características situacionales que suscriben la construcción del modelo CIPP y los actuales intereses de la política distrital, como las necesidades de educación igualitaria, inclusiva y de calidad, justifican la vigencia de las tesis asociadas al modelo de evaluación. Teniendo en cuenta las transformaciones (mejoras, supresiones e innovaciones) que incurra el modelo, por las implicaciones de las variables del contexto, la cultura y la temporalidad, en su aplicación y validación.

Monedero (1998) propone: “la filosofía a la que responde es que la evaluación debe ser una herramienta que debe utilizarse sistemáticamente de un modo

continuo y cíclico. Para ello se describen tres estadios para la especificación, obtención y síntesis de la información que se ha de ofrecer a quienes toman decisiones” (Véase la figura 3).

Figura 3. Modelo CIPP. Fuente: Monedero, 1998.

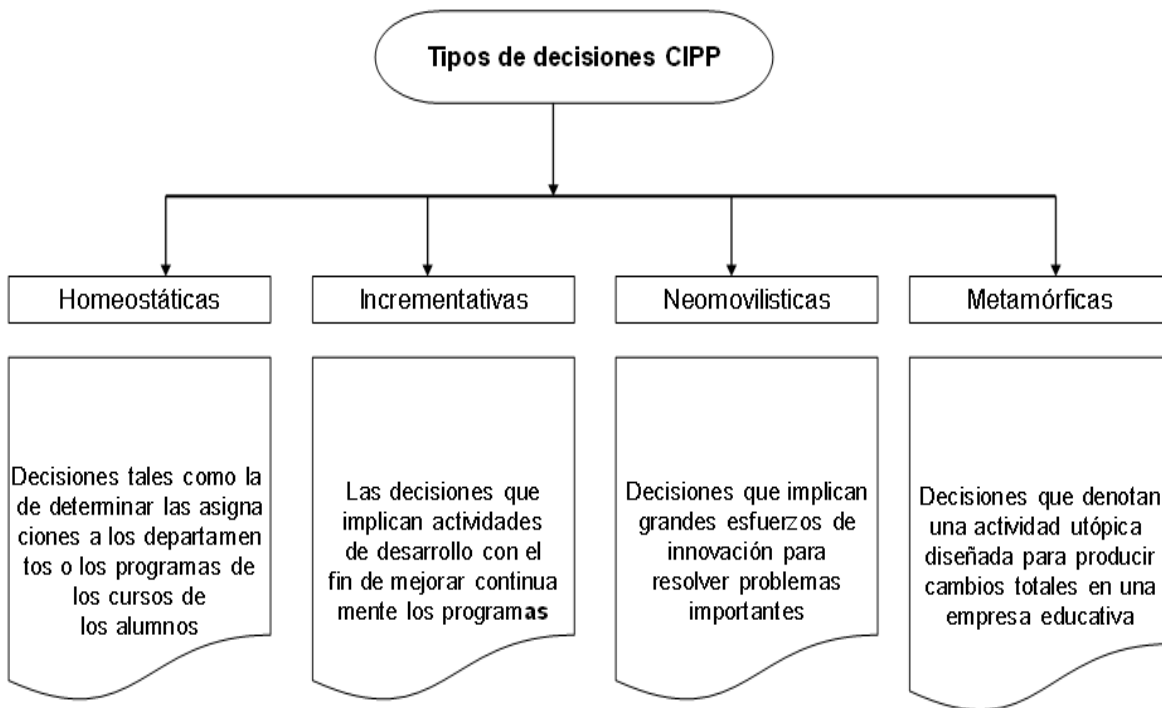


Continua Monedero, con el tipo de decisiones, las cuales se puede observar en la figura 4:

"De acuerdo a la variabilidad de los diferentes tipos de decisiones existentes, el programa de evaluación CIPP, distingue otras tantas situaciones en las que habrán de tomarse dichas decisiones (Véase Figura 4). Así, habrá unas exigencias de información distinta según se trate de mantener el equilibrio en el funcionamiento o mantenimiento del sistema (decisiones homeostáticas), de mejorarlo continuamente sin necesidad de grandes inversiones (incrementativas), de exigencia de un fuerte apoyo

económico a la innovación (neomovilísticas) o, por último, aquellas otras que implican cambios totales dentro del sistema (metamórficas)" (Monedero, 1998, p. 88).

Figura 4: Tipos de decisiones CIPP. Fuente: Monedero, 1998.



El modelo CIPP concretamente en el ámbito educativo, posee cuatro estadios que los caracterizan, constituyendo en sí mismos el núcleo del programa o finalidad de los distintos tipos de evaluación, lo que se puede ver en la Tabla 4. En primer lugar la planificación de las decisiones orientadas a la determinación de los objetivos. Una segunda fase relativa a la organización de las decisiones de cara al diseño de la instrucción. El tercer paso consiste en la utilización, control y perfeccionamiento de los procedimientos utilizados en el diseño a través de las propias decisiones que interactivamente se vayan tomando. Por último, la reutilización de las decisiones de acuerdo a los resultados obtenidos (Monedero, 1998).

Tabla 4.

Tipos de Evaluación según Modelo CIPP. Fuente: Monedero, 1998.

	Evaluación de contexto	Evaluación de las entradas (Input)	Evaluación de proceso	Evaluación de producto
FINALIDAD	Planificar las decisiones para determinar los objetivos	Estructurar las decisiones para diseñar los procedimientos de instrucción	Instrumentalizar las decisiones para utilizar, controlar y mejorar estos procedimientos	Reciclar las decisiones para juzgar y reaccionar ante los resultados
MÉTODOS	Descriptivos y comparativos	Analizar las posibilidades disponibles y las estrategias necesarias para lograr los objetivos	Describir acontecimientos y actividades del procedimiento para descubrir y anticipar deficiencias	Similares a los del evaluador de consecución de metas, enfatizando los criterios extrínsecos
CONCLUSIÓN	Identificar objetivos específicos para diseñar un programa	Proporcionar información respecto a como han de emplearse los recursos	Controlar los procedimientos que se llevan a cabo	Ayudar a decidir si hay que continuar, terminar, modificar o reenfocar un programa

De estas decisiones incrementativas, teniendo en cuenta las fortalezas y oportunidades, se pueden identificar las acciones de mejoramiento, las que previo estudio y análisis pueden ser plasmadas en un esquema de plan de mejoramiento.

Otro elemento relacionado en el modelo CIPP, es la dicotomía formativa-sumativa propuesta por Scriven. Distingue los que considera dos aspectos esenciales que debe cumplir cualquier programa de evaluación. La evaluación orientada a la facilitación de la información para los que han de tomar decisiones, que adquiere una naturaleza formativa y él denomina “proactiva”, y cuando su finalidad es la de rendir cuentas, en cuyo caso alcanza la característica de sumativa y él llama “retroactiva” (Monedero, 1998).

Por otra parte, es pertinente considerar en el orden del análisis realizado, las cuatro categorías formuladas por el Comité Conjunto de Estándares para la

Evaluación de EEUU, como son: la *utilidad, viabilidad, propiedad y precisión*. Esto a razón de evaluar la evaluación (metaevaluación), y optimizar los métodos y estrategias a consideración del estado actual de la institución y sus procesos de implementación. De esta manera, estimar los criterios para definir la utilidad o validez, y la factibilidad del estudio evaluativo, el derecho sobre la información y la técnica sólida y adecuada para obtenerla, con el objeto de optimizar el modelo, y especialmente, la adopción de las decisiones más adecuadas, que efectivicen los resultados e impacto sobre la población en estudio.

En la aplicación de los estándares debe seguirse los siguientes pasos generales: Familiarizarse con los estándares para la evaluación de programas, clarificar los propósitos del programa, clarificar el contexto de la evaluación del programa, aplicar cada estándar teniendo en cuenta los propósitos y el contexto y decidir qué hacer con los resultados, la descripción de estos pasos como de algunas preguntas orientadoras se describen detalladamente por el Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa (1998).

A partir, del estudio epistémico hasta aquí realizado, sobre las bases teóricas de la evaluación y modelos educativos, particularizado en el modelo CIPP como facilitador en la toma de decisiones, se hace necesario realizar una mirada a las experiencias significativas y las propuestas aplicadas a circunstancias contextuales, poblaciones y situaciones temporales semejantes para completar el marco conceptual que teoriza la propuesta investigativa.

En este sentido, el modelo de evaluación a validar implica los aportes notables en las actuaciones realizadas por las IES en las Instituciones Educativas Distritales, y por otra parte, las lecciones aprendidas en la ejecución del programa de articulación. Por esta razón, es necesario reflexionar sobre las propuestas realizadas, tanto por la Universidad Distrital en un modelo para ciclos propedéuticos referente para Bogotá, a trabajar en los frentes: académico, administrativo y legal (Camargo et al., 2012); como la del Instituto Técnico

Metropolitano (ITM), que tiene como fundamento considerar la intención de los ciclos precedentes (Apéndice B).

Para la Universidad Distrital, la meta era transferir los contenidos de la educación superior a la media, y así mejorar la calidad de ambos ciclos, a través del fortalecimiento de las áreas obligatorias y nucleares, el estímulo y orientación profesional de programas de educación superior-tecnológica con la apropiación de algunos contenidos fundamentales en la media, además, de desarrollar competencias laborales en la especialidad técnica del programa tecnológico, de tal manera que le permita al egresado bachiller acceder con mejores condiciones al mundo laboral, si lo requiere.

En el caso del ITM, se prioriza el desarrollo del potencial intelectual, personal, cultural y social en el estudiante; proveyendo opciones reales de carácter laboral o académico, con el rigor requerido por los cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales de la época. Los cuales imponen mayores exigencias para vincularse al mundo del trabajo o para enfrentarse intelectualmente a las complejidades del perfeccionamiento académico constante.

En ambos casos, la formación por competencias tiene dos referentes, el actuar y los contextos, cada una con requerimientos básicos generales y otros específicos, para que el aprendizaje por competencias sea pertinente con las demandas de desarrollo de cada época; caracterizado por los saberes sociales e históricos construidos en cada ciclo propedéutico.

Tanto, en el contexto productivo como el contexto académico de la educación media, existen competencias básicas generales y transversales a ambos, con el propósito de potenciar los desempeños que los faculte para problematizar los contextos, asumir una posición crítica frente a sus problemas, aprender a priorizar y a tomar decisiones responsables con ciertas condiciones de éxito.

La estructura de las propuestas, en conclusión, permiten la articulación de la Educación Media, en sus alternativas Académica y Técnica, con la educación Superior, bien en relación con los campos de la ciencia y el arte o bien al campo de acción de la tecnología, ya que está diseñada con una concepción propedéutica.

Es oportuno ahora presentar la estrategia que en investigación metodológica se aplicó para la propuesta, la población y la muestra seleccionada, para la recolección de la información, sus fuentes y la estrategia de sistematización de esta información para su interpretación.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

La literatura sobre diseños de investigación aplicados a la evaluación, refiere distintos enfoques y metodologías a estimar en la elección de la estrategia más útil a las características del problema de investigación. En consideración de las particularidades de la población institucional, se somete la selección de las fuentes, el tipo de registro, y los métodos de confiabilidad y veracidad en la recolección de la información, para disponer esta información a los análisis interpretativos, que son el punto fundamental en la toma de decisiones, razón de ser del modelo evaluativo.

2.1 Metodología

Considerando que la implementación del programa de Media Fortalecida trastoca todos los ámbitos institucionales el enfoque propuesto para la investigación es mixta, según Bonilla y Rodríguez (1997). Debido a que el *enfoque mixto* asocia lo *cuantitativo* al permitir la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de la investigación y probar hipótesis establecidas previamente derivadas de los conceptos teóricos, como la organización y el ofrecimiento de la información a través de la confianza en la medición numérica, el conteo y la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población. Por otra parte, el *enfoque cualitativo*, al utilizarse para descubrir y refinar preguntas de investigación, y al basarse en métodos de recolección de datos sin medición numérica permite establecer las categorías de análisis del modelo, así, como la construcción de los instrumentos y técnicas de la información, porque permite descripciones y observaciones. Por su flexibilidad se mueve entre los eventos y la interpretación de estos, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría, ya que buscan conceptualizar sobre la realidad con base en los conocimientos, actitudes y valores que guían el comportamiento de la población estudiada.

Es conveniente combinar los enfoques para triangular la información, en este caso diseño exploratorio mixto, con dos etapas: la primera etapa del estudio, en la implementación de la metodología cualitativa, contribuyente en la delimitación, desarrollo o construcción de la información insumo para la segunda etapa de características metodológicas cuantitativas. El supuesto en el cual se basa el uso de este diseño es que la exploración es un requisito necesario para la segunda fase del estudio, es decir, mediante la exploración se identifican las variables o categorías de análisis relevantes en la implementación y evaluación del programa. Estas se requieren para construir los instrumentos de medición cuantitativo, debido a que no existe un modelo o guía para la implementación del programa de Media Fortalecida, solo un marco referencial general de las líneas estratégicas para su desarrollo. Teniendo en cuenta que “la triangulación exige del investigador la claridad de las consideraciones epistemológicas subyacentes a cada método, para no ser utilizado indiscriminadamente, y así, diseñar y aplicar las técnicas para captar la dinámica del problema y cuantificar el peso de los cambios que experimentan las variables en el tiempo” (Bonilla et al., 1997, p. 57).

En el caso del diseño y la gestión del modelo de evaluación se utilizará un enfoque metodológico sistémico, fundamentado en la teoría sistémica organizacional o de proceso, en el cual observamos los procesos del programa de la Media Fortalecida como un sistema abierto, y los insumos para procesarlos y dar un resultado esperado. Teniendo en cuenta que el proceso de articulación entre ciclos educativos es interdependiente y se encuentra interrelacionado con otros procesos y estructuras de la institución, tanto administrativos como pedagógicos; mediante canales de comunicación estructurados en sus cuerpos colegiados y retroalimentados por sistemas de evaluación y verificación interinstitucionales como de instituciones externas.

El modelo de investigación para evaluación en la gestión institucional del programa, está orientado hacia la planeación estratégica, los sistemas de comunicación, los manuales de funciones y procedimiento, la reorganización

académico-administrativa, la malla curricular y sus microcurrículos, el sistema institucional de evaluación, acreditación y homologación, y el desarrollo de un clima organizacional a través de una política de bienestar institucional, suscrita en un Manual de Calidad Institucional, que identifique los componentes de la gestión en los Macro procesos misionales, administrativos y de apoyo. Debido a estos ámbitos de decisión, el modelo busca ser insumo básico para la evaluación de otros programas con similares estadios que lo caractericen.

El proceso de investigación debe iniciar por un diagnóstico que de alcance a los logros obtenidos en el programa precedente de articulación, para identificar la población institucional a involucrar y las categorías iniciales de análisis en el proceso evaluativo. Proseguimos con el diseño de la planeación estratégica que oriente los planes de acción en la implementación del programa de Media Fortalecida, e indique la especificación de la información necesaria, los instrumentos de recolección, organización y análisis de información, para la síntesis de la información y así facilitar la toma de decisiones por parte del evaluador. Diseño del modelo de evaluación según la aplicación del tipo de decisión y los estadios que caracterizan el ámbito evaluativo según el modelo CIPP. Construcción y aplicación de instrumentos de evaluación para la validación del modelo, y las guías para la mejora en la gestión de implementación de la primera fase del programa de Media Fortalecida.

Al finalizar los procesos de implementación y evaluación del programa en EMF, el Manual de Calidad Institucional desde la perspectiva del enfoque sistémico complejo debe caracterizar las políticas, la definición de roles y responsabilidades de líneas de comunicación y gestión de recursos. Logrando describir la situación de la nueva institución en términos de medios, recursos, limitaciones y posibilidades; la planeación de acciones para el alcance de fines y objetivos trazados, el diseño de la estructura y organización debida para esta planeación, la permanente evaluación de logros, y cuando sea necesario la ejecución de acciones correctivas.

Por tanto la investigación pretende la validación del modelo de evaluación del programa de Media Fortalecida en instituciones que se encuentren en la etapa de implementación. Lo anterior mediante un diagnóstico selectivo y caracterización en los procesos de implementación del programa, la definición de las fases del modelo, los tipos de decisión y evaluación.

Desde esta perspectiva, podemos definir la orientación general metodológica, considerando el *enfoque MIXTO*, como la metodología seleccionada para interpretar la naturaleza de ésta investigación y cómo debe ser conducida, donde se combinan diversos elementos metodológicos de manera coherente y organizada, estableciendo una relación entre los métodos y los resultados esperados, con el fin de responder de la mejor manera a la pregunta de investigación. El estudio oscilará entre los esquemas de pensamiento inductivo y deductivo, según el ingenio para presentar los resultados de investigación de una manera convincente. Además, es importante exponer la metodología mixta como un elemento de triangulación beneficioso (Gómez, Deslauriers & Alzate, 2010).

Continuando esta línea de análisis, se determina como *PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN* subyacente al estudio, la corriente epistemológica *INTERPRETATIVA*, donde la realidad es construida por la comunidad educativa de la situación, y se quiere comprender cómo modelar la dinámica del fenómeno de articular académicamente el colegio con la universidad. Aunque, el saber producido en la investigación está íntimamente relacionado con el contexto institucional, este busca ser transferible a otros contextos diferentes, a través de la comprensión del fenómeno debido al acceso privilegiado a la experiencia de algunos expertos en la ejecución del programa. Es decir, la finalidad de la investigación es comprender el fenómeno a través del acceso del investigador a la experiencia de expertos en ejercicio, donde el investigador no pretende distanciarse de sus valores, que muestra sus sesgos frente a la investigación y que busca objetivar sus datos (Gómez et al., 2010).

Por consiguiente, el *TIPO DE INVESTIGACIÓN* de la propuesta es la *INVESTIGACIÓN ACCIÓN (IA)*, en concordancia a lo que expresa Kemmis & McTaggart (1988, p.42), “la investigación-acción es una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas”. Esto introducido en el ámbito de la *Educación* se transforma en la investigación por parte de los agentes educativos acerca de las acciones educativas (Lukas, 2014), lo cual es el principio rector del *Modelo de Investigación en Evaluación* aquí construido. De igual manera, autores como Lukas (2014) citando a López (1998), proponen características coherentes con el tipo de investigación IA, el conjunto de ideas directrices que orientan la investigación y la aplicación de las técnicas de trabajo mencionadas más adelante, como son: ① La producción de conocimiento científico a la vez de la transformación de las prácticas sociales, durante y después del proceso de investigación, ② El establecimiento de relaciones horizontales, dialógicas, de escucha, de solidaridad, de compromiso con sus propias prácticas y con las situaciones sociales, ③ El desarrollo de un proceso espiral, que comprende planificación, acción, observación y reflexión, donde los resultados se basan en los puntos de vista de las personas involucradas en la investigación, ④ Es un trabajo sistemático de recogida de información, reflexión y análisis constante, en el que se establecen relaciones de iguales en la aportación a la investigación, ⑤ es una investigación que se hace sobre una praxis social concreta y cuyo proceso es complejo y arduo, ya que exige un compromiso muy fuerte en las personas implicadas como agentes de cambio críticos y autocríticos.

Más aún, el *enfoque de intervención es institucional* (López, 1998), compuesto de un análisis tanto externo (oportunidades y amenazas) como interno (fortalezas y debilidades), y organizado por los campos de formación, el cambio institucional y profesional. En este sentido, para el proceso de la investigación-acción la característica de los métodos de trabajo que operacionaliza la metodología de investigación mixta “es que sus evidencias están apoyadas en la observación abierta, el diálogo permanente entre participantes, la revisión sistemática, el

análisis de control de resultados, así como la estrecha colaboración de expertos y participantes. Además de éstas, las decisiones de cambio y reajuste surgen en el propio proceso de la investigación” (Lukas, 2014, p. 215). Por lo tanto, las técnicas de trabajo empleadas son la observación participante, la entrevista semi-estructurada, la encuesta cerrada escala Likert, y la revisión documental de informes de gestión realizados por el colegio Ciudad de Bogotá I.E.D. y SED.

La selección de las técnicas e instrumentos tiene por objetivo las máximas cotas de fiabilidad y validez, a través de una observación sistemática, directa y participante, ya que los eventos ocurridos en la institución consecuencia del programa son recopilados y analizados en cuatro espacios a considerar, en primer lugar las reuniones con los profesionales asesores de cada universidad y la coordinación de Media Fortalecida, en segundo lugar, el consejo académico, en tercer lugar, el comité de gestión directivo, y por último, la reunión de docentes de dedicación exclusiva para el programa. De los espacios en mención se participa activamente en los tres primeros, y con respecto a las reuniones del colectivo de docentes de las especialidades, se participa cuando la circunstancia lo amerita, además, de trabajar en forma cooperativa con la coordinación de Media Fortalecida. Ello significa que el observador no sólo ve lo que está ocurriendo sino que lo siente, formando parte de la situación y del programa (Martínez, 2008).

Anexo a lo anterior, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas, donde el esquema previo al encuentro era conocido por el entrevistado, pero la línea de discusión era dirigida por la experiencia diferencial de cada experto en su institución y los propósitos de la entrevista para el modelo de investigación en evaluación. Las entrevistas son una fuente limitada de datos porque los participantes informan sólo de percepciones y desde su punto de vista sobre lo que está ocurriendo, aunque en combinación con la observación proporcionan un método de comprobación (Martínez, 2008). En este sentido, el muestreo de poblaciones numerosas para su estudio, como la comunidad estudiantil, significativa para su observación y recopilación de percepciones, se realizó por

encuestas escaladas tipo Likert, con afirmaciones positivas sobre las cuales el sujeto manifestaba su grado de acuerdo.

Otra fuente de recursos es el análisis de documentos y registros, que proporcionan una visión de las escenas del programa, con información muy valiosa de la cual el investigador puede aprender (Martínez, 2008). Proporciona estímulos para afinar la observación y profundizar las entrevistas, de la misma manera, que información compleja e importante sobre la logística del programa y elementos subyacentes al currículo nulo en la institución.

Después de precisar el enfoque metodológico para esta investigación, es importante continuar con la descripción de las características de la población general a la que responde el programa, para situar las diferencias o semejanzas con la población de la institución, y así establecer las ventajas y limitaciones en la oportunidad que ofrece la implementación del programa de Media Fortalecida.

2.2 Marco Muestral

Durante los últimos ocho años, los planes de desarrollo del Distrito Capital han contemplado oficialmente cuatro estrategias para abordar el mejoramiento de la calidad en la educación media y la formulación de oportunidades para el acceso a la educación superior. Los resultados han sido diferenciales y son en esencia, lecciones aprendidas para el proyecto Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior, liderado desde el plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016.

Teniendo en cuenta el interés del proyecto de investigación en el diseño y validación de un modelo de evaluación para la gestión en la implementación de un programa estratégico de la política distrital, delimitamos el marco muestral a la primera estrategia “**Articulación entre la educación Media y la Educación Superior**”.

Inicialmente, con la participación de los estudiantes de los grados 10 y 11 en programas de niveles técnico profesional y tecnológico, y el acompañamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES), se tiene por objeto fortalecer el Sistema Educativo, en especial la Educación Media y su relación con la Educación Superior y el Mundo del Trabajo, mediante un conjunto de acciones que permitan que los estudiantes de este nivel, avancen hacia la formación profesional mediante el reconocimiento y homologación de los contenidos curriculares, establecidos por convenio con las Instituciones de Educación Superior (Res. 480, feb. 20/2008).

A través de esta iniciativa se fomentaron líneas de trabajo tendientes al diseño y la transformación curricular, redefinición de los horizontes institucionales, la capacitación docente, la construcción de planes de estudio y del sistema institucional de evaluación, y el reconocimiento de créditos académicos de los módulos cursados y aprobados. Por tanto, la articulación con las IES implica la transformación de los ámbitos de la escuela en sus macroprocesos académicos, administrativos y de apoyo, a diferencia de la relación de alianza o “Integración” con el SENA, que se caracteriza por la formación, reconocimiento y titulación exclusiva del SENA, quienes al culminar su plan de estudios en grado 11, otorgan una certificación como técnico, lo cual no implica ningún proceso de metamorfosis curricular de la institución educativa distrital.

En principio se confiere el carácter experimental al programa de articulación, mediante la resolución SED- 480 del 20 de febrero de 2008. A esta iniciativa se incorporaron un total de **64 colegios**, 37 de ellos en Articulación con 15 Instituciones de Educación Superior (CIDE, ECCI, UNIPANAMERICANA, INSUTEC, UPN, EAN, ET ITC, UPTC, UNIMINUTO, entre otras) y 27 colegios en Integración con el SENA.

En razón al propósito fundamental del estudio de investigación, que propone la validación, a través del juicio de expertos, del modelo de evaluación y los instrumentos asociados, se decidió seleccionar 4 instituciones reconocidas por sus

resultados en la ejecución del recorrido histórico tanto en el programa de “*Articulación de la Educación Media y la Educación Superior y el Mundo del trabajo*” (2008), que antecedió, como en el programa 891 “*Educación en Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior*” (2012), y solamente, se contrastó con una institución cuya experiencia se remite al programa en EMF. Debido a la importancia de recopilar la información de la memoria histórica de instituciones pioneras en esta estrategia, y a partir de ahí, discriminar los elementos y relaciones del modelo, dado su experiencia significativa, para simultáneamente contrastarla con el diseño descriptivo realizado previamente, en el proyecto de grado de especialización de Alarcón & Galvis (2014). Es decir, que las características disímiles de las instituciones involucradas, según el recorrido histórico y experiencias relatadas por sus expertos, en ejercicio de las acciones de implementación del programa, buscan ampliar el panorama de estudio y la recopilación de los resultados en el proceso de reconstrucción del modelo de evaluación.

De forma concurrente, y en consideración de que el colegio Ciudad de Bogotá I.E.D. es la institución nodal para la etapa de optimizar la reconstrucción del modelo de investigación para evaluación; la información sustraída de la aplicación de los instrumentos de estudio en otras instituciones, se confrontan con los resultados obtenidos en el colegio, por medio de la triangulación en las experiencias significativas (Apéndice C), a través de los encuentros con docentes, estudiantes, directivos docentes, representantes de las IES y gestores (DEMYS) de la SED, suscritos al convenio interinstitucional entre el colegio Ciudad de Bogotá I.E.D., la Escuela Tecnológica ITC y la SED. De modo que brinde la solidez y certeza a los componentes del modelo, su relación metodológica, los descriptores, los elementos constituyentes de los instrumentos, asimismo, asegure la mejora de las prácticas de la institución que decida adoptarlo, en los métodos y acciones de implementación, como de las estrategias de evaluación. Con el único interés de incrementar el grado de fiabilidad en la estructura sistémica del modelo,

de los instrumentos que lo componen y las decisiones que se derivan de su aplicación.

De lo anterior, se concluye que el colegio Ciudad de Bogotá I.E.D. comprende el sitio de interés para la reconstrucción y consolidación del modelo de evaluación, pero no la validación del mismo, que se realiza por el uso de juicios de expertos, categorizados en dos tipos, los expertos empíricos o agentes determinantes de los procesos de transformación del currículo y la gestión institucional, y en segundo lugar, los expertos teóricos en el campo de la evaluación y/o la gestión educativa, como del programa en EMF. Por tanto, la muestra utilizada para realizar el proyecto de investigación, son los expertos prácticos de las instituciones seleccionadas que decidieron participar, los expertos teóricos reconocidos por sus estudios y trabajo en el campo de la evaluación educativa, además, de los expertos en gestión y política pertenecientes a la administración de la Secretaría de Educación Distrital. La información recolectada por la aplicación de instrumentos de diagnóstico como del modelo de evaluación para una muestra de la comunidad de la Institución Educativa Distrital Ciudad de Bogotá, tiene por motivo, la validación de instrumentos por aplicación y la recopilación y disposición de información para el proceso inicial de reconstrucción del modelo de evaluación.

2.3 Descripción de los Análisis y Resultados

Como respuesta al desarrollo de la investigación, se obtuvo inicialmente, la recopilación de las memorias en las experiencias significativas de instituciones reconocidas por sus logros, relatadas por sus actores y promotores, en diferentes sesiones de entrevistas. Existen dos consideraciones a tener en cuenta, al identificar el valor de las instituciones elegidas, al respecto de sus antecedentes históricos, por un lado el modelo educativo del que se vale para implementar las acciones del programa, y por otro, el estado de situaciones en que se encuentra la institución para disponerse al logro de los propósitos trazados.

En relación al primer aspecto, el modelo educativo de dos de estas instituciones es en educación media especializada (EME), es decir, su interés es la articulación con programas académicos pero no propedéuticos. Por otro lado, una institución de educación media diversificada con énfasis de carácter técnico, cuyo propósito es la formación en competencias específicas en el área disciplinar y genéricas en el desempeño de un campo profesional; y como consecuencia, interesada en el proceso de articulación de ciclo propedéutico. Además, dos instituciones de bachillerato académico clásico, que por su modelo educación básico, puede adaptarse a programas tanto académicos como de ciclo propedéutico. Sujeto al segundo aspecto, existe en la muestra elegida, una institución pionera, debido a que inician un proceso de transformación académica como consecuencia del programa en el 2007, tres de ellas se hacen partícipes entre los años 2009 y 2011, por consiguiente, tienen en cuenta la síntesis de las lecciones aprendidas hasta ese momento en el desarrollo del programa; y una de estas instituciones inicia su implementación escasamente el año anterior.

Sumado a lo anterior, la Dirección de la Educación Superior de la SED participó con miembros de su equipo de trabajo en las crónicas de sus experiencias de campo en las labores de organización, seguimiento y consolidación del programa, asimismo, que con la revisión y retroalimentación del documento de investigación, y particularmente, el modelo de evaluación (Apéndice D). De manera que, la información sistematizada en el cuadro de experiencias significativas (Apéndice C), resume el valor de los aprendizajes de la práctica de implementación en la multiplicidad de los contextos estimados bajo las características de entrada en la ejecución de las acciones del programa.

Al respecto de la descripción de este panorama situacional, se identifican los elementos centrales constituyentes del marco de referencia conceptual, sobre los que se establece el estudio de los procesos educativos y la gestión institucional con relación a la evaluación del programa en EMF en las etapas fundamental y operacional. En relación al Colegio Ciudad de Bogotá I.E.D., centro de la presente

investigación, destacamos que la implementación del programa en la modalidad de educación por ciclos, afrontó cambios la dinámica y organización de la institución, principalmente en la estructura curricular, donde la consolidación de las líneas terminales fue distinta, debido a la variedad de esfuerzos individuales y colectivos en cada énfasis y jornada. Es decir, los resultados son consecuencia en mayor grado del interés de la población y la voluntad en el ejercicio de la transformación de la práctica social en la institución y la acción docente correspondiente (Apéndice E).

Las unidades de análisis para establecer las dimensiones, categorías y descriptores, en la evaluación de la gestión institucional del programa, inician por la caracterización de la población en una muestra estratificada según las líneas terminales a la que pertenecen, para la que se validó los instrumentos de valoración de las expectativas resultado de la ejecución del programa y la caracterización socioeconómica y académica (Apéndice G) en una prueba piloto, antes de ser aplicada a la muestra aleatoria calculada (Apéndice F). En contraste, con la información sistematizada de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los actores trascendentes por su experticia práctica en cada institución. De la misma manera, se consideró la estrategia del océano azul, la planeación estratégica, y los planes de acción (Apéndice L) trazados por el Colegio Ciudad de Bogotá I.E.D, en razón de la materialización de los propósitos e impacto del programa, además, de la caracterización por ciclos en las dimensiones cognitiva, socio afectiva y físicocreativa realizada por la Subdirección de Básica y Preescolar de la SED (Apéndice H).

La recopilación de experiencias y registros en diferentes orbes, reconstruyeron todos los componentes del modelo de evaluación para cada unidad temática integrante, diseñado de manera inicial para el programa de articulación de educación media-superior en el modelo de educación diversificado y ahora para el programa en EMF, que se expondrán en el siguiente capítulo, y que es el resultado y objeto fundamental del estudio de investigación.

En definitiva, el modelo de evaluación para investigación se validó a través del juicio de expertos en evaluación como en la política educativa distrital (Apéndice D).

2.4 Fases de la Investigación

Para el logro de los objetivos propuestos se debe cumplir con las siguientes fases:

1. Construcción del marco de referencia conceptual para la evaluación de programas, los procesos educativos y la gestión institucional, en relación con los modelos de evaluación, particularmente, los modelos facilitadores en la toma de decisiones.
2. Identificación de las categorías centrales, los factores componentes y los elementos de enlace en el modelo de evaluación al contexto de la gestión institucional del programa, en el caso de estudio del Colegio Ciudad de Bogotá I.E.D.
3. Elaboración metodológica del proceso de investigación, con miras a la validación de dimensiones, categorías, factores y descriptores componentes del modelo.
4. Validación del modelo de evaluación, los instrumentos de seguimiento y mejora en la gestión institucional y los propósitos del programa de EMF.

2.5 Sistematización e Instrumentos de la Información Recolectada

El proceso de la investigación en metodología evaluativa desde el enfoque de los modelos facilitadores en la toma de decisiones, propone partir desde el conocimiento experiencial (empírico) surgido del ejercicio de la implementación del programa y la participación activa de gestores y promotores. Quienes al comprender los símbolos, los signos, y las relaciones de interacción y actuación (cultura institucional), pueden determinar la influencia de estas características en

el contexto, lo que debe proporcionar la base sólida para el ajuste de objetivos y metas, en la indicación de los cambios necesarios para el desarrollo humano y el crecimiento académico planeado como propósito del programa.

Asimismo, identificar los componentes que configuran la ejecución del plan operativo, las estrategias para los programas alternativos en el contexto de necesidades y circunstancias institucionales, así como para seleccionar el mejor y más competente plan que sirva al cumplimiento de los objetivos (Martínez, 1996).

Por tanto, para la recolección de la información se tomaron fuentes primarias y secundarias. En el primer caso, se condicionó la elección a la oportunidad de participación, en consideración de los permisos de instituciones destacadas por sus resultados y la decisión autónoma de los responsables del proceso de implementación, para participar en la investigación. Ellos fueron docentes enlace y coordinadores de Media Fortalecida, que poseen la responsabilidad del control y seguimiento del proceso, las actuaciones y la mejora de los resultados. Con una vasta experiencia no menor a cuatro años en el ejercicio de esta función.

Tabla 5.

Directivos y Docentes Enlace Media Fortalecida.

DOCENTE	CARGO	INSTITUCIÓN (IED)
MÓNICA SÁNCHEZ	Docente de Enlace	San José de Castilla
ANDRÉS HERRERA	Docente de Enlace	Marsella
HUGO RODRÍGUEZ	Coordinador Media Fortalecida	INEM “Santiago Pérez”
CAROLINA GÓMEZ	Docente Especialidad	Marsella
MARCO SALDAÑA	Rector	Floresta Sur
ÁLVARO ROMERO	Coordinador Media Fortalecida	Ciudad de Bogotá

Igualmente, la participación de Pilar Rojas, gestora de la Dirección de Educación Media y Superior (DEMYS) de la SED en la localidad de Kennedy (2015), quién con su trabajo, reunió la síntesis de la experiencia vivida en la ejecución del programa de 20 instituciones a su cargo. Asimismo, los aportes, revisión y corrección del modelo evaluación como el documento de tesis, a cargo de Hector Andrés Pérez y Giovanna Arias, funcionarios de la Dirección de Educación Media y Superior de la Secretaría de Educación Distrital (Apéndice D). Incluso, se contó con la intervención activa de la docente de Ingeniería Susana Urrego de la Escuela Tecnológica ITC, quién actuó como facilitadora en la implementación del programa para el colegio Ciudad de Bogotá I.E.D., centro del estudio. Además, de contar con los aportes de docentes del núcleo común y la media fortalecida, como de una muestra de estudiantes, seleccionada de forma estratificada como se describe en el diseño metodológico, de la misma institución.

Tabla 6.

Docentes Media Fortalecida Ciudad De Bogotá I.E.D.

DOCENTE	DEDICACIÓN ACADÉMICA	JORNADA
CARLOS LOPEZ	Ingeniería	Tarde
JORGE CASTRO	Administración Turística	Tarde
ALEJANDRA ALZATE	Artes Visuales	Tarde
RUBIELA CRUZ	Inglés	Tarde
JENNY ARCOS	Ingeniería	Mañana
MAURICIO GUERRERO	Administración Turística	Mañana
MARIA FERNANDA MORA	Artes Visuales	Mañana
LILIANA BERNAL	Inglés	Mañana

En consecuencia, la recolección y análisis de la información para el diseño y consolidación del Modelo de Evaluación del programa de Media Fortalecida,

refiere la participación de todos los actores en el proceso de implementación del programa, desde la muestra de académicos con un acervo teórico como empírico, hasta la comunidad educativa, en el estudio específico del caso de implementación en el colegio Ciudad de Bogotá I.E.D.

Los registros se realizaron en dos orbes, el primero un diagnóstico del proceso y la recopilación de la experiencia significativa a través de una entrevista semiestructurada y una encuesta escalada tipo Likert; el segundo momento, una discusión sobre las modificaciones, supresiones o adiciones, así como la claridad y precisión que el modelo resalta en su escritura y presentación. En principio, a partir del diseño del modelo de evaluación realizado en el estudio de investigación de la especialización (Alarcón et al, 2014), para el programa de articulación de la educación media y superior, seguido por una actualización de todos sus componentes y la sistematización continua de las experiencias significativas, que alimentan sustancialmente la construcción y consolidación del modelo. Siempre con la observación participante del investigador en la dinámica de la situación observada.

Es de resaltar que el diagnóstico selectivo propuesto, mediante el uso de una matriz DOFA se realizó en los espacios de planeación y seguimiento pedagógico del equipo de Media Fortalecida, así como de los productos de jornadas en semanas de desarrollo. Este insumo describe las características actuales de los procesos y procedimientos de articulación, de la misma manera que las condiciones internas (fortalezas y debilidades) y externas (oportunidades y amenazas) de la institución. Por otra parte, la entrevista semiestructurada, utilizada con frecuencia en la evaluación educativa, contó con un esquema de 25 preguntas que se plantearon al entrevistado, sin embargo, en función de sus respuestas y conocimientos se profundizaron en algunos aspectos, abriendo nuevas vías que resultan de interés para el objeto de la indagación. En el caso de la encuesta tipo Likert, como un sistema de registro categorial, se aplicó un instrumento con 30 afirmaciones de juicio positivo, para destacar el grado de

acuerdo en una muestra estratificada de la población de la institución involucrada en el programa, la cual se analizó a través métodos estadísticos para su sistematización y estudio.

Las fuentes secundarias se constituyen de los informes de gestión, tanto del colegio Ciudad de Bogotá I.E.D, de la Dirección de Educación Media y Superior (DEMYS), de la Dirección de Educación de Preescolar y Básica en desarrollo del programa de Reorganización Curricular por Ciclos y Fortalecimiento Académico, como de las IES en el marco del convenio interadministrativo con la Secretaria de Educación Distrital, además, del amplio referente teórico que soporta la propuesta.

Se identificaron los momentos de ejecución, los elementos componentes de la acción, los puntos críticos y variables de control, las limitaciones y ventajas de las instituciones participantes, las necesidades e intereses de la población, las estrategias y acciones significativas, la diversidad de planes y métodos de ejecución. Lo anterior, instituye la base que fundamenta la siguiente propuesta de investigación.

3. PROPUESTA: “MODELO DE INVESTIGACIÓN PARA EVALUACIÓN: FACILITADOR EN LA TOMA DE DECISIONES DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL” PARA EL ESTADO ACTUAL DEL PROGRAMA DE MEDIA FORTALECIDA.

El “Modelo de Evaluación Facilitador en la Toma de Decisiones de la Gestión Institucional” es un modelo de investigación en evaluación original e ingenioso, debido a que su construcción se fundamenta en los cuatro estadios de la evaluación educativa propuestos por Stufflebeam, donde se circunscribe la evaluación de la Gestión Institucional (GI), a través de la interpretación holística en las dimensiones de la evaluación proactiva y retroactiva (Ev. Formativa y Sumativa, respectivamente) de Scriven. Con lo que se pretende realizar una evaluación diagnóstica, de elección de la mejor estrategia alternativa, de disposición de información fiable y útil, de optimización de resultados y mejora de los procesos de ejecución, es decir, una evaluación proactiva. No obstante, se contrasta con la adopción de juicios según la justificación del plan, el tiempo adecuado de eficiencia del programa, de la eficacia de los resultados y el impacto alcanzado, para decidir si el programa se mantiene, se extiende, se reduce, se reorienta o se descarta del ejercicio de la gestión institucional, en otras palabras, la evaluación retroactiva (Stufflebeam et al., 1983).

Más aún, la facilidad para la adopción de decisiones en los procesos de implementación de programas en ejecución de limitada inversión, como en los ámbitos comunes de la gestión institucional, se apoya en el uso de las decisiones incrementativas de Monedero (1998), con el fin de mejorar continuamente los resultados del programa. El modelo de evaluación explora no solo el resultado inmediato de las acciones, sino el efecto derivado del programa y las consecuencias con el bien meritorio (impacto) en la mejora de bienestar de la población institucional, como lo describe Mokate (1993) para la evaluación económica en proyectos sociales.

La estrategia que soporta el modelo evaluativo, recopila la experiencia significativa a través del uso de una malla de indicadores para detectar los puntos críticos (registros cuantitativos), diseñados por las pautas de la Guía para la Construcción de Indicadores de Gestión del DAFP (2012). Además, de la construcción de escalas de desarrollo (registros cualitativos) en los subprocesos de implementación del programa, basados en las Guías 11 (2004) y 34 (2009) de Autoevaluación Institucional del MEN. Para finalmente ser sistematizados por el método de triangulación de la información (Jara, 2012). Por último, el modelo de evaluación se realimenta de manera continua en su proceso de mejora (Metaevaluación), basado en el asocio interpretativo de los estándares para la evaluación educativa con respecto a las tareas evaluativas (Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa, 1998).

3.1 Identificación de las Categorías y Elementos de enlace estructural para la propuesta de la línea estratégica de “Articulación de la Educación Media con la Educación Superior” del programa en EMF. ESTUDIO REALIZADO EN LA I.E.D. CIUDAD DE BOGOTÁ.

En el presente trabajo de investigación el autor se permite elaborar un esquema estructural del programa de EMF, basándose en la reconstrucción de criterios propios desarrollados en el proyecto de investigación de especialización (Alarcón et. al, 2014). Esto para lograr una mejor representación del problema y la subsecuente identificación de las categorías, factores y descriptores componentes del modelo de evaluación. De tal manera que el programa de EMF se podría describir en tres fases descritas a continuación.

Fase 1. Fase Fundamental: Comprende las sub-etapas de Gestión directiva, caracterización institucional, rediseño curricular, reorganización académica y reorganización administrativa, que conlleva una oferta de los programas académicos, la reestructuración académica y administrativa y la definición del marco normativo.

Fase 2. Fase Operacional: Es relativamente compleja y comprende las sub-etapas de desarrollo y perfeccionamiento docente en las áreas articulares, redefinición de los procesos académicos, administrativos y de apoyo. Actualización del mapa de proceso. Definición de la política y la ruta de reconocimiento de créditos educativos y el sistema de criterios de homologación. Diseño del modelo de acreditación institucional en las funciones sustantivas de la educación superior: Investigación, Docencia y Extensión, por parte de pares académicos y las instituciones de educación superior vinculadas al programa. Seguimiento de egresados de los énfasis articulares.

De la misma manera, la segunda fase contempla la consolidación del modelo pedagógico institucional, la elección de las estrategias de enseñanza, la definición de los estilos y ambientes de aprendizajes, como los recursos didácticos, incluso, la adopción de las herramientas de tecnología de la información y comunicación acordes al ámbito educativo de la institución. Asimismo, la evaluación y actualización de las mallas curriculares, los microcurrículos y los planes académicos de área. La Implementación y/o seguimiento, según el caso, del Sistema de Gestión Institucional, que incluye la norma NTCGP 1000:2004 (Calidad), y las guías 11 y 34 de autoevaluación para el mejoramiento institucional del MEN.

Sumado a lo anterior, en el aspecto de bienestar institucional se circunscribe el fomento de las relaciones con medio socio productivo y la inclusión del bienestar familiar. Asimismo, la actualización del Sistema Institucional de Evaluación coherente con el programa, y la adopción de una política de estímulos y reconocimiento de méritos por resultados en pruebas censales, logros en investigación formativa y la participación académica de eventos.

Por último, la construcción de una comunidad científica en secundaria, con injerencia académica en la institución, que participe en el sistema nacional de ciencia y tecnología COLCIENCIAS, con el programa ONDAS.

Fase 3. Fase de Control: En esta última fase del programa de Media Fortalecida se tendrá que elaborar e implementar planes de seguimiento, verificación y mejora continua, con permanente evaluación y realimentación en las decisiones y acciones, para el funcionamiento estratégico del programa. A lo que contribuye la propuesta de modelo de evaluación, alcance de esta investigación.

Según la descripción anterior, se considera que el propósito metodológico del estudio investigativo, sean las fases fundamental y operativa del programa de Media Fortalecida, donde la gestión directiva, la caracterización institucional, la autoevaluación, el rediseño curricular y la reorganización académico-administrativa, son los sub-procesos que concretan la línea estratégica de articulación de los ciclos académicos, la puesta en marcha de la innovación curricular y la actualización del marco normativo institucional.

En el siguiente esquema se sintetizan los subprocesos actualmente ejecutados en la implementación del programa en EMF (Línea estratégica de Articulación):

Tabla 7.

Subprocesos de las fases del Programa en EMF (Fundamental y Operacional). Fuente: Alarcón et al., 2013.

SUB-PROCESOS	METAS	PRODUCTOS
1. GESTION DIRECTIVA	<p>Vincular el mayor porcentaje de la comunidad educativa de la institución en el proyecto de transformación, fortalecimiento y articulación.</p> <p>Organizar Comités y Equipos de trabajo interdisciplinarios, que lideren las acciones contempladas en el proyecto y dinamicen los procesos que se generen en el mismo.</p> <p>Promover acuerdos interinstitucionales con organizaciones académicas y en investigación.</p> <p>Implementar el Sistema Institucional de Gestión Integrado.</p>	<p>Conformación de equipos de trabajo.</p> <p>Planes de acción y estratégicos, Cronogramas de trabajo, Informes de Gestión. Acuerdos Interinstitucionales. Marco Normativo y Manual de Calidad.</p>

	<p>Redefinir los procesos académicos, administrativos y de apoyo.</p> <p>Implementar planes de seguimiento, verificación y mejora.</p> <p>Capacitar a los docentes y administrativos docentes en las áreas que emerjan de acuerdo a las necesidades institucionales detectadas por la implementación del programa de Media Fortalecida.</p>	
<p>2. AUTOEVALUACION Y CARACTERIZACION</p>	<p>Realizar un diagnóstico fino poblacional, de los ámbitos académicos, sociales, económicos y culturales (internos y externos) de la comunidad educativa.</p> <p>Elaborar un estudio descriptivo que permita identificar los principales intereses de la población en el programa.</p>	<p>Documento escrito de los resultados del análisis interpretativo de la caracterización poblacional.</p>
<p>3. REDISEÑO CURRICULAR</p>	<p>Re significar el PEI y su horizonte institucional a través de los propósitos del programa, la elección académica articulada realizada y el rediseño curricular sujeto a la transformación académica.</p> <p>Diseñar las mallas curriculares, planes de área y syllabus de cada espacio académico, fundamentado en competencias básicas y laborales en los ciclos propedéuticos.</p> <p>Definir el sistema de reconocimiento de créditos y los mecanismos para la homologación y validación de los espacios académicos de los programas articulados en la Media Educativa.</p> <p>Redefinir el modelo pedagógico, las estrategias de enseñanza y ambientes de aprendizaje.</p> <p>Actualizar el Sistema Institucional de Evaluación de los aprendizajes, coherente con los diseños curriculares por competencias y el sistema de reconocimiento de créditos.</p>	<p>Proyecto Educativo Institucional acorde con los lineamientos del MEN, la ley de infancia y adolescencia, el programa de Media Fortalecida y su orientación académica articulada.</p> <p>Modelo Curricular (modelo pedagógico, ámbitos de enseñanza, mallas curriculares y sistema de reconocimiento de créditos) fundamentado en competencias Básicas y laborales, articulado con la oferta académica ofrecida.</p> <p>Manual de Convivencia y Sistema Institucional de Evaluación normalizado.</p>
<p>4. REORGANIZACIÓN ACADÉMICA ADMINISTRATIVA</p>	<p>Construir un modelo de gestión administrativo, de gobierno escolar y la estrategia académica, que se encuentre en consonancia con el nuevo horizonte institucional, su PEI y los retos de la enseñanza media articulada.</p> <p>Proponer la normatividad que legaliza los correspondientes cambios requeridos para el reconocimiento legal del Ciclo 5 de</p>	<p>Mapa de procesos institucional (procedimientos y funciones).</p> <p>Manual de Calidad Académica Articulada.</p> <p>Normatividad estatutaria del Ciclo</p>

	Formación Media Académica Articulada.	de Formación Media Académica Articulada
--	---------------------------------------	--

Las tablas integrantes del modelo evaluativo, son el resultado de la actualización en dimensiones, categorías, factores y descriptores basados de los registros de metas, productos, responsables, indicadores, escalas y experiencias prácticas significativas, de la propuesta de Diseño del Modelo de Evaluación para el programa de Articulación, realizado para optar por el título de Especialización en Gerencia y Proyección Social de la Educación (2014); contrastado con un referente conceptual sólido y los lineamientos estratégicos y operativos de la política de EMF, además, de la información triangulada por las fuentes mencionadas en el capítulo anterior.

En este orden de ideas, es pertinente apreciar el diseño metodológico general que orienta la ejecución del Modelo de Investigación en Evaluación para la adopción de decisiones en los ámbitos de la gestión institucional para los procesos de implementación del programa de EMF.

3.2 Diseño General Metodológico del Modelo de Evaluación

- Diagnóstico de la estrategia planeada y ejecutada en el marco del programa de EMF para la implementación de la línea de acción de articulación de la educación media con la educación superior.
- Identificación de las fuentes de información documental respecto a las metas, productos, tipos de registro, utilidad y responsables para componentes y subcomponentes del modelo de evaluación.
- Contraste de la caracterización socioeconómica de la población institucional, respecto a las necesidades, intereses y expectativas académicas en el estado actual de desarrollo del programa.

- Convalidar las dimensiones, categorías, factores y descriptores de análisis en la sistematización y evaluación de los procesos y resultados de implementación del programa en sus fases fundamental y operativa, en el marco de la gestión institucional.
- Puesta en marcha de las etapas de registro, triangulación, decisión, verificación y mejora de los procesos de evaluación, en desarrollo de las áreas de la gestión educativa al respecto de la ejecución del programa de EMF en su estado actual.
- Presentación y adopción de la propuesta para la toma de decisiones de mejora en las áreas de la gestión institucional y la optimización de los resultados de la implementación del programa de EMF.
- Metaevaluación y validación del modelo de evaluación para la institución que lo aplique, según sus fortalezas, limitaciones y debilidades contextuales, a través de las experiencias significativas y participación colectiva de los actores expertos institucionales.

3.3 Descripción de Componentes y Subcomponentes del Modelo de Evaluación para el Estado Actual del programa en EMF en su eje estratégico de la Articulación de la Media Técnica o Académica con la Educación Superior.

En el siguiente literal se explican los componentes y subcomponentes implícitos en el desarrollo metodológico del modelo de evaluación, se establecen las dimensiones de la Gestión Institucional evaluada (Subprocesos), de igual manera, se instituyen los factores de análisis para las fuentes de información y registro, como los descriptores a utilizar para la posterior sistematización y evaluación de la gestión institucional ejercida en la ejecución de las fases fundamental y operativa del programa en EMF.

Inicialmente, es importante explicar que la propuesta del Modelo de Investigación para la Evaluación, en principio, se soporta en las guías NR.11 “Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional” y NR. 34 “Guía para el Mejoramiento Institucional” de 2008 del MEN, adaptadas al interés del estudio de investigación. Además, el asocio conceptual con los principios del Modelo CIPP (Stufflebeam et al., 1983), y los elementos para la toma de decisiones incrementativas (Monedero, 1998).

La guía ministerial NR. 11 (2008) plantea en su introducción que el mejoramiento de las instituciones educativas parte del reconocimiento de la manera como estas desarrollan su labor, y la herramienta por excelencia para estimar ese reconocimiento es la autoevaluación, porque permite recopilar, sistematizar, analizar y valorar la información sobre el desarrollo de las acciones y del resultado de los procesos de la institución. Esto con el fin de establecer un balance de fortalezas y oportunidades de mejora que permiten elaborar un plan que aproveche toda la capacidad instalada en la institución y asegure una toma de decisiones adecuada con el programa.

Lo anterior, porque lo que se plantea con un modelo estándar de evaluación, del estado actual en el programa de Media Fortalecida para su eje estratégico de articulación de la educación media con la educación superior, es contar con una herramienta de gestión educativa, que permita a las instituciones acciones efectivas en el inicio de la implementación del programa a la par del interés de su mejora continua, que incide indudablemente en el avance general de los propósitos institucionales. Al final, y según los resultados obtenidos, con la medición de indicadores y la valoración de las escalas de desarrollo, se permite tomar decisiones de tipo incrementativas para ajustar o corregir la información recolectada o aspectos de la gestión que consientan su mejora.

De la misma manera, como Monedero (1998) describe tres estadios para la evaluación, a utilizarse sistemáticamente de un modo continuo y cíclico, según el

Modelo CIPP, en este aparte se desagrega la ejecución del Modelo de Evaluación en esencialmente cuatro (4) componentes, descritos a través de diez (10) subcomponentes:

Tabla 8.

Componentes de Evaluación. Fuente: Alarcón, 2016 (Investigación).

Componente	Descripción
Recolección de información	Incluye el subcomponente de definición de fuentes de información y el subcomponente de metodología.
Medición y monitoreo	Incluye subcomponentes de indicadores de gestión y el de escala de desarrollo de subprocesos.
Resultados	Comprende los subcomponentes de tabla de resultados, perfil de gestión general, análisis estadístico y contraste interinstitucional.
Decisiones	Incluye el subcomponente de decisiones de tipo incrementativas y la planeación prospectiva (operativa y estratégica).

Gráficamente el modelo propuesto se puede visualizar así:

Tabla 9.

Descripción del Modelo de Evaluación para el estado actual del programa en EMF acorde con el desarrollo metodológico de las fases fundamental y operacional. Fuente: Alarcón et al., 2013.

1.Recolección de Información	2.Medición y monitoreo	3.Resultados	4.Decisiones
<ul style="list-style-type: none"> • Fuentes información • metodología 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicadores de Gestión • Escala desarrollo de subprocesos 	<ul style="list-style-type: none"> • Tabla de resultados • Perfil gestión general • Analisis Estadístico • Contraste interinstitucional 	<ul style="list-style-type: none"> • Decisiones incrementativas • Planeación Introspectiva

3.3.1 Recolección de la Información

Es la recopilación de toda la información apreciable para la evaluación, en la recolección de evidencias del proceso, que permitan identificar la información básica requerida para el seguimiento, y por consiguiente la evaluación de las distintas etapas del estado actual del programa de Media Fortalecida. Las que comprenden fuentes como: documentos, actas, acuerdos, informes, encuestas u observaciones (Guía NR. 34 MEN, 2008), además, de los indicadores de gestión y los perfiles en las escalas de desarrollo, que se proponen más adelante, para la comprensión de las factores determinantes en el seguimiento para cada una de las etapas hasta ahora recorridas por el proceso de articulación educativa.

Las citadas evidencias pueden clasificarse en testimoniales o documentales, y es a través de la observación participante como dan cuenta del desarrollo de los diferentes procesos y actividades institucionales, así como de los resultados de indicadores o escalas, en la evaluación del desempeño de los procesos llevados a cabo por cada institución. Si bien la información para la evaluación puede ser muy amplia y variar de una a otra institución educativa, los documentos brindan datos precisos respecto de los distintos procesos de la gestión institucional.

Inicialmente, el primer componente debe establecer el tipo de información, el responsable y utilidad de esa información y el término de tiempo para su entrega, aclarando que los documentos deben permitir un conocimiento detallado de cada proceso de gestión, así como verificar la fiabilidad de los registros, la metodología de recolección, como de las fuentes elegidas para el seguimiento de la planeación operativa.

La siguiente tabla esquematiza la información y registros requeridos para alimentar el Modelo de Evaluación:

Tabla 10.

Esquema de la información y registros. Fuente: Alarcón et al., 2013.

Gestión Institucional Evaluada	Tipo de Información o Registro	Responsable de la Información	Utilidad de la Información	Tiempo de Entrega de la Información
GESTION DIRECTIVA EN LA ARTICULACION	Registros Seguimiento de Planeaciones – Evaluación Institucional – POA – Informe de Gestión Anual	Coordinación de Articulación o Docente de Enlace – Gestores del programa IES – Coordinación Académica – DEMYS	Seguimiento, evaluación y mejora de las acciones directivas y decisiones incrementativas	Trimestral – Anualizado
CARACTERIZACION INSTITUCIONAL	Estudio Socioeconómico y Caracterización de interés académico (Análisis Estadístico Inferencial) – Estudio de mercado laboral y productividad de la comunidad educativa	Equipo de Gestión – Consejo Académico – Coordinador de Articulación o Docente Enlace – DEMYS	Selección de intereses académicos, IES y énfasis articulares	6 Meses
REDISEÑO CURRICULAR	PEI – Malla Curricular – Plan de Estudio – Módulos Académicos por competencias	Docentes Articulares – Consejo Académico – Coordinador Académico – Coordinador de Articulación o Docente Enlace – Pares Académicos y administrativos IES	Construcción de los Micro currículos por competencias de cada espacio académico (Syllabus) – Redefinición del horizonte institucional, y rediseño de la estrategia académica y los procesos de evaluación – Planeación estratégica y operativa	6 Meses
REORGANIZACION ACADEMICA	Manual de Calidad Institucional – Registros de seguimiento de los procesos y acciones pedagógicas y administrativas –	Coordinador de articulación o Docente Enlace – Equipo de Gestión – Consejo Académico	Definición de los lineamientos políticos institucionales – Sistema de gestión de calidad institucional – Sistema Institucional de Evaluación (Cap.	1 año

	Registros de reconocimiento y homologación de créditos académicos – PEI – Modelo educativo por ciclos propedéuticos (resultados de aprobación, ingreso, inserción, pruebas censales, etc.)		Media Fortalecida) – Ámbito convivencial y gobierno escolar	
REORGANIZACION ADMINISTRATIVA		Pares Académicos y administrativos IES – Consejo Directivo – Coordinador de articulación o Docente Enlace	Estructura organizativa institucional – Manual de funciones (responsabilidades e interrelaciones) – Planeación estratégica y operativa – Redefinición del horizonte institucional	2 años

Las fuentes de información y el diseño de los registros para el seguimiento, evaluación y mejora de los logros proyectados, como consecuencia de la ejecución del programa de Media Fortalecida, debe considerar los aspectos componentes de cada subproceso en la etapa de implementación en que se encuentre (Tabla 10). Se debe precisar el alcance de las metas, asimismo, las dificultades y medidas correctivas, como los retos para cada vigencia en su planeación. Cada institución posee unas particularidades a ser explícitas en la recopilación y sistematización de su información. Debemos recordar que la valía de la evaluación es proporcionar la información útil, acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación y el impacto de un objeto determinado (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Parte del éxito en la toma de decisiones incrementativas se deriva de la compilación de los elementos diferenciales de la institución, a través de todo tipo de evidencia escrita o testimonial. La efectividad de la estrategia radica en la capacidad de síntesis de la información que describa los aspectos priorizados del universo complejo del contexto institucional. Incluso, uno de los objetivos principales de este tipo de estudio es la valoración del estado global del objeto, la identificación de sus deficiencias y oportunidades, bajo las características del marco en que se desenvuelve el programa (Stufflebeam et al., 1987).

No obstante, antes de iniciar la etapa de medición y monitoreo de la gestión, es preciso disponer la información recolectada en la definición de acciones, periodos de ejecución y responsables, en el cumplimiento de metas, mencionadas anteriormente, para cada objetivo estratégico de los subprocesos de gestión. Lo anterior, es la planeación anualizada institucional de la implementación del programa de Media Fortalecida (Tabla 11).

Tabla 11.

Planeación anualizada programa Media Fortalecida. Fuente: Alarcón et al., 2013.

SUBPROCESO	OBJETIVO ESTRATÉGICO	METAS	ACCIONES	PERIODO				RESPONSABLES
				1	2	3	4	
GESTIÓN DIRECTIVA								
CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL								
REDISEÑO CURRICULAR								
REORGANIZACIÓN ACADÉMICA								
REORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA								

Por otra parte, establecer los elementos integrantes en cada subproceso para la ruta de implementación del programa de Media Fortalecida, permite identificar los factores, las categorías jerárquicas y la relación subyacente entre ellos, que constituye la fase de desarrollo en el proceso de evaluación, según Mateo (2000) o la selección de criterios y referentes en la planificación evaluativa (Lukas, 2014). Con este objetivo, se propone la tabla 12 sobre los elementos componentes de los subprocesos de implementación.

Hasta aquí, el modelo de evaluación exige las metas y productos, las dimensiones de la gestión institucional evaluada, los factores de análisis para las fuentes de información y registro, como los descriptores a utilizar para la posterior sistematización y evaluación de la gestión institucional, los componentes y subcomponentes en que se disgrega el modelo, además, de la estrategia metodológica para el desarrollo del mismo, y la descripción del método de recolección de la información, esto quiere decir, desde la perspectiva de la metodología de investigación crítica de Skovsmose & Borba (2004), que la institución está identificando la configuración de dos situaciones a considerar, la “situación actual” que reconoce las normas y disposiciones del sistema relacionar en la escuela y sus rasgos problemáticos, y la “situación imaginada” que hace referencia a la posibilidad de pensar diferente la situación actual, teniendo en cuenta las expectativas de los participantes involucrados en el programa.

Es la definición de los dos primeros vértices en el triángulo metodológico de la investigación crítica para el análisis exploratorio del vínculo entre las perspectivas teóricas y la acción práctica, en continuidad dinámica, que por la relación deslocalizada entre el ideario teórico y la praxis, debe recontextualizarse en la posibilidad de modificar elementos teóricos e inspirar cambios en la situación actual, debido a que se origina en la teoría pero también considera ideas provenientes del contexto (Gutiérrez & Rodríguez, 2015).

De esta manera, la institución desde el enfoque del modelo de evaluación es vista como un sistema abierto en constante aprendizaje y transformación, que desde los procesos de la gestión educativa se concibe con la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción de forma sistémica.

Debemos continuar con la descripción de la ruta para la implementación del modelo evaluativo en consideración de los propósitos del programa y el fortalecimiento de los ámbitos de la gestión institucional involucrada en su desarrollo.

Tabla 12.

Elementos componentes de los subprocesos de implementación. Fuente: Alarcón, 2016 (Investigación).

CARACTERIZACIÓN ACADÉMICA – SOCIECONÓMICA	ESTUDIANTIL (NUCEO FAMILIAR)	INTERESES
		NECESIDADES
		EXPECTATIVAS
	INSTITUCIÓN	FORMACIÓN DOCENTE
		PROYECTOS INSTITUCIONALES
		CAPACIDAD INSTALADA
		RECURSOS
		CONVENIOS INTERINSTITUCIONALES
		ÁMBITO CONVIVENCIAL
	IES	PROGRAMAS ACADÉMICOS PROPEDEÚTICOS
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN		
CAPACIDAD INSTALADA POR PROGRAMA		
CONVENIOS		
② REDEFINICIÓN HORIZONTE INSTITUCIONAL – MODIFICACIONES AL PEI	HORIZONTE INSTITUCIONAL	MISIÓN - VISIÓN
		PRINCIPIOS Y FUNDAMENTOS
③ REORGANIZACIÓN ACADÉMICO - ADMINISTRATIVA	ESTRATEGIA ACADÉMICA	
	ESTRUTURA FUNCIONAL INSTITUCIONAL	
	GOBIERNO ESCOLAR	
	INSTITUCIONES ASOCIADAS	
	INFRAESTRUCTURA – DOTACIONES	
④ TRANSFORMACIÓN CURRICULAR	ENFOQUE PEDAGÓGICO	
	CURRÍCULO	
	MALLAS CURRICULARES	
	PROCESOS DE EVALUACIÓN	
	PLANES DE ESTUDIO	
	MÓDULOS NUCLEARES – ARTICULARES (SYLLABUS)	
⑤ HOMOLOGACIÓN, ACREDITACIÓN Y ACCESO ED. SUPERIOR	CRÉDITOS ACADÉMICOS	NUCLEARES
		ARTICULARES
	COMPETENCIAS (NIVEL DE DESARROLLO)	
	SISTEMAS DE EVALUACIÓN INTERINSTITUCIONAL	
⑥ META-EVALUACIÓN – MEJORA CONTINUA – RECICLAJE DECISIONES	AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL	
	PLAN ESTRATÉGICO QUINQUENAL	
	PLAN OPERATIVO ANUAL – POA	
	DECISIONES DE MEJORA	

3.4 Ruta de Implementación del Modelo de Investigación en Evaluación

La metodología propuesta para el modelo se materializa a través de su ruta de implementación. Esta depende del momento y el estado de eventos por los que se encuentra la institución durante la ejecución de las acciones, como del alcance de los resultados consecuencia de las mismas acciones. A continuación se pretende la reconstrucción de los registros y sus descriptores en la medición y monitoreo de la gestión, así como, de los métodos de triangulación, para disponer la información

de forma adecuada y dar inicio a la fase interpretativa de los resultados de evaluación. Subsecuentemente, se estructura la toma de decisiones incrementativas, como parte de la etapa de seguimiento y mejora en los procesos de la gestión institucional.

3.4.1 Medición y Monitoreo de la Gestión

Para monitorear y hacer seguimiento a la gestión institucional, se permite su medición mediante indicadores de gestión. Esto es una herramienta gerencial fundamentalmente para procesos de planeación. Lo anterior, se puede reafirmar citando a Serna (1999) en su obra *Gerencia Estratégica*: "El desempeño de la organización debe ser monitoreado y auditado. Para ello con base en los objetivos, en los planes de acción y en el presupuesto estratégico, se definen unos índices que permitan medir el desempeño de la organización".

Más aún, el autor afirma: "El desempeño de una empresa debe medirse en términos de resultados. Los resultados se expresan en índices de gestión. Los índices de gestión son una unidad de medida gerencial que permite evaluar el desempeño de una organización frente a metas, objetivos y responsabilidades con los grupos de referencia".

En otras palabras, es la relación entre metas, los objetivos y los resultados. Según la Guía del MEN (2008) *Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional No.11*: "Los indicadores, al dar cuenta de los resultados en cada una de las áreas de gestión, le permiten a la institución llevar un registro de sus resultados a través del tiempo y a analizar el impacto que las estrategias implementadas tienen en los diferentes aspectos de la vida institucional".

Para el ámbito de este estudio la medición se orienta a la gestión de los subprocesos hasta el momento desarrollados en las fases fundamental y operacional del programa de EMF en la línea estratégica de articulación de la Media Técnica y Académica con la Educación Superior. Para este caso, el estudio

de reconstrucción de índices, escalas e instrumentos de triangulación se realizó fundamentalmente para el Colegio Ciudad de Bogotá I.E.D., apoyado con la recopilación de los aportes sustraídos a través de las experiencias significativas de instituciones reconocidas por su trayectoria a nivel distrital por la Dirección de Educación Media y Superior de la SED. En palabras de González (2013), la metodología de recopilación de información utilizada contempla el ejercicio de reflexión que los actores de las instituciones realizan sobre su labor o sobre el objeto evaluado, con el propósito de determinar su valía. Asociado con la evaluación de pares académicos, que permiten detectar áreas de oportunidad y fortalezas que por rutina no pueden ser reconocidas por la comunidad educativa inmersa en el programa, ofreciendo validez y confiabilidad al proceso evaluativo.

En este contexto, la búsqueda de los parámetros adecuados del marco evaluativo, es el fomento de los mecanismos de la gestión hacia el logro de la productividad educativa y el seguimiento de los resultados, por medio de herramientas administrativas como la medición y el juicio valorativo.

A continuación, se presenta una lista de indicadores básicos organizados por áreas de gestión, diseñados a partir de la recopilación de las experiencias anteriormente mencionadas. Esta relación, sin embargo, no pretende ser exhaustiva y la institución educativa puede registrar otros indicadores que le posibiliten monitorear su gestión y hacer los ajustes cuando se requiera, siempre y cuando tenga presente que sólo un indicador puede brindar información de procesos diversos. Asimismo, al tener en cuenta la definición de indicador como “una expresión cualitativa o cuantitativa observable que permite describir características, comportamientos o fenómenos de la realidad a través de la evolución de una variable o el establecimiento de una relación entre variables, la que comparada con periodos anteriores o bien frente a una meta o compromiso, permite evaluar el desempeño y su evolución en el tiempo” (DAFP, 2012), y considerando, la suma de los indicadores pertenecientes a cada subproceso,

corresponden al estudio de cumplimiento de las metas y la satisfacción de los objetivos estratégicos.

Se estructuraron los siguientes indicadores por cada subcomponente de gestión según el modelo propuesto así:

3.4.1.1 Indicadores de Gestión Directiva en la Articulación

Para la estructuración y desagregación de los indicadores de este subcomponente se observará la conformación y puesta en marcha de los equipos de gestión, definición de criterios del sistema de homologación y acreditación, el seguimiento de estudiantes egresados articulados, los procesos y acciones de reconocimiento y homologación de créditos, los estímulos económicos y académicos para continuar con el ciclo propedéutico, la generación de convenios interinstitucionales, la redefinición del horizonte institucional o Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el control financiero, asimismo, el diseño de la planeación estratégica quinquenal y de cada uno de los planes operativos anualizados, a través de la realización de análisis DOFA, seguimiento, evaluación y mejora en las acciones y procesos de implementación del programa. Además, la detección de las necesidades institucionales de capacitación a docentes y directivos en las áreas que emerjan de acuerdo con la implementación del programa de Media Fortalecida. En síntesis, el examen de la gestión directiva es el estudio sobre las escuelas eficaces, desde una perspectiva descriptiva, considerando la realidad dinámica del funcionamiento de las escuelas y los factores que resultan influyentes (Lukas, 2014).

Tabla 13.

Indicadores de la gestión directiva. Fuente: Alarcón et al., 2013; Alarcón, 2016 (Investigación).

Nº	DESCRIPTOR	INDICE1	INDICE 2	INDICE 3
1	EQUIPOS DE GESTION	Tasa de reuniones por periodo	Núm. Propuestas ejecutadas/ Total de Propuestas planeadas	% ejecución actividades por propuesta en cada periodo
2	DEFINICIÓN CRITERIOS DEL SISTEMA DE HOMOLOGACIÓN	Núm. de Actualizaciones del Sistema de Reconocimiento y Homologación de Créditos por Año Lectivo		
3	SEGUIMIENTO DE ESTUDIANTES EGRESADOS	% de Aprobación del Ciclo con Respecto al Lapso de Tiempo de Permanencia	Estimación Ponderada en los Resultados de Pruebas Censales por Dominios de la Especialidad Articular	Tasa de Ingreso a la ES
4	PROCESOS Y ACCIONES DE RECONOCIMIENTO DE CRÉDITOS	% de Reconocimiento de Créditos	% de Aprobación por Espacio Académico Articular	Núm. Créditos Reconocidos / Núm. Créditos Reconocibles por Espacio Académico
5	ESTÍMULOS ECONÓMICOS	Presupuesto para Proyectos de Inversión en la Media Fortalecida(MF)	Índice de Inversión por Estudiante MF	
6	ESTÍMULOS ACADÉMICOS	Razón Salidas Pedagógicas en MF por cada Estudiante Respecto a otros Ciclos	Índice Ponderado en los Resultados de las Pruebas Censales por Competencia	
7	CONVENIOS INSTITUCIONALES	Núm. Convenios de Cooperación Interinstitucional Establecidos Anualmente	Núm. Actividades por Convenio Ejecutadas / Total Actividades Realizadas MF	Núm. Actividades Realizadas / Núm. de Actividades Planeadas (por Convenio)
8	REDEFINICION DEL PEI	Núm. de Sesiones de Socialización- Actualización por Periodo de Vigencia	Núm. de Actualizaciones PEI por Periodo de Vigencia	
9	CONTROL FINANCIERO	% Ejecución Presupuestal por	% de Inversión en	

		Proyectos Específicos de Inversión (MF) Trimestralmente	Dotaciones y Especialización de Aulas	
10	ANÁLISIS DOFA	Núm. de Evaluaciones Semestrales DOFA por Aspecto (Subprocesos) del Programa de Implementación MF		
11	SEGUIMIENTO, EVALUACIÓN Y MEJORA EN LAS ACCIONES Y PROCESOS	Núm. de Actividades Realizadas / Total de Actividades Planeadas (Ciclo-Área)	Núm. de Sesiones de Seguimiento-Modificación (Plan Estratégico-Operativo) por Periodo de Vigencia	Índice de Productos Académicos Obtenidos por Proyecto Ejecutado (MF)
12	CAPACITACIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES	Núm. de Sesiones de Capacitación Realizadas / Total de Sesiones de Capacitación Planeadas	Índice Anualizado de Núcleos Temáticos por Área de Capacitación Proyectadas	

3.4.1.2 Indicadores de Gestión de Caracterización Institucional

La gestión de la caracterización institucional se divide en dos partes, en principio, el diagnóstico fino o estudio socioeconómico y de interés académico, por el que se infieren los intereses de la población involucrada mediante un análisis estadístico, debido a que se describen las condiciones sociales y económicas de los educandos articulados. Por otro lado, la descripción de sus necesidades, a través de un estudio de mercado laboral de aquellas familias involucradas en el programa, y de productividad por los sectores económicos pertenecientes a la localidad.

De ahí que, se justifique la pertinencia en la elección de los énfasis articulares y la IES apropiadas, para garantizar la satisfacción de las expectativas de la comunidad y los intereses del contexto económico y laboral.

Para resumir, caracterizar la población es un estudio de valoración del estado actual del objeto, la identificación de sus deficiencias, y las posibles virtudes que pueden subsanar esas deficiencias, en general, la caracterización del marco en el que se desenvuelve el programa (Stufflebeam et. al, 1987; Martínez, 2013).

Tabla 14.

Indicadores de gestión de la caracterización institucional. Fuente: Alarcón et al., 2013; Alarcón, 2016 (Investigación).

Nº	DESCRIPTOR	INDICE 1	INDICE 2	INDICE 3
1	CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA	Escala Promedio Puntaje Sisben por Énfasis Articular	Índice de Renta Per Cápita por Énfasis Articular	Tasas de Escolaridad Familiar por Énfasis Articular
2	INTERÉS ACADÉMICO	Núm. Estudiantes que por Prueba de Aptitud Académica Pertenecen al Énfasis Articular Adecuado / Total Estudiantes MF	% Desempeños Curriculares Aprobados Satisfactoriamente por Espacio Académico	Núm. de Muestras Académicas Anuales por Énfasis Articular
3	MERCADO LABORAL Y PRODUCTIVIDAD	% de Intensidad Horaria para Visitas Técnicas	Núm. de Visitas Técnicas por Periodo de Vigencia	
4	PERTINENCIA PROGRAMAS ARTICULARES	Índice promedio de Satisfacción por Énfasis Articular	% de Permanencia por Énfasis Articular y Periodo de Vigencia	Núm. de Productos Académicos por Énfasis Articular y Periodo de Vigencia

3.4.1.3 Indicadores de Gestión de Rediseño Curricular

Los elementos de este subcomponente comprenden la revisión y actualización de las mallas curriculares y los planes de área, la construcción de los syllabus de cada espacio académico fundamentado en competencias, la redefinición del modelo pedagógico y la estrategia académica asociada, el análisis de reprobación, cobertura y permanencia. Además, la resignificación del PEI y su horizonte institucional a través de los propósitos del programa, la elección académica articular realizada y el rediseño curricular sujeto a la transformación académica. El fin que se persigue con la articulación de un sistema curricular como el descrito, es el de establecer mecanismos permanentes, sólidamente institucionalizados, para

establecer y revisar metas de aprendizaje, y de medición de su logro (Valverde, 2008).

De la misma forma comprende la evaluación de la calidad de productos académicos, la actualización del Sistema Institucional de Evaluación (SIE) coherente con los diseños curriculares por competencias y la definición de un sistema de reconocimiento de créditos y los mecanismos de homologación de los espacios académicos. Todo lo descrito en este literal, define el ámbito curricular a partir del cual se tomarán decisiones acerca de metas y prioridades, sobre los elementos curriculares a establecer, los propósitos del aprendizaje, y los puntos críticos de progreso hacia las expectativas de aprendizaje (Valverde, 2008).

En el siguiente cuadro se pueden observar en detalle los indicadores de gestión propuestos.

Tabla 15.

Indicadores de la gestión de rediseño curricular. Fuente: Alarcón et al., 2013; Alarcón, 2016 (Investigación).

Nº	DESCRIPTOR	INDICE1	INDICE 2	INDICE 3
1	ACTUALIZACIÓN MALLA CURRICULAR	Núm. de Actualizaciones por Periodo de Vigencia	% de Núcleos Temáticos y Desempeños con Posible Reconocimiento	
2	REVISION PLANES DE ESTUDIO Y MICROCURRÍCULOS	Núm. de Syllabus Homologables / Núm. de Espacios Académicos del Énfasis Articular	Núm. de Actualizaciones en Ambientes de Aprendizaje por Periodo de Vigencia y Espacio Académico	
3	MODELO PEDAGOGICO Y ESTRATEGIA ACADÉMICA	Índice Promedio Habilidades de Pensamiento de Desempeño Sobresaliente por	Núm. de Actividades Didácticas por Ambiente de Aprendizaje y Espacio Académico	Núm. Planes de Mejora Satisfactorios / Total Estudiantes por Mejora en cada Espacio Académico

		Situación Competente		
4	ANÁLISIS DE REPROBACIÓN	% de Aprobación por Espacio Académico y Corte en el Énfasis	Núm. de Planes de Mejoramiento Aprobados / Total de Estudiantes Reprobados por Espacio Académico y Corte Evaluativo	% de Aprobación Anualizado y % Repitencia
5	ANÁLISIS DE COBERTURA	Núm. Estudiantes en énfasis articulares/ # Estudiantes proyectados según capacidad instalada	Núm. de Créditos convenidos a Reconocer / Núm. Créditos Posibles a Reconocer según Capacidad Instalada	% Estudiantil por cada Énfasis Articular
6	ANÁLISIS DE PERMANENCIA	Núm. Estudiantes al Final Año Lectivo MF / Total Estudiantes MF Matriculados	Núm. Estudiantes que Aprueban el Núcleo Optativo / Total Estudiantes MF Matriculados	Núm. Estudiantes Egresados Articulados / Total Estudiantes MF Matriculados Ciclo
7	CALIDAD DE PRODUCTOS ACADÉMICOS	Índice Promedio Resultados Pruebas Censales por Énfasis	Índice Promedio Resultados Valorativos Énfasis por Corte y Final	Núm. de Participaciones en Eventos o Productos Académicos en el Año Lectivo
8	SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACION	Núm. de Actualizaciones del Sistema de Evaluación de Reconocimiento de Créditos por Año Lectivo	% Promedio de Aprobación por Estrategia Evaluativa según Habilidad de Pensamiento	Núm. de Planes de Mejora Aprobados / Total de Estudiantes Reprobados en Espacio Académico
9	RESIGNIFICACIÓN CURRICULAR DEL PEI	Índice de Aprobación Indicadores de Desempeño por Espacio Académico (Estrategia Didáctica)	Tasa de Certificación Satisfactoria en los Desempeños de una Situación Competente	
10	SISTEMA DE RECONOCIMIENTO DE CRÉDITOS Y	Tasa de Ingreso IES Articular por Énfasis (Ciclo Propedéutico)	Núm. Indicadores Desempeño	

HOMOLOGACIÓN		Homologables/ Total de Indicadores Desempeño	
--------------	--	--	--

3.4.1.4 Indicadores de Gestión de Reorganización Académica

Este literal comprende los procesos propios de la función sustantiva de la educación superior traídos a la educación media como son: docencia, investigación y proyección social. En el que se indaga por los elementos estructurales de la gestión académica y los aspectos básicos de las prácticas de la escuela y el aula, considerando que su estimación atestigua una de las funciones claves de la institución educativa y razón de ser: “asegurar la competencia de los estudiantes” (Guía No. 11 MEN, 2008, p. 30).

Por otra parte, se incluye la implementación del sistema de gestión de calidad institucional, que circunscribe los ámbitos de convivencia y gobierno escolar, además, la orientación y seguimiento de los procesos y acciones pedagógicas, la definición de los perfiles profesionales de los docentes, la disposición funcional de docentes y directivos, y la definición de la organización académica.

Tabla 16.

Indicadores de la gestión de reorganización académica. Fuente: Alarcón et al., 2013; Alarcón, 2016 (Investigación).

Nº	DESCRIPTOR	INDICE 1	INDICE 2	INDICE 3
1	DOCENCIA	Núm. de Sesiones de Capacitación ejecutadas / Total de Sesiones Planeadas (por Núcleo Temático)	% Presupuesto de Inversión a Proyectos Académicos por Año Lectivo	% de Acciones Realizadas Satisfactoriamente en Proyectos Académicos por Año Lectivo
2	INVESTIGACIÓN	Núm. de semilleros de Investigación Formativa Vigentes por Año Lectivo	Núm. Proyectos Ejecutados en Investigación Formativa(IF) por Año Lectivo	% de Acciones Realizadas Satisfactoriamente en Proyectos IF por Año Lectivo

3	PROYECCIÓN SOCIAL	% Ejecución Presupuestal en Actividades de Bienestar Institucional	% de Horas de Servicio Social o Prácticas Académicas en Bienestar Institucional o Comunitario	% Reducción de Situaciones Convivenciales Adversas	3.4.1.5 I ndic ado res de Reo rga niza ción Ad mini stra tiva Est e asp ecto tien e que ver con la infra
5	SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD INSTITUCIONAL	Tasa de Evaluaciones de Seguimiento por Gestión en Periodo de Vigencia	% de Logros Alcanzados Satisfactoriamente en el Periodo de Vigencia Establecido	Índice de Acciones de Actualización en el POA Institucional entre Periodos de Vigencia	
6	SEGUIMIENTO DE LAS ACCIONES PEDAGÓGICAS	Tasa en el Uso de Ambientes de Aprendizaje por Núcleo Temático	Tasa de Aplicación Satisfactoria en Distintos Tipos de Estrategias Evaluativas	Núm. de Intervenciones por Espacio Académico en Actividades Planeadas por Proyectos Académicos y Corte Evaluativo	
7	PERFIL PROFESIONAL DOCENTE	Índice de Formación Docente Institucional	% de Participación en Estudios Perfeccionamiento Docente	Núm. de Áreas Académicas - Necesidad de Formación por Año de Vigencia	
8	ESTRUCTURA FUNCIONAL	Núm. Horas Encuentros Académicos/ Núm. Docentes con Asignación Académica por Grupo	Núm. de Equipos de Gestión en la Implementación MF / Núm. de Actividades en Plan Operativo Anual de Implementación	Núm. Actividades de Participación Concurrente de los Cuerpos Colegiados / Total de Actividades Institucionales por Año de Vigencia	
9	ORGANIZACIÓN ACADÉMICA	Núm. de Actualizaciones en los Procesos Académicos por Año de Vigencia	Tasa de Protocolos Académicos Ajustados al Proyecto Educativo Institucional	Núm. de No Conformidades en la Aplicación en Protocolos Académicos / Núm. Total de Solicitudes Académicas	

estructura y dotación de recursos para la ejecución de acciones efectivas en la implementación del programa, así como la organización administrativa que

responda a decisiones incrementativas de mejora continua. Además, un bienestar institucional oportuno a los intereses del contexto. En esta área se analizan la capacidad de la institución para guiar sus sistemas de apoyo en beneficio del quehacer pedagógico, y la manera como la administración fundamenta su razón de ser en función de las demandas de la Gestión académica (Guía No. 11 MEN, 2008, pág. 36).

Tabla 17.

Indicadores de la gestión de reorganización administrativa. Fuente: Alarcón et al., 2013; Alarcón, 2016 (Investigación).

Nº	DESCRIPTOR	INDICE1	INDICE 2	INDICE 3
1	INFRAESTRUCTURA Y DOTACION	% Cumplimiento del Plan de Adecuación de la Infraestructura Institucional	% Cumplimiento del Plan de Equipamiento Institucional de Ambientes de Aprendizaje	
2	ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA	Núm. de Actualizaciones en los Procesos Administrativos por Año de Vigencia	Tasa de Protocolos Administrativos Ajustados al Mapa de Funciones de Procesos Institucionales	Núm. de No Conformidades en la Aplicación en Protocolos Administrativos / Núm. Total de Solicitudes Académicas
3	BIENESTAR INSTITUCIONAL	Núm. Proyectos de Promoción Estudiantil Implementados/ Total de Proyectos Planeados	% Ejecución de Acciones de los Proyectos de Promoción Estudiantil	% Ejecución de Acciones de los Proyectos de Promoción Docente y Administrativo
4	EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	% de Cumplimiento en el Núm. de Registros de Seguimiento de las Acciones Planeadas por Año	Índice de Satisfacción por Acción de Mejora en cada Decisión Incrementativa	Estimación de las consecuencias por cada evidencia de logro propuesto

Los indicadores diseñados para describir el estado de desarrollo de cada uno de los subprocesos en la implementación del programa, deben contrastarse con las metas y acciones proyectadas, para estimar la congruencia de su planeación y diseño. Lo anterior, debido a que cada institución posee distintas características en su contexto, sus procesos académicos y administrativos, los recursos, las fortalezas intelectuales y del ejercicio pedagógico de sus docentes, los énfasis y programas profesionales articulados, el interés misional y curricular de las IES articuladoras, entre otros. En consecuencia, el diseño y planeación de la estrategia debe ser coherente al tipo de institución y sus intereses, el modelo debe ajustarse a las características institucionales y no viceversa.

Tengamos en cuenta, que una parte importante que guía y determina la información a recabar y los medios usados durante el proceso evaluativo son los criterios o indicadores que, finalmente, de estar bien definidos, nos permitirán tener una visión completa del objeto evaluado que en su conjunto dará las herramientas necesarias para hacer un juicio de valor pertinente (Stufflebeam et al. 1987; Stufflebeam, 1999).

Cabe resaltar que determinar indicadores y/o criterios de evaluación no es una tarea fácil, “pues es necesario definir qué es lo que se considera como suficiente, pertinente, eficiente y/o útil del objeto evaluado y, en algunos casos, es difícil porque obedece y se dirige, en la mayoría de casos, con fines políticos” (González, 2013, p.5).

Ligado a los indicadores se encuentra información de otra índole, que puede ser tanto cuantitativa como cualitativa, lo que será determinado por la naturaleza de lo que se pretende conocer, así como de los requerimientos metodológicos de la evaluación. “Es recomendable que se recabe diversas fuentes pertinentes con el propósito de conocer y aprehender de mejor manera el objeto de evaluación y su operación para así hacer juicios más objetivos” (González, 2013, p.5). En este sentido, se propone las escalas de desarrollo y/o perfiles de gestión y la

triangulación de información de la experiencia significativa, con la finalidad de realizar juicios de valor sobre el objeto evaluado con miras a apoyar la toma de decisiones que lleve a su mejora.

3.4.1.6 Escala de Desarrollo de Subprocesos

Es un instrumento para valorar el estado de desarrollo dentro de cada fase del programa en EMF y el progreso de la gestión de cada uno de los subprocesos en que se divide, con base en los elementos constitutivos o descriptores. Es necesario determinar la categoría que mejor identifique el nivel de desempeño de cada descriptor en el subproceso, refiriendo en la casilla correspondiente las razones que justifican la estimación de su juicio valorativo, es decir, se diligencia la casilla del descriptor según el nivel de desempeño. A continuación se muestra como ejemplo, el modelo de la escala de desarrollo del subproceso reorganización administrativa, el cual sería necesario elaborar para todos los demás subprocesos de la fase fundamental y operacional del proceso de articulación:

Tabla 18.

Escala de desarrollo de subproceso. Fuente: Alarcón et al., 2013.

ESCALA DE DESARROLLO DE SUBPROCESO				
SUBPROCESO: REORGANIZACION ADMINISTRATIVA				
ASPECTO	1.EXISTENCIA	2. PERTINENCIA	3. APROPIACION	4.MEJORAMIENTO CONTINUO
INFRAESTRUCTURA Y DOTACION				

La anterior escala evaluativa reconoce el avance de las acciones de acuerdo a las siguientes consideraciones.

1. *Existencia.* Su desarrollo responde a la existencia de manera parcial o incipiente. No hay evidencias de planeación, ni metas establecidas. Las acciones se desarrollan de manera desarticulada.
2. *Pertinencia.* La institución cuenta con metas establecidas que evidencian la planeación y la articulación en el cumplimiento de objetivos.
3. *Apropiación.* La comunidad educativa tiene conocimiento del cronograma general de actividades, las cuales se realizan de manera articulada. No hay proceso sistemático de evaluación y de mejoramiento.
4. *Mejoramiento Continuo.* La institución educativa involucra la lógica del mejoramiento continuo: evalúa sus procesos, resultados e impacto y en consecuencia, los ajusta y los mejora.

Esta gradación con cuatro categorías de estimación permiten ubicar el estado de un determinado proceso (Guía No. 11 MEN, 2008). Los resultados de cada escala sustentan la elaboración de los perfiles de gestión descritos más adelante.

3.4.2 Valía de los Resultados

El análisis de los resultados obtenidos le permitirá al equipo de gestión responsable, conocer el estado de los diferentes aspectos de su competencia que han sido evaluados. De este modo, con base en los indicadores y la escala de desarrollo de los subprocesos es posible obtener resultados cuantitativos que arrojen un perfil institucional y resultados cualitativos que se presentan en un balance de fortalezas y oportunidades de mejora.

Es importante reflexionar sobre el estado actual de las fases fundamental y operativa, y de qué manera esta información puede servir de guía a los programas de mejoramiento institucional, particularmente, lo relacionado con la implementación del programa de Media Fortalecida y la línea estratégica de articulación de educación media con la educación superior. Es pertinente tener en cuenta, sin embargo, que los resultados no constituyen un fin en sí mismo, y que su valor radica en su capacidad de brindar un conocimiento útil al momento de orientar procesos de perfeccionamiento propio. En consideración a la propuesta de investigación, estas se refieren a la determinación del impacto interno, estados de resultados y decisiones de tipo incrementativas. En general, “estos estudios ayudan a la renovación del sistema y la promoción de un mejor y más eficiente servicio, al diagnosticar problemas concretos y modos de perfeccionamiento, y comunicar los puntos fuertes y débiles de la institución respecto a su circunscripción” (Stufflebeam et al., 1987, p. 191).

3.4.2.1 Tabla de Resultados por Subprocesos

Este instrumento se utiliza para registrar la valoración en una escala de 1 a 4 según la ubicación definida en cada descriptor de las escalas de desarrollo, anteriormente mencionadas. Promediando los valores de ubicación dados en la escala de desarrollo de cada subproceso, se indica el nivel de avance en las acciones de implementación, así como las etapas sujetas a mejora por baja valoración en sus descriptores. Lo anterior se evidencia en la Tabla 19.

Tabla 19.

Resultados por Subprocesos. Fuente: Alarcón et al., 2013.

SUBPRESO DE FASE FUNDAMENTAL Y OPERATIVA	ELEMENTOS	ESCALA			
		1	2	3	4
GESTION DIRECTIVA EN LA ARTICULACION	Equipos de gestión				
	Criterios del sistema de homologación				
	Seguimiento de estudiantes egresados				
	Procesos y acciones de reconocimiento de créditos				
	Estímulos económicos				
	Estímulos académicos				
	Convenios institucionales				
	Redefinición del PEI				
	Control financiero				
	Diseño de planeación estratégica y operativa				
	Análisis DOFA				
	Seguimiento, evaluación y mejora en las acciones y procesos				
	Capacitación de Docentes y Directivos Docentes				
	PROMEDIO				
CHARACTERIZACION INSTITUCIONAL	Condición socioeconómica institucional				
	Interés académico				
	Mercado Laboral y productividad				
	Pertinencia programas articulares				
	PROMEDIO				
REDISENO CURRICULAR	Actualización malla curricular				
	Revisión Plan de área y microcurrículos				
	Modelo pedagógico y estrategia académica				
	Análisis reprobación				
	Análisis de cobertura				
	Análisis permanencia				
	Calidad de productos académicos				
	Sistema Institucional de Evaluación				
	Resignificación curricular del PEI				
	Sistema de reconocimiento de créditos y homologación				
	PROMEDIO				
REORGANIZACION ACADEMICA	Docencia				
	Investigación				

	Extensión				
	Sistema de gestión de calidad institucional				
	Seguimiento de las acciones pedagógicas				
	Perfil profesional docente				
	Estructura funcional				
	Organización académica				
	PROMEDIO				
REORGANIZACION ADMINISTRATIVA	Infraestructura y dotación				
	Organización administrativa				
	Bienestar institucional				
	PROMEDIO				
	PROMEDIO GENERAL				

3.4.2.2 Perfil de Gestión General por cada Subproceso

Para obtener el perfil de gestión general, los resultados obtenidos al sumar cada columna en la escala valorativa de los elementos del subproceso, se divide por el número de descriptores del subproceso en mención. Como resultado se obtiene la frecuencia de la escala valorativa, que indica los puntos críticos de mejora. El resultado se consignará en el recuadro siguiente:

Tabla 20.

Perfil de gestión general programa Media Fortalecida – Articulación. Fuente: Alarcón et al., 2013.

4					
3					
2					
1					
Subprocesos	Gestión Directiva	Caracterización institucional	Rediseño curricular	Reorganización académica	Reorganización Administrativa

Los resultados de la autoevaluación, para cada una de los subprocesos del estado actual en la implementación de las fases fundamental y operativa, permitirán establecer el perfil general. Este perfil proveerá un juicio de estado de desarrollo del subproceso (Situación Actual), respecto a las consideraciones estimadas en la planeación (Situación Imaginada), que logren de manera oportuna

impulsar el proceso, reorientarlo o mantenerlo. Los resultados de cada perfil, aportan las siguientes declaraciones:

Perfil 1: mostraran un desarrollo inicial de la gestión analizada, donde los procesos relacionados con la articulación están aún por organizarse.

Perfil 2: permitirán identificar la institución en etapa de organización y documentación del proceso de la articulación.

Perfil 3: identificarán subprocesos que ya se encuentran en marcha en la institución y han sido apropiados por la comunidad educativa, con existencia de aspectos a mejorar, en procesos de optimización de los logros institucionales.

Perfil 4: indicaran los subprocesos consolidados en la institución educativa, que al mejorar continuamente, garantizan un efectivo impacto en el contexto socioeconómico de la población involucrada.

Es importante reflexionar sobre la solidez, limitación y oportunidad institucional en los estudios de mejora del proceso de implementación, más aún, cuando el ejercicio de su planeación y ejecución, se ha realizado sustancialmente por ensayo y error, así como la ruta a seguir para la toma de decisiones en la solución de problemas. Contrastando las decisiones de realización en la planeación del programa con las decisiones de proceso, donde pueda detectarse, destacarse o solucionarse problemas operativos (Stufflebeam et al., 1987). Esta reflexión es importante para el siguiente componente del modelo de evaluación de decisiones incrementativas.

En este punto del desarrollo metodológico de la evaluación, contando con indicadores, escalas y perfiles, se hace necesario contrastar el estado de progreso de los indicadores en un consolidado, que permita monitorear el nivel de ejecución de las fases de implementación del proceso de articulación en lapsos de tiempo prudenciales, para una toma de decisión oportuna, ya sea para confirmar las

acciones ejecutadas o su reorientación, en el caso que corresponda. Se sugieren cortes de seguimiento y evaluación no menores a un trimestre y no mayores a seis meses. Esto se puede valorar en la tabla siguiente:

Tabla 21.

Estado de los indicadores. Fuente: Alarcón et al., 2013; Alarcón, 2016 (Investigación).

SUBPROCESOS PROGRAMA MEDIA FORTALECIDA - ARTICULACIÓN						
		GESTION DIRECTIVA EN LA ARTICULACION	CARACTERIZACION INSTITUCIONAL	REDISENO CURRICULAR	REORGANIZACION ACADEMICA	REORGANIZACION ADMINISTRATIVA
Indicadores primer corte de evaluación	ALTO					
	MEDIO					
	BAJO					
Indicadores segundo corte de evaluación	ALTO					
	MEDIO					
	BAJO					
Indicadores o acción(es) sin ejecutar						
Perfil de Gestión (Escala 1-4)						

El avance en la ejecución de las acciones que evalúan los indicadores, y la consecuente medición del indicador, se cotejan con el periodo y frecuencia estimada respecto a las acciones planeadas anualmente en la institución (véase Tabla 11). La ponderación se realiza señalando si los niveles de desarrollo son iguales o superiores al 80% (ALTO), iguales o mayores al 40 % pero menores al 80% (MEDIO), o menores al 40% (BAJO), en los periodos de ejecución proyectados. Igualmente, debe estimarse en la ponderación el número de repeticiones en la acción en el mismo periodo, si existiera el caso, y la prioridad que amerite en el plan de implementación del programa.

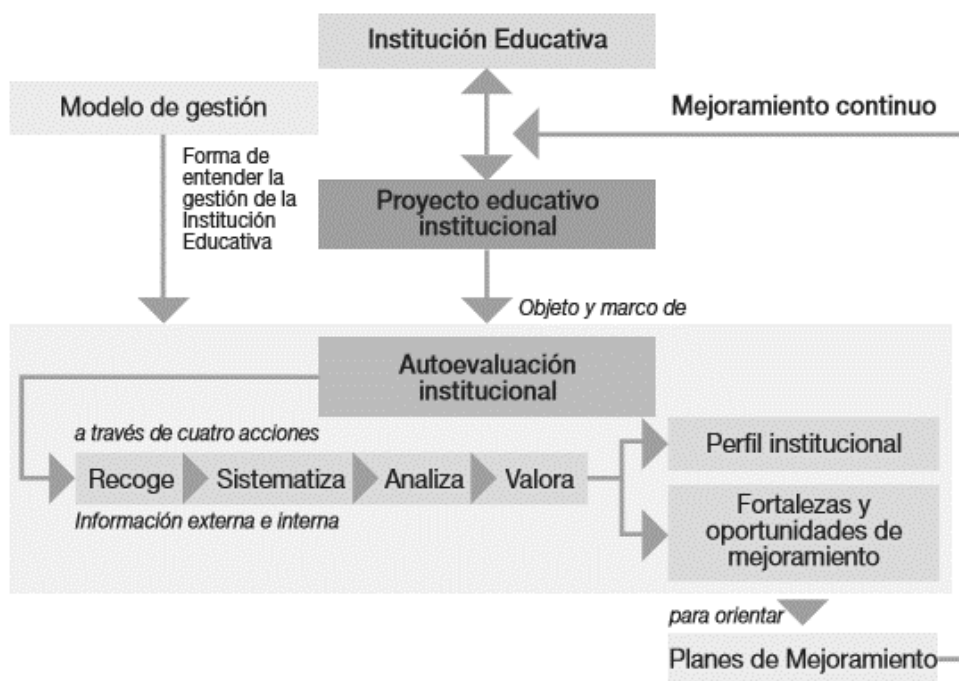
Por otro lado, se indica los valores de los perfiles de gestión para cada subproceso y la existencia de posibles indicadores no evaluados, o la(s) acción(es) no ejecutada(s) en los lapsos programados. El contraste en la

estimación de las medidas implícitas en el estado de los indicadores, provee al equipo de gestión responsable de la implementación del programa de Media Fortalecida, de la herramienta efectiva en la optimización de acciones, y por subsidio las metas dispuestas.

Como vemos, el método evaluativo hasta ahora descrito es inclusivo y actúa de forma sistémica con los indicadores, las preguntas clave para el análisis de la información, las escalas de desarrollo y los mapas de proceso anexos a las áreas de gestión directiva, académica, administrativa y de la comunidad (Apéndice I), descritas en la guía 11 del MEN (2008), que al igual que el modelo de evaluación facilitador en la toma de decisiones, tiene por objeto establecer elementos de juicio al momento de valorar cada una de las áreas de la gestión institucional, por razón del fomento de procesos de autoevaluación, como lo refiere la figura siguiente.

Figura 5. Proceso de Autoevaluación Institucional.

Mapa del proceso de autoevaluación institucional



3.4.3 Triangulación de los Resultados de Seguimiento

Antes de la toma de decisiones de mejora, e inicio del siguiente ciclo de gestión en los procesos de implementación, se dispone y organiza los resultados de seguimiento para evaluación. Detectar la lógica mezcla de los resultados en un marco coherente pretende mitigar problemas de sesgo metodológico, en los datos o los evaluadores. La estrategia es aumentar la validez de los resultados a través de la triangulación de la información (Rodríguez, 2005).

La población de interés para la recolección de los registros y fuente de información, es la comunidad educativa institucional. Estamentos con valor significativo variable según su participación diaria en las acciones de ejecución del programa en EMF, en este sentido, la valía de los resultados de los reportes de indicadores y escalas de desarrollo, deben corresponder a su aporte priorizado en su análisis triangulado. Es decir, distintos niveles de análisis en función de las miradas de distintos actores (Fassio & Ruty, 2013).

El modelo ofrece una ventaja comparativa al relacionar el análisis mediante indicadores referidos a las unidades societales, como expresión cuantitativa de los fenómenos o características observables, estableciendo una relación entre las variables para evaluar con mayor precisión en su nivel de su desempeño (DAFP, 2012) frente a las metas de cada periodo. Simultánea o secuencialmente, se aplica el estudio por escalas de desarrollo en grupos focales, directamente involucrados en la implementación, donde se estima cualitativamente los avances en los elementos de cada subproceso según la opinión de los miembros del comité gestor de las acciones, asimismo, de los participantes directos en dichos ejercicios. De esta manera, la participación de los actores involucrados contribuirá al desarrollo de capital social dado que pone en juego sus capacidades en un marco de la ejecución del programa, en el que se evalúan positivamente las oportunidades de mejora (Fassio et al., 2013).


La triangulación intermétodos de orientación deductiva (cuantitativo-cualitativo) concede prevalencia a los procedimientos cuantitativos en la fiabilidad evaluativa, donde inicialmente la revisión literaria y descripción del estado del arte, establecen las categorías nominales que identifican los elementos constitutivos de cada subproceso en las etapas de implementación del programa. Al mismo tiempo, la descripción cualitativa focalizada de los perfiles de actuación y desarrollo, apoyan u objetan los juicios sustraídos del análisis de la aplicación de indicadores (Rodríguez, 2005).

Incluso, el estudio de evaluación triangulada del programa en EMF, observado desde la perspectiva de los cuatro estadios de la evaluación y las dos dimensiones del modelo CIPP (Stufflebeam et al., 1983), proponen los elementos descritos en el Tabla 22. En su recopilación, es pertinente asociar cuatro categorías para su análisis, como son: ① La descripción cronológica de los principales acontecimientos, lo que reconstruye la memoria histórica institucional y documenta la coherencia asertiva de sus acciones. ② Las variables susceptibles a evaluar,


debido a que se resalta su importancia en el control de los procesos y su valor en los resultados. ③ Las matrices y cuadros de planeación y seguimiento que identifican la relación sistemática de la información que proveen. ④ Las preguntas potenciadoras, que orientan la fase interpretativa de los resultados.

Tabla 22.

Programa en EMF según modelo CIPP. Fuente: Alarcón, 2016 (Investigación).



UNIVERSIDAD LIBRE
MAESTRÍA EN GESTIÓN EDUCATIVA
EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE MEDIA FORTALECIDA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL DE BOGOTÁ



	FORMATIVA	SUMATIVA
EV. CONTEXTO	Identificación de la población objeto de estudio Valoración de Necesidades Diagnóstico de problemas	Identificación de oportunidades Coherencia de los objetivos
EV. ENTRADA	Estrategias del programa Planeación estratégica Planificación de procedimientos y presupuestos	Capacidad del sistema
EV. PROCESO	Análisis de defectos de la planeación Análisis de defectos en la realización	Información para decisiones preprogramadas e incrementativas Juicios de actividades y aspectos de procedimiento
EV. PRODUCTO	Descripciones y juicios de los resultados	Relación de resultados, objetivos y evaluación CIPP Interpretación de su valor y mérito

① CRONOLOGÍA (PRINCIPALES ACONTECIMIENTOS)
② VARIABLES Y CATEGORÍAS


③ MATRICES O CUADROS
④ PREGUNTAS CRÍTICAS (FASE INTERPRETATIVA)

Asimismo, los responsables de cada etapa en los subprocesos, los comités de ejecución, los docentes del núcleo básico y de las especialidades, los pares académicos y administrativos de las IES, así como los facilitadores de la Dirección de Educación Media y Superior (DEMYS) deben aportar a la realización de los registros de seguimiento de cada actividad, donde se indique el descriptor que identifique la actividad como unidad de medida, el propósito, el proceso académico o administrativo al que pertenece (Donde), el periodo y frecuencia de ejecución


(Cuando), los responsables y los grupos focales involucrados (Quiénes), la relación y competencia de su acción (Roles), la relevancia de la acción en las metas del subproceso, así como, los indicadores diseñados para controlar el impacto de los resultados de la acción (Tabla 23). Además, de relacionar la descripción situacional de cada acción que particulariza el procedimiento operativo en la institución, respecto a la estrategia metodológica aplicada en su ejecución, comparada con los resultados y alcance logrado, las fuentes de información de donde se obtuvo estos resultados, y las observaciones y síntesis de los aprendizajes obtenidos (Tabla 24).

Tabla 23.

Planeación operativa por cada subproceso. Fuente: Alarcón, 2016 (Investigación).



UNIVERSIDAD LIBRE
MAESTRÍA EN GESTIÓN EDUCATIVA
EVALUACION DEL PROGRAMA DE MEDIA FORTALECIDA
SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL DE BOGOTÁ



	ACTIVIDADES	PALABRAS CLAVE DESCRIPTOR	PROPÓSITO	DÓNDE	CUÁNDO	QUIÉNES	ROLES	PUNTOS CRÍTICOS PRIORIDAD (1-5)	INDICADORES
EV. CONTEXTO									
EV. ENTRADA									
EV. PROCESO									
EV. PRODUCTO									

Tabla 24.

Seguimiento de los procedimientos operativos. Fuente: Alarcón, 2016 (Investigación).



UNIVERSIDAD LIBRE
MAESTRÍA EN GESTIÓN EDUCATIVA
EVALUACION DEL PROGRAMA DE MEDIA FORTALECIDA
SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL DE BOGOTÁ



	PROCEDIMIENTO DESCRIPCIÓN SITUACIONAL	ESTRATEGIA METODOLÓGICA	RESULTADOS	FUENTES DE REGISTROS	OBSERVACIONES – SINTESIS
EV. CONTEXTO					
EV. ENTRADA					
EV. PROCESO					
EV. PRODUCTO					

De lo anterior, se obtiene un comparativo entre la descripción de la situación al ejecutar la acción, el objetivo estratégico diseñado en su planificación con respecto a la organización de acciones conducentes al logro de las metas de cada subproceso, para finalizar con la síntesis de los aspectos notables, los aprendizajes y recomendaciones, a tener en cuenta en la toma de decisiones incrementativas y la planeación del siguiente ciclo de gestión (Tabla 25).

Tabla 25.

Análisis epilodal de resultados. Fuente: Alarcón, 2016 (Investigación).



UNIVERSIDAD LIBRE
MAESTRÍA EN GESTIÓN EDUCATIVA
EVALUACION DEL PROGRAMA DE MEDIA FORTALECIDA
SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL DE BOGOTÁ



	PROCEDIMIENTO DESCRIPCIÓN SITUACIONAL	RELACIÓN OBJETIVO-PLAN OPERATIVO	SÍNTESIS	
EV. CONTEXTO				APRENDIZAJES
				RECOMENDACIONES
EV. ENTRADA				APRENDIZAJES
				RECOMENDACIONES
EV. PROCESO				APRENDIZAJES
				RECOMENDACIONES
EV. PRODUCTO				APRENDIZAJES
				RECOMENDACIONES

En síntesis, la metodología para la interpretación de la información en el Modelo de Evaluación utiliza diferentes técnicas de triangulación entre las que se encuentra la recopilación de hechos ocurridos en diversos espacios físicos, el uso de diferentes fuentes de datos en un mismo momento, la categorización de análisis según el enfoque de distintos actores involucrados, el abordaje de la información según el origen cualitativo o cuantitativo de los registros (Fassio et al., 2013). Esto es, la técnica detallada para proporcionar la información útil para la toma de decisiones, en este caso, incrementativas (Stufflebeam et al., 1987).

Lo que significa, desde el campo de la investigación crítica en evaluación, la relación necesaria entre las perspectivas teóricas y las prioridades metodológicas que se tienen en cuenta al realizar la evaluación educativa (Skovsmose & Borba, 2004). De esta manera, dicha relación es denominada como “resonancia” ya que extiende la visión de los procesos de investigación, donde cada uno cuenta con

características específicas, que no necesariamente podrán ser replicadas en otro contexto escolar.

Desde el enfoque de la gestión institucional, la metodología de la triangulación de información de registros, memorias, informes, y demás documentos de seguimiento y evaluación, tienen por propósito el análisis interdistal entre las características deseadas (Apéndice J), o también denominada como situación hipotética o esperada (Skovsmose et al., 2004), y las particularidades de la situación actual de donde se distingue el contexto y sus “rasgos problemáticos”. Esto hace referencia a la posibilidad de pensar diferente la situación actual, teniendo en cuenta las expectativas de los participantes de la investigación sobre lo que podría ser.

Los dos vértices de la investigación metodológica crítica constituyen la primera arista de estudio designada “Imaginación Pedagógica”, que hace referencia al acto creativo de trazar alternativas educativas en formas diferentes mediante el reconocimiento de las características de la situación actual (Gutiérrez et al., 2015), esto es, el principio rector en la Gestión Institucional.

A continuación, se describe el proceso para la adopción de decisiones, que es la etapa trascendente propósito del modelo de investigación.

3.4.4 Decisiones Incrementativas

Con base en la selección y análisis de la documentación, la medición y el monitoreo de la gestión a través de las tablas de resultados en el seguimiento de indicadores anualizado, las escalas de desarrollo por subproceso, los perfiles de gestión general y por subproceso y el estado de desarrollo incremental de los indicadores, así como, la triangulación de los resultados de la evaluación, la institución educativa por medio de los equipos de gestión y sus responsables, podrá plantearse cursos de acción o decisiones de tipo incremental, traducidas en el logro por mejorar las fases fundamental y operativa de la línea estratégica de

articulación de la educación media-superior del programa en EMF desarrollado por la institución. Para apoyar esta actividad es conveniente sintetizar las fortalezas y oportunidades de mejora, reflexionadas en el aparte anterior, como se muestra a continuación:

Tabla 26.

Fortalezas y oportunidades de mejoramiento. Fuente: Alarcón et al., 2013.

SUB ETAPAS-ÁREAS DE GESTIÓN	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES DE MEJORAMIENTO
GESTIÓN DIRECTIVA ARTICULACIÓN		
CHARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL		
REDISEÑO CURRICULAR		
REORGANIZACIÓN ACADÉMICA		
REORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA		

Las propuestas resultantes de este análisis deben ser valoradas según se adapten a la estrategia apropiada, correspondiente a las necesidades, problemas y objetivos establecidos, así como a la viabilidad institucional (Stufflebeam et al., 1987). Esto quiere decir, que las fortalezas y oportunidades de mejora, identifican los retos y acciones para la siguiente vigencia, las que previo estudio y análisis pueden ser plasmadas en el Plan Operativo Anual (POA), el diseño y la ejecución de la gestión del siguiente ciclo administrativo, ajuste de fuentes de información y registro, la revisión y actualización de los instrumentos del modelo de evaluación como de indagación, y sus elementos constitutivos. Este plan no es objetivo de la presente investigación, sin embargo en los anexos y en forma breve se muestra la estructura sugerida, adicionando, que este debe ir acompañado de acciones de seguimiento actualizadas al contexto y los resultados de la autoevaluación institucional independientes. De hecho el modelo de evaluación propuesto sirve de insumo y base para un plan operativo de mejoramiento.

En principio, consideremos que las decisiones incrementativas y las consecuencias en su actuación deben obtener como resultado los productos anteriormente descritos en la Tabla 3 (La importancia de los cuatro tipos de evaluación para la toma de decisiones). Los instrumentos utilizados para la recopilación de la información asociados a los productos, se especifican según el interés y características institucionales. Aunque, se sugiere la adaptación de los distintos instrumentos de evaluación y seguimiento del modelo según se considere.

Posterior a la evaluación se formulan nuevamente los objetivos estratégicos y operativos, para actualizar la enunciación de metas, definición de indicadores, de acciones y sus responsables, la elaboración del cronograma de actividades, la definición de los recursos necesarios para la ejecución de los planes de mejora y su divulgación a la comunidad educativa.

Finalmente, el seguimiento y evaluación conlleva un reajuste al montaje del sistema de gestión para la evaluación y control, la revisión del cumplimiento de los objetivos y metas del plan de mejora, la evaluación del plan diseñado a través de la aplicación de las decisiones incrementativas, y la comunicación de los resultados después de su ejecución.

Es pertinente referir, la importancia de compilar los resultados de la experiencia significativa (véase Tabla 27) a través del desarrollo del modelo en las seis etapas propuestas para la implementación de la estrategia de articulación de la educación media técnica o académica con la educación superior del programa en EMF. El propósito es la síntesis de los momentos significativos o factores claves de la experiencia en cada momento, la relación existente entre los componentes significativos, la enunciación de los puntos críticos o prioritarios en la ejecución, y las disertaciones teórico - prácticas que justifican la razón de los hechos y sus resultados, así como, de las acciones de mejora en la gestión de la siguiente vigencia de estudio en la institución.

Tabla 27.

Componentes de la Experiencia Significativa. Fuente: Alarcón, 2016 (Investigación).



UNIVERSIDAD LIBRE
MAESTRÍA EN GESTIÓN EDUCATIVA
EVALUACION DEL PROGRAMA DE MEDIA FORTALECIDA
SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL DE BOGOTÁ



COMPONENTES DE LA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA

	FORMATIVA	SUMATIVA
EV. CONTEXTO		
EV. ENTRADA		
EV. PROCESO		
EV. PRODUCTO		

① CARACTERIZACIÓN ACADÉMICA – SOCIOECONÓMICA
 ② REDEFINICIÓN HORIZONTE INSTITUCIONAL – MODIFICACIONES AL PEI
 ③ REORGANIZACIÓN ACADÉMICO - ADMINISTRATIVA
 ④ TRANSFORMACIÓN CURRICULAR
 ⑤ HOMOLOGACIÓN, ACREDITACIÓN Y ACCESO ED. SUPERIOR
 ⑥ META-EVALUACIÓN, MEJORA CONTINUA Y REICLAJE DE DECISIONES

COMPONENTES DE LA EXPERIENCIA → RELACIONES → PUNTOS CRÍTICOS (TENSIÓN) → FORMULACIONES TEÓRICAS – PRÁCTICAS
 FACTORES CLAVES (MOMENTOS SIGNIFICATIVOS)

Como lo refiere Stufflebeam y Shinkfield:

“No podemos mejorar nuestros programas a menos que sepamos cuáles son sus puntos débiles y fuertes y a menos de que dispongamos de mejores medios. No podemos estar seguros de que nuestras metas son válidas a menos que podamos compararlas con las necesidades de la gente a la que pretendemos servir. No podemos realizar una planificación efectiva si no conocemos bien las opciones y los méritos relativos. Y no podemos convencer a nuestros clientes de que hemos hecho un buen trabajo que merece apoyo económico continuado a menos de que les mostremos evidencias de que hemos hecho lo que prometimos y que ello ha producido resultados beneficiosos. Por esta y otras razones, los servidores públicos deben someter su trabajo a una evaluación competente” (1987, p. 209).

A la luz de la investigación crítica hemos construido la “Situación Dispuesta”, tercer vértice del triángulo Skovsmose & Borba (2004), que es la “alternativa que media entre la Situación Actual e Imaginada, ya que se encuentra reorganizada por los participantes de la investigación y limitada por diferentes condiciones propias de la situación actual, siendo ésta un producto de cooperación de toda una comunidad educativa inspirada en la situación imaginada” (Gutiérrez & Rodríguez, 2015, p. 40).

Sin embargo, al definir la situación dispuesta se generan dos aristas dentro de esta perspectiva, los procesos de la Organización Práctica y el Razonamiento Crítico. El primero, “permite relacionar la situación actual con la situación dispuesta por medio de actividades de planificación, las cuales también presuponen negociación y cooperación” (Gutiérrez et al., 2015, p. 40). La segunda arista, “busca a través de la situación dispuesta una mejor interpretación de lo que es la situación imaginada, de esta manera concede el análisis de las posibilidades que no han sido tenidas en cuenta y admite preguntarse qué habría podido suceder” (Gutiérrez et al., 2015, p. 40).

En consecuencia, se obtiene el diagrama de Decisiones Incrementativas, que resume los aspectos a afianzar en los esfuerzos de las acciones de la Gestión Institucional, para la mejora de la eficacia de los resultados, efectividad en el uso de los recursos y eficiencia de los procesos, y por tanto, el aumento en la valía de los “bienes meritorios” y el impacto contextual del programa en EMF.

Figura 6. Diagrama de Decisiones Incrementativas



El diagrama indica los ámbitos de decisión, la secuencia lógica de los juicios y la interdependencia en la causa y consecuencia para la aplicación de las decisiones, descritas así: **1** *Decisiones de Contexto*, es el juicio de la pertinencia de las categorías para el análisis, los descriptores en indicadores y escalas, y la coherencia de los registros y sus fuentes; **2** *Decisiones de Objetivos y Metas*, respecto al estado de la ejecución del programa según los aprendizajes adquiridos, las recomendaciones de perfeccionamiento, y las fortalezas y oportunidades institucionales, se decide los fines y el alcance esperado; **3** *Decisiones Metodológicas*, se define la estrategia de la ejecución, su coherencia

lógica con el estado situacional en la institución y el programa, además, la pertinencia para la consecución de los resultados; ④ *Decisiones del plan de acción*, en relación a la acción y el propósito del plan, los tiempos estimados, los resultados de cada acción y las decisiones inmediatas para ajustar el plan al alcance de las metas; ⑤ *Decisiones de Relación de Comunicación*, se refiere a la congruencia entre la estructura organizacional, sus responsabilidades funcionales y la declaración normativa en su PEI, igualmente, al acceso, oportunidad y disposición de la información, como a los medios de comunicación; ⑥ *Decisiones de Mejora Continua*, en razón al alcance en las metas, los resultados en el bien meritorio (Educación de Calidad), el impacto en la comunidad educativa, del mismo modo, los objetivos, metas y planes del siguiente ciclo administrativo.

Llegados a este punto, se debe proseguir con la necesidad de evaluar la evaluación, debido a que las evaluaciones deben proporcionar una guía oportuna, centrarse en cuestiones adecuadas, exactas en sus definiciones, no ser tendenciosas, ser comprensibles y justas para aquellos cuyo trabajo se está examinando, en suma, ser solventes y factibles. Valorar las evaluaciones según estas consideraciones es tratar el tema de la metaevaluación (Scriven, 1972; Stufflebeam, 1975; Stufflebeam et al., 1987).

3.4.5 Metaevaluación

El proceso evaluativo de programas educativos busca determinar su calidad y establecer la orientación de su mejora. Sin diferenciarse de este propósito, el modelo de evaluación para el programa de Media Fortalecida debe evaluarse en su aplicación, para cuyo interés, en los criterios y principios de la evaluación expresados por Stufflebeam et al. (1983), se proponen los 30 estándares para la evaluación de programas definidos por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, agrupados en las cuatro categorías para una evaluación fundamentada y justa – *utilidad, viabilidad, propiedad y precisión* – asociados a la ejecución de las 11 tareas clave del trabajo evaluativo.

Tabla 28.

**Estándares en la ejecución de Tareas Evaluativas. Fuente: Comité Conjunto (1998);
Stufflebeam et al., 1983**

ESTÁNDARES DE LA EJECUCIÓN DE TAREAS EVALUATIVAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	Decisión de Hacer o no el Estudio Ev.	Estimación del Propósito o Problema de Ev.	Desarrollo de las Políticas Ev.	Realizar el Contrato Ev.	Proveer del Personal a la Ev.	Gestionar el Estudio Ev.	Diseño de la Ev.	Recolección de la Información	Análisis de la Información	Informar los Resultados Ev.	Aplicar los Resultados Ev. (Presupuestos)
U1 Identificación de los Interesados	X	X	X	X		X	X			X	
U2 Credibilidad del Evaluador	X		X	X	X	X		X			
U3 Alcance y Selección de la Información				X			X	X		X	X
U4 Interpretación Valorativa			X				X	X	X	X	
U5 Claridad del Informe										X	
U6 Oportunidad y Difusión del Informe			X	X		X				X	
U7 Impacto Evaluativo	X		X							X	
V1 Procedimientos Prácticos			X				X	X	X		
V2 Viabilidad Política	X		X	X	X	X		X			
V3 Efectividad de Costos	X					X					X
P1 Orientación Hacia el Servicio	X	X		X		X				X	
P2 Acuerdos Formales	X		X	X		X	X	X			X
P3 Derechos de las Personas			X	X		X		X		X	
P4 Relaciones Humanas			X			X		X			
P5 Evaluación Completa y Justa							X	X		X	



P6 Revelación de los Resultados			X	X						X	
P7 Conflicto de Interés	X		X	X	X	X					
P8 Responsabilidad Fiscal			X	X		X					X
Pr1 Documentación del Programa	X	X		X			X	X	X	X	X
Pr2 Análisis Contextual	X	X						X	X	X	
Pr3 Propósitos y Procedimientos Descritos		X	X	X		X	X	X		X	X
Pr4 Fuentes de Información Defendibles			X				X	X		X	
Pr5 Información Válida							X	X			
Pr6 Información Fiable							X	X			
Pr7 Información Sistemática						X		X			
Pr8 Análisis Cuantitativo de la Información							X		X		
Pr9 Análisis Cualitativo de la Información							X		X		
Pr10 Conclusiones Justificadas							X		X	X	
Pr11 Objetividad Informativa			X		X		X			X	
Pr12 Metaevaluación	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

La finalidad de la evaluación, de los resultados y sus alcances, como en la administración de los mismos, exige la ejecución de un conjunto de pasos en el uso de los Estándares, como lo expresa el comité conjunto de estándares para la evaluación educativa (1998): ① Familiarizarse con los estándares para la evaluación del programa, ② clarificar los propósitos de la evaluación del programa, ③ clarificar el contexto de la evaluación del programa, ④ aplicar cada estándar teniendo en cuenta los propósitos y el contexto y ⑤ decidir qué hacer con los resultados.

Además, el Comité Conjunto reconoce que los estándares no son todos ellos aplicables del mismo modo en todas las situaciones. Se debe utilizar el juicio profesional para identificar los más aplicables a cada situación. “Los usuarios de

los Estándares deberían considerar cuidadosamente la relevancia de cada estándar en el contexto particular y decidir posteriormente cuáles deberían ser acordados como los más importantes” (proceso de ponderación) (Comité Conjunto de estándares para la Evaluación Educativa, 1998, p. 29). Estas reflexiones deberían ser documentadas para referencias futuras.

En consecuencia, según los principios y fines del programa de Media Fortalecida, asimismo los planes, estrategias y procesos de implementación, así como las características contextuales de las poblaciones e instituciones involucradas en el programa, debe precisarse la importancia de los estándares en la ejecución de las tareas evaluativas que subyacen a las labores de aplicación del modelo responsabilidad de esta investigación. Considerando, los atributos que guían la evaluación, como sus finalidades, de asegurar que la evaluación sirva en responder a las necesidades de información de los usuarios (*utilidad*), que sea operativa en el contexto práctico del marco natural de aplicación (*viabilidad*), que facilite la protección de los derechos de quienes están implicados en la evaluación (*propiedad*), y que revele y divulgue la información técnicamente adecuada sobre los rasgos que determinan el valor o mérito del programa evaluado (*precisión*), a continuación se resaltan algunos estándares de aplicación.

Inicialmente, *U1 (Identificación de los Interesados)*. El cumplimiento de este estándar significa “que el evaluador identificó la audiencia, escuchó sus intereses y necesidades y formuló los interrogantes claves de la evaluación” (Stufflebeam et al., 1983, p. 55). *U2 (Credibilidad del Evaluador)*, sugiere que las personas que lleven a cabo la evaluación “deben ser dignas de confianza y competentes como evaluadores, de modo que sus resultados tengan credibilidad y aceptación máxima” (Comité Conjunto, 1998, p. 55). *U4 (Interpretación Valorativa)*, se hacen juicios sobre el valor o el mérito del programa que se está evaluando, es decir, establecer los criterios óptimos de juicio y las bases que se usen para tales juicios de valor. *U7 (Impacto Evaluativo)*, la evaluación deberá planificarse, implementarse e informar de modo que fomente el seguimiento por parte de los

interesados, considerando su rol como agente de cambio, de manera que aumente la probabilidad de que se utilice la evaluación.

En la segunda categoría, solo se resalta uno de ellos, *V2 (Viabilidad Política)*, “la evaluación deberá planificarse y llevarse a cabo anticipando las diferentes posiciones de los diversos grupos de interés, de manera que pueda lograrse su cooperación, y puedan evitarse o contrarrestarse los posibles intentos de cualquiera de estos grupos para limitar las actividades de la evaluación o para sesgar o usar indebidamente los resultados” (Comité Conjunto, 1998, p. 77).

Examinando la tercera categoría, se debe considerar *P5 (Evaluación Completa y Justa)*, “la necesidad de realizar una evaluación que demuestre los puntos fuertes y débiles del programa evaluado, a través de un informe integral e imparcial, de modo que se desarrollen los puntos fuertes y atender las áreas problemáticas (Comité Conjunto, 1998, p. 88). *P6 (Revelación de Resultados)*, “las partes formales de la evaluación deberán asegurar que la totalidad de la información de los resultados de evaluación, teniendo en cuenta las limitaciones pertinentes, resulten accesibles a las personas afectadas por la evaluación” (Comité Conjunto, 1998, p. 88). *P7 (Conflicto de Interés)*, “se tiene tanto interés en el programa que es difícil juzgarlo negativamente, para lo cual, deberán afrontarse abiertamente los conflictos de interés, de modo que no comprometan los procesos y los resultados de la evaluación (Comité Conjunto, 1998, p. 88).

Finalmente, el primer estándar a tener en cuenta de la última categoría es *Pr1 (Documentación del Programa)*, “para poder lograr cualquier juicio de valor del programa, deberá ser descrito y documentado con claridad y precisión” (Comité Conjunto, 1998, p. 112). Los demás estándares notables son, *Pr2 (Análisis del Contexto)*, debido a la consideración que las instituciones adscritas al programa replican las mismas acciones “con la redundancia de sus evaluaciones y la falta de difusión de los resultados, con el insuficiente detalle del contexto en que existe el programa. De modo que se requiere identificar la influencia del clima institucional,

económico, las necesidades de la comunidad educativa, etc., que condicionan los resultados evaluativos (Comité Conjunto, 1998, p. 112). *Pr10 (Conclusiones Justificadas)*, “la evaluación es un proceso de juicio con evidencias válidas que apoyen o sustenten las conclusiones de valor o mérito, de manera que los interesados puedan valorarlas” (Comité Conjunto, 1998, p. 112). Por último, *Pr12 (Metaevaluación)*, deberá evaluarse la propia evaluación, de carácter formativa y sumativa, “en referencia a estos u otros estándares pertinentes, de manera que se guíe adecuadamente su proceso y, además, los interesados puedan examinar detalladamente sus puntos fuertes y débiles tras su conclusión” (Comité Conjunto, 1998, p. 112).

La metaevaluación se lleva a cabo en la medida que podamos establecer el nivel de satisfacción o cumplimiento de los estándares de la evaluación a través del ejercicio de las tareas evaluativas que transversalizan la ejecución práctica del modelo. Los expertos sugieren la importancia de las pruebas de campo útiles para exponer la aplicabilidad de los estándares, su redefinición o supresión, o la escritura de otros, particularmente en el caso de la escuela Latinoamericana. Por lo tanto, el proceso de fijar estándares es tan importante como el producto evaluativo. Al emprender la tarea de fijar y usar estándares, “se necesita involucrar un grupo representativo, que realmente esté interesado en el asunto; personas que puedan hacer sugerencias de utilidad para el estándar en cuestión, para guiar y controlar el trabajo” (Stufflebeam et al., 1983, p. 60). En la praxis de las instituciones, el comité de evaluación lo deberán conformar el docente de enlace o coordinador de articulación, los docentes de los énfasis articulares y sus pares académicos universitarios, una representación de estudiantes de ciclos avanzados en el programa de articulación y padres de las familias involucradas, delegados de los cuerpos colegiados, gestores administrativos de las IES’s y la DEMYS.

La estrategia efectiva en los procesos de evaluación y metaevaluación se logra a través de la labor conjunta de los departamentos de evaluación y la dirección de educación superior de Secretaría de Educación de Bogotá, planificada a cargo del

Consejo Académico Distrital y sus análogos locales. La estructura organizativa propuesta busca suministrar sincrónicamente las directrices políticas distritales y la experticia de los profesionales a cargo de los procesos de evaluación, el conocimiento experiencial sobre las cualidades y competencias necesarias en el seguro vínculo académico universitario y la comprensión contextual de los componentes diferenciales latentes en ejercicio de cualquier acción en las instituciones educativas distritales. Elementos en los tres orbes significativos en la garantía efectiva de los resultados evaluativos, como del impacto del programa.

En definitiva, los responsables de la ejecución del programa y su correspondiente evaluación y metaevaluación deben, según lo propone el comité conjunto de estándares para la evaluación educativa (1998, p. 50),

- ① Describir los puntos fuertes, puntos débiles y sugerencias de mejora apoyados en la publicación de pautas y errores más habituales que se identificaron de cada estándar.
- ② Decidir en qué grado se cumple efectivamente el estándar (completamente cumplido, parcialmente cumplido, no cumplido, el estándar no se considera aplicable), basándose en el propio juicio profesional y utilizando la lista de chequeo del paso anterior.
- ③ Llevar la valoración de cada estándar a la lista de comprobación, y formulo, a través de la discusión de preguntas potenciadoras que orienten la estimación del mérito de ejecución del estándar (Apéndice K).
- ④ Definir e implementar las mejoras necesarias para incrementar la calidad y eficacia del programa y su evaluación.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

En la interpretación y el análisis de las fuentes y registros de información, así como la consideración de los referentes teóricos en el proceso de reconstrucción del diseño, y considerando que se obtuvo la efectiva validación por medio de expertos del modelo de investigación para evaluación, en el proceso de implementación del programa en EMF para su línea estratégica de articulación al contexto del Colegio Ciudad de Bogotá I.E.D., y otras instituciones distritales reconocidas por sus logros. Se obtienen las siguientes conclusiones divididas en dos momentos, según correspondan a la recopilación de las experiencias significativas de las instituciones distritales en ejercicio de la implementación del programa y las conclusiones sobre la reconstrucción y validación del modelo de evaluación en sí mismo.

Teniendo en cuenta que las conclusiones para las experiencias significativas se producen de la comprensión de la dinámica del fenómeno estudiado por acceso del investigador a la experiencia de expertos en ejercicio de las acciones de implementación del programa, además, de que el investigador participa en su observación y no pretende distanciarse de sus valores para objetivar sus resultados, cada una de estas conclusiones son consecuencia de las interpretaciones de las personas involucradas en la investigación como agentes de cambio crítico para la mejora de sus prácticas, así como son procedentes de la percepción del investigador en el proceso de ejecución de la investigación. A diferencia, de las conclusiones sobre la reconstrucción y validación del modelo que son resultado exclusivo de la aplicación de los métodos de trabajo para la investigación.

En relación a la recopilación de las experiencias significativas podemos concluir, que de iniciar la implementación del programa en el marco de las políticas orientadas por el plan sectorial de educación, y en consideración de las apreciables implicaciones, entre las que se cuenta, la reforma del horizonte institucional y el PEI, la transformación de las mallas curriculares, la actualización de los métodos y estilos de enseñanza, así como del sistema institucional de evaluación y el manual de convivencia; se debe iniciar por construir la planeación estratégica para la implementación de los lineamientos de la política de articulación, los procesos de autoevaluación y mejoramiento institucional, y la reestructuración de los ámbitos académico y administrativo, es decir, un marco normativo que instrumente la actuación tanto de Instituciones de Educación Distrital (IED) como de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Incluso, la Secretaría de Educación Distrital debe definir obligaciones contractuales que garanticen los propósitos del programa, y entre ellos especialmente, un sistema de reconocimiento, homologación y acreditación efectivo. Lo que sugiere la construcción de una plataforma de gestión para la ejecución de las líneas de trabajo del programa, en asocio de herramientas gerenciales como del Modelo de Investigación para la Evaluación objeto de estudio.

Ahora bien, los programas académicos optativos ofrecidos por las instituciones de educación superior (IES) deben elegirse del interés académico y ocupacional para la población institucional, a través de instrumentos efectivos de seguimiento permanente en periodos claramente establecidos, con la participación activa del gobierno escolar y de decisión de su consejo directivo. Esto es debido, a que los resultados concretos y la mejora del bien meritorio (Acceso a la Educación Superior de Calidad) son consecuencia de la participación consiente y resuelta de la población objeto de estudio, más aún, la decisión de extender, reducir, transformar o dimitir el proyecto (Evaluación Sumativa) depende de este aspecto en gran medida. De manera que, la redefinición de procesos, procedimientos y

responsabilidades de los participantes, además, del papel central de la comunidad educativa, y particularmente los docentes, en la implementación y el alcance de los resultados del programa en EMF, justifican la pertinencia en la elección de la línea terminal y la IES responsable del acompañamiento.

Por otro lado, los convenios interinstitucionales suscritos entre la SED y las IES participantes en el programa en EMF, deben responsabilizar a las universidades para realizar el seguimiento, verificación y mejora no solo de los syllabus y las mallas curriculares, sino del sistema institucional de evaluación de los aprendizajes, las estrategias y métodos de enseñanza, los ambientes de aprendizaje y los recursos pedagógicos, la adecuación de la infraestructura y los espacios académicos, las pasantías y la práctica laboral, el perfeccionamiento académico docente, y particularmente, del ingreso y permanencia de los estudiantes participantes en los programas académicos articulares hasta su profesionalización.

Al respecto, la SED debe estimar y ejecutar los presupuestos de inversión a través de la planeación estratégica de la institución, para el diseño e implementación del programa, no solo en los rubros estimados por los compromisos contractuales con la(s) IES, sino para la dotación, infraestructura, y demás, intereses de inversión presupuestal que incrementen la probabilidad de resultados óptimos en el desempeño del proceso de articulación.

Es importante en la planeación y ejecución de los procesos de implementación de los programas académicos, el fomentar la gestión institucional y directiva a través de la conformación y puesta en marcha de equipos de gestión, la elaboración de instrumentos de seguimiento y la construcción de un sistema de verificación y mejora.

De ahí que, la gestión directiva ejecutada por la administración del colegio, a través de los indicadores, escalas y todos aquellos registros utilizados para la

evaluación y mejora del programa en EMF, como también la toma de decisiones incrementativas, no sean desempeño exclusivo del comité directivo, el coordinador de articulación o las instancias establecidas por la SED, sino también del consejo académico, consejo directivo y la comunidad educativa de la institución. Donde las consecuencias producto del diagnóstico evaluativo, decidan el rumbo del programa en la realidad institucional.

Por esta razón, la implementación del programa no debe desconocer la trayectoria institucional, los intereses y necesidades, así como las fortalezas y debilidades, por lo que la redefinición del horizonte institucional y su proyecto educativo debe estar acorde con la intención que la institución persiga. El programa debe adecuarse al contexto y condiciones institucionales y no viceversa. En consideración de lo anterior, el modelo de investigación para evaluación debe contribuir a la construcción de la memoria histórica y la experiencia significativa de la institución.

Cabe señalar que la adopción de decisiones en el diseño de la malla curricular en cada énfasis articular o línea terminal, así como la construcción del plan curricular y de estudios en cada espacio académico, se debe someter a un análisis racional por aprovechar las ventajas del sistema de evaluación, para homologar el mayor número de créditos en cumplimiento de los estándares de calidad exigidos por la IES, así como potenciar las fortalezas académicas institucionales que posiblemente no estén contempladas en los programas articulados.

El sistema de créditos académicos, debe reconocer las diferencias del modelo de formación educativa de la IES (presencial o semipresencial), con respecto al modelo de educación presencial de la institución distrital, el sistema de evaluación interinstitucional y las fortalezas académicas de las instituciones involucradas en el acuerdo, por tanto, su definición no se debe normalizar por acuerdos administrativos de la SED, sino que es potestad de las instituciones, que se promulguen a través de resoluciones rectorales apoyadas por sus consejos, y bajo

la orientación de los lineamientos de la SED, construyendo un hilo conductor entre la estrategia de la política distrital, los propósitos del programa y las expectativas e intereses de la comunidad educativa. Además, el plan curricular derivado de este sistema de créditos debe poseer coherencia con los espacios académicos del núcleo común y los espacios académicos del núcleo articular, por medio de un estudio de pares académicos en cada énfasis. De forma que permanentemente alimenten la construcción de la malla curricular, los módulos de cada espacio académico, la construcción de competencias cognitivas, socio afectivas y praxeológicas y las situaciones de desempeño competente.

En consideración de lo anterior, el diseño de los módulos curriculares para cada espacio académico, exige un análisis, evaluación y mejora de las estrategias pedagógicas, métodos y estilos de enseñanza, además de la planeación del micro currículo que establezca el ejercicio de las competencias, es decir, los desempeños. Lejos de ser una simple reescritura sintáctica de los contenidos e indicadores de desempeño competente.

La redefinición de los macro procesos académicos, administrativos y de apoyo, a través de la reorganización estructural y la construcción de un manual de calidad, implica la definición de nuevos procedimientos para cada proceso, su relación funcional, responsables y la correspondencia con los cuerpos colegiados erigidos como orientadores del proyecto educativo institucional. Lo anterior, exige la modificación de los parámetros normativos que definen la relación del número de estudiantes, docentes, docentes administrativos y administrativos, que garanticen la ejecución de la planeación de la reorganización académica-administrativa.

La calidad educativa y el cambio misional que motiva el programa en EMF, de la dedicación exclusiva en docencia a la docencia, investigación y la proyección social, exige del cuerpo docente un perfeccionamiento académico y un cambio en

las actuaciones institucionales de forma que mejoren los productos académicos obtenidos.

Para finalizar este aspecto, se menciona que en el marco de la reglamentación mediante el decreto 1290 del 12 de abril de 2009, se regula la responsabilidad autónoma de las instituciones por decretar un sistema de evaluación institucional de los aprendizajes, que contextualice esas particularidades que cada institución posee, exige un sistema que aparte de evaluar el alcance de los conocimientos y desempeños en competencias planeadas e implementadas, sirva como un método de retroalimentación de los planes y programas, métodos y estrategias de enseñanza, así como de los estilos de trabajo pedagógico.

Respecto a la reconstrucción y validación del modelo se puede concluir: que al identificar los elementos centrales en cada experiencia significativa, según las instituciones a las que se accedió por este estudio, existen diferencias sustanciales no solo por las características disímiles entre instituciones sino por los intereses diversos de las IES en el programa, como por la interpretación que se hace al respecto de los ejes en que se materializa. Lo que dificulta el ejercicio de estimación de estos elementos, como la calidad de los productos y la trascendencia de los resultados en el impacto esperado sobre la población institucional.

Al establecer las dimensiones, categorías y descriptores en el modelo de evaluación se estiman los aspectos de análisis cuantitativo como cualitativo y la estrategia de triangulación, adaptable al estado actual del programa. Sin embargo, se debe reevaluar los aspectos a modificar, omitir o adicionar según los antecedentes de la institución, el estado en el que se encuentra al iniciar la aplicación del modelo y las características de las instituciones.

Por tanto, para reconstruir el modelo en las unidades componentes de triangulación, decisión y mejora, debe existir claridad suficiente de los propósitos,

planes y productos de la gestión institucional, debido a que el programa en EMF y el modelo de evaluación trastoca los ámbitos de la gestión escolar y pedagógica, como las áreas directiva, académica, administrativa y de la comunidad, en la institución. Suscitando un cuestionamiento sobre el papel de los sujetos en la organización educativa, las relaciones de poder y comunicación, además, el valor intersubjetivo del proceso que da origen y funda la gestión.

Téngase en cuenta que con frecuencia se suman fallas comunes de gestión al proceso, como la ausencia de información, los procesos claros y los sistemas de trabajo, incluso la resistencia al cambio de los actores involucrados, y los múltiples intereses particulares que inciden sobre las decisiones. A lo cual, debe responder el modelo de evaluación como objetivo subyacente.

Por consiguiente, la validación del modelo a través de expertos teóricos como el ejercicio de la labor de implementación, se dificulta inmensamente por las resistencias de las organizaciones educativas a ser observadas, por las consideraciones equivocadas de lo que significa la evaluación para docentes y directivos, como también, los obstáculos burocráticos que existe en la labor diaria en las instituciones.

Finalmente, se debe afirmar como conclusión respeto al impacto que el modelo de evaluación posee sobre la institución que decida implementarlo, que su mayor valor se encuentra en la mejora sustancial de las prácticas de la gestión institucional, ya que en los elementos componentes del modelo se estudian cada ámbito de la gestión para su mejora permanentemente, a través de las decisiones oportunas adoptadas por la comunidad educativa, los cuerpos colegiados y los responsables institucionales de los procesos de transformación, que son en últimas, los interesados de optimar los logros que el programa ofrezca para el incremento de la calidad educativa y el acceso a la educación superior.

RECOMENDACIONES

En principio, se recomienda la aplicación del modelo de investigación para evaluación, de forma que se optimice la toma de decisiones, con el propósito de regular procesos y programas. Y es con referencia al programa que se desea evaluar, que se reconstruyen los elementos del modelo, para la adopción fiable de su estructura al programa.

Adicionalmente, se debe incluir la evaluación y este modelo como componente necesario para la definición de la ruta de ejecución del plan de desarrollo del gobierno actual. Apuntando posteriormente a la construcción de las bases para la Gestión Educativa Estratégica de programas institucionales.

Por otro lado, la implementación de un programa educativo en el marco del plan sectorial, que trastoca todos los ámbitos de la gestión institucional, y que exige permanentes esfuerzos, responsabilidades e inversión de la comunidad educativa como de los funcionarios de la SED, no puede supeditarse al interés político de cada ciclo administrativo.

Los planes y programas incluidos en el plan sectorial de la administración distrital no deben desconocer el contexto de las comunidades, como los intereses, necesidades y memoria histórica de las instituciones educativas; que de apropiarse en el modelo generaran procesos participativos que aporten al desarrollo local y distrital, y solucionen necesidades educativas en armonía con las necesidades básicas en la dimensión de ser. Y debido, a que la gestión educativa no se basa en uniformidades, debe reconocer la complejidad de las instituciones y su carácter singular y específico, de allí que el modelo evaluativo enfatice en el desarrollo de una visión de futuro (prospección) construida participativamente y en que la organización educativa involucre su horizonte institucional con énfasis en la anticipación de resultados.

De igual manera como se debe explicitar las responsabilidades y obligaciones a través de un convenio interinstitucional entre la SED y la IES, deben acordarse los compromisos, responsabilidades y beneficios a corto, mediano y largo plazo que la Institución Educativa Distrital percibirá por la implementación del programa en EMF.

El logro de los objetivos planeados en los procesos de implementación del programa, potenciados a través del uso del modelo, depende de la intervención permanente de la comunidad involucrada, del uso de medios de comunicación efectivos y la expresión de la multiplicidad de posturas posibles, con el único propósito de acordar la estrategia de ejecución, seguimiento y mejora de la gestión institucional. En tal sentido, es indispensable reconocer las habilidades y destrezas de los miembros de la comunidad, que orientan la complejidad de los cambios en los procesos académicos y administrativos, que potencien el interés y la oportunidad de mejora de los logros proyectados, y tomen las decisiones incrementativas oportunas a ese respecto.

Por esta razón, se reconoce la institución como una organización inteligente, que aprende y da sentido a los aprendizajes obtenidos por los equipos de trabajo y la comunidad en general, para reflexionarlos, sistematizarlos, retroalimentarlos y transferirlos a toda la institución y, de esta manera, convierte el aprendizaje y el conocimiento como su principal activo.

En el caso de la reorganización curricular, la modificación del plan de estudios y el diseño de la malla curricular para cada énfasis articular, se debe iniciar por reconocer las fortalezas institucionales, la infraestructura que se posee, por la trayectoria académica y las competencias de sus docentes, además, de las ventajas ofrecidas por el programa y las fortalezas de la IES responsable del reconocimiento de los créditos académicos para los egresados. En otras palabras, la gestión académica se materializa mediante el diseño de currículos pertinentes,

flexibles y dinámicos que aseguren la formación integral en las competencias del ser, el saber, el estar y el hacer.

Ese diseño curricular institucional debe fundamentar el sistema de reconocimiento y homologación de créditos académicos por parte de las IES, que contemple las estrategias, métodos e indicadores para su validación de los créditos. Donde se expliciten los derechos y deberes adquiridos por participar y culminar un programa académico articulado; además, de los compromisos de la IES para la permanencia de los educandos hasta su profesionalización.

Otro aspecto a tener en cuenta en la gestión académica, es el seguimiento de la construcción de los módulos curriculares para cada espacio académico, que exige procesos de análisis para la evaluación y mejora de las estrategias y estilos de enseñanza, los ambientes de aprendizaje y la gestión pedagógica, en la transformación de los micro currículos.

La reorganización académico-administrativa necesaria para propiciar la construcción del nuevo tipo de escuela articulada comprende el diseño, la planeación, la operacionalización y flexibilidad de las estructuras organizativas y los sistemas normativos, que garanticen los recursos propios para responder a la gestión institucional, los nuevos procedimientos de actuación y la diversidad de responsabilidades funcionales que se adquieren.

Esta gestión administrativa comprende una serie de acciones intencionadas para el cumplimiento de objetivos, metas y estrategias institucionales, donde se reconozca el todo y las partes componentes de la institución, la interdependencia entre las áreas y la incidencia de las acciones en todo el sistema.

Para la adaptación a las estructuras y formas de trabajo de la institución en aras de la gestión del programa, se debe potenciar el trabajo cooperativo, el perfeccionamiento académico en las estrategias de enseñanza, concepciones de aprendizaje y en el conocimiento disciplinar, y la promoción de la investigación

como método de apropiación de conocimiento, de forma que propicie un cambio en el imaginario del docente y se facilite la inserción al nuevo sistema educativo articulado.

Por último, es sustancialmente importante que una herramienta gerencial como el modelo de investigación para evaluación facilitador en la toma de decisiones para programas en ejecución, validado por juicio de expertos, objeto de estudio de la presente investigación; sea aplicado a distintas instituciones educativas para su perfeccionamiento en el estadio de la nueva política educativa del próximo cuatrienio, y particularmente, el avance del campo de conocimiento del área de la gestión educativa en instituciones distritales.

5. REFERENCIAS

- ALARCÓN QUIROGA, J. & GALVIS ORTIZ, J. (2014). *Propuesta de Modelo de Evaluación de la Primera Fase del Programa de Articulación de la Educación Media con la Educación Superior del Colegio INEM Santiago Pérez Tunal Bogotá*. Tesis de Especialización. Universidad Libre, Bogotá.
- ÁLVAREZ, M. & DÁVILA, M. (2005). "La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la Argentina", en Sigal y Dávila (coord.) *educación superior no universitaria en la Argentina*. Siglo XXI editores, IESALC. Buenos Aires.
- ARANGO, L. E. & HAMANN, F. (Ed.) (2012). *El mercado laboral en Colombia: hechos tendencias e instituciones*. Primera Edición. Bogotá: Ediciones Banco de la República. Disponible en http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/lbr_merc_trab_c.pdf
- BERNAL T, C (2000). *Metodología de la investigación para administración y economía*. Santafé de Bogotá: Prentice Hall.
- BONILLA E. & RODRÍGUEZ P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. (Segunda Edición) Santafé de Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- CAMPOS ARENAS, A. (2009). *Métodos Mixtos de Investigación. Integración de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Primera Edición. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- CAMARGO E., GARZÓN E. & URREGO L., (2012) Articulación de la Educación Media y Superior para Bogotá, *Revista Visión Electrónica*. Año 6 No. 2, 160-171.

- CASASSUS (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. UNESCO-Chile. Disponible en <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- CHIAVENATO, I (1995). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. 4ª Edición. Santafé de Bogotá: Mac Graw Hill.
- CONTRALORÍA DE BOGOTÁ D.C. (2008). *Análisis a la articulación de la educación básica media con el nivel superior en los colegios públicos con énfasis en la Universidad Distrital*. Bogotá. Disponible en http://www.contraloriabogota.gov.co/intranet/contenido/informes/Sectoriales/Direcci%C3%B3n%20Sector%20Educacion_Cultura_Recreacion%20y%20Deporte/INF%20FINAL%20ARTICULAC%20EDUCAC%20MEDIA-SUPERIOR.pdf.
- COMITÉ CONJUNTO DE ESTÁNDARES PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA (1998). *Estándares para la Evaluación de Programas*. Solabarrieta, J. (Traducción), Bilbao: Ediciones Mensajero.
- CORREA, ÁLVAREZ & CORREA (2014). *La Gestión Educativa un Nuevo Paradigma*. Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín: Especialización en Gestión Educativa. Disponible en <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagestioneducativaunnuevoparadigma.pdf>
- DAVILA L., C (1985). *Teorías Organizacionales y Administración. Enfoque crítico*. Edición revisada. Bogotá: Mac Graw Hill.
- DE MIGUEL, M. (2000). La Evaluación Externa de un Programa de Educación Social. En Pérez Serrano, G. (coord.). *Modelos de investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DE LA FUNCIÓN PÚBLICA, DAFP (2012).

Guía para la construcción de indicadores de gestión. (Segunda Versión).

Bogotá: Departamento Administrativo de la Función Pública, DAFP.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN, DNP (2004). *Documento del*

Consejo Nacional de Política Económica y Social, CONPES, 081 de julio de

2004, Consolidación del sistema nacional de formación para el trabajo en

Colombia. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, DNP. Disponible

en:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantesuperior/1608/articles/192722_archivo2.pdf

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN, DNP (2008). *Documento del*

Consejo Nacional de Política Económica y Social, CONPES, 3527 de junio

de 2008, Política nacional de competitividad y productividad. Bogotá:

Departamento Nacional de Planeación, DNP. Disponible en:

<http://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/Subdireccion/Conpes/3527.pdf>

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN, DNP (2013). *Evaluación de la*

Estrategia de Articulación de la Educación Media con la Educación Superior

y la Formación para el Trabajo. Bogotá. Disponible en

<https://anda.dnp.gov.co/index.php/catalog/29/study-description>

DIAZ, M. & GOMEZ, V. M. (2003). Formación por Ciclos en la Educación Superior.

Serie Calidad de la Educación Superior No 9, ICFES, Bogotá. p. 19.

FASSIO, A. & RUTTY, M. (2013). *La Triangulación Aplicada a la Gestión:*

Diagnóstico, Monitoreo y Evaluación de Políticas Públicas. Buenos Aires:

Editorial Universidad de Buenos Aires. Disponible en:

<file:///E:/USUARIO/Downloads/Dialnet-LaTriangulacionAplicadaALaGestion-4483029.pdf>.

- FAJARDO, S. C. & TORRES, L. M. (2010). *Estrategias de evaluación para el desempeño docente. Trabajo de grado Especialización en Gerencia y Proyección social de la Educación*. Bogotá DC.: Universidad Libre. Facultad de Ciencias de la Educación.
- FEITO, Rafael (2010). *Teorías sociológicas de la educación*. Universidad complutense de Madrid. Disponible en <http://www.ucm.es/BUCM/cps/lecturas/4.htm>
- FINNEGAN, F (2006). Tendencias de la educación media técnica. Cuaderno de trabajo N° 24, *Serie Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior*, Montevideo.
- GARIBALDI, L. (2005). *Desafíos de la educación uruguaya*. Interrogantes para el Debate Educativo. Montevideo.
- GARTNER, L. (2012). *Razones para apostarle a la calidad en la educación Superior*. Disponible en <http://www.cna.gov.co/1741/article-186502.html>
- GODET, M (1999). *De la anticipación a la acción. Manual de prospectiva y estrategia*. Santafé de Bogotá. Alfaomega.
- GÓMEZ, M., DESLAURIERS, J.-P., ALZATE M. (2010). *Cómo hacer tesis de maestría y doctorado: Investigación, escritura y publicación*. (Primera Edición). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- GOMEZ, V. M. (1998). *Educación para el trabajo. Un estudio de la Educación Técnica Industrial*. Ed. Magisterio. Bogotá.
- GONZÁLEZ, R. (2013). Aspectos Clave de la Perspectivas Teóricas para la Evaluación de Programas Educativos: México. *Evaluación educativa análisis de sus prácticas*. España: Ediciones de Santos. Disponible en <file:///E:/BACKUP%20jj/MAESTRÍA%20UNIVERSIDAD%20LIBRE/PROYEC>

TO%20DE%20GRADO%20MAESTRÍA/La_evaluación_educativa_análisis_
de_sus_prácticas.pdf.

GUERRERO MOSQUERA, A.; MARTÍNEZ BENAVIDES, J. A. & GUAZMAYÁN
RUIZ, C. A. (2012). Articulación entre la educación media y superior:
Universidad de Nariño. *magis, Revista Internacional de Investigación en
Educación*, 4 (9), p. 741-753.

GUTIERREZ RODRIGUEZ, F. & RODRIGUEZ MORENO, Y. (2015). *Modelando
tus Finanzas. Un escenario de aprendizaje sobre educación económica y
financiera desde la perspectiva socio crítica de la modelación matemática.*
Tesis de Maestría en Educación. Universidad Distrital Francisco José de
Caldas. Bogotá.

HERNANDEZ S, R. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: Mac Graw
Hill.

HUERTAS Z, I. (1998) *Compilación Doctrinas Empresariales*. Bogotá. UNAD.

IICA & UNESCO (2006). *VI Reunión del Foro Regional Andino para el Diálogo y la
Integración de la Educación Agropecuaria y Rural*, FRADIEAR. Bogotá:
Colombia. Disponible en
<https://books.google.com.co/books?id=yOwqAAAAYAAJ>

INSTITUTO TECNOLÓGICO METROPOLITANO (2014). *Modelos de
Autoevaluación de Programas de Pregrado*. Medellín: Artes Gráficas y
Publicaciones ITM.

JARA, O. Sistematización de Experiencias, Investigación y Evaluación:
Aproximaciones Desde Tres Ángulos. *Educación Global Research*. (1), 56-
70. [http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-
Castellano.pdf](http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf)

- JONNAERT, P., BARRETTE, J., MASCIOTRA, D. & YAYA, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 12 (3), p. 1-32.
- KATZ, D. & KAHN, R. (1977). *Psicología Social de las Organizaciones*. (Segunda Edición). México: Editorial Trillas.
- KEMMIS, K., & McTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LAVAL, C. (2004). *La Escuela no es una Empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- LUCHETTI, E. (2006) *Articulación un Pasaje Exitoso Entre Distintos Niveles de Enseñanza*. 2° Edición. Buenos Aires. Editorial Panorama.
- LUKAS, J. (2014). *Evaluación Educativa*. (Segunda Edición). España: Larousse- Alianza Editorial.
- MARDUK, J. (2004) *Educación Media en Colombia: caracterización y propuesta propedéutica para su articulación con la Educación Superior y el mundo del trabajo*. Los cuadernos de la escuela, serie 6. Bogotá. Editorial ITM.
- MARTINEZ, C. (1996). *Evaluación de programas educativos: investigación evaluativa, modelos de evaluación de programas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MARTINEZ, M. (2008). *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. (Segunda Edición). México: Editorial Trillas
- MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE, Universidad de Barcelona. España: Editorial Horsori.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2003). *Articulación de la Educación con el mundo Productivo. La Formación de Competencias Laborales*. Bogotá, D.C, Documento de trabajo.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional. No.11*. 1º Edición. Bogotá D.C. Disponible en: www.mineduccion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional. No.34*. 1º Edición. Bogotá D.C. Disponible en: www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-91093_archivo_pdf.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2009). *Fundamentos y orientaciones para la implementación del Decreto 1290*. 1º Edición. Bogotá D.C. Documento de trabajo.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2009). *Orientaciones para la Articulación de la Educación Media*. 1º Versión. Bogotá D.C. Documento de Trabajo. Disponible en http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-299165_archivo_pdf_Lineamientos.pdf
- MORATE, K. (1993). La Evaluación Económica de los Proyectos Sociales. *Desarrollo y Sociedad*, (31), p. 9-25.
- MONEDERO M, J. (1998). *Bases Teóricas de la Evaluación Educativa*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA - OEI (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. p. 16.

RODRÍGUEZ, O. (2005). La triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales. *Revista Madri+d (Tribuna de Debate)*. (31). Disponible en <https://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO DE BOGOTÁ (2008). *Lineamientos Estratégicos y Operativos de la Política de Educación Media Articulada con la Educación Superior*. Bogotá.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO DE BOGOTÁ (2015). *Lineamientos Pedagógicos Generales. Para el desarrollo curricular de la educación media fortalecida*. Bogotá.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2008). *Reforma Integral de la Educación Media en México*. La creación de un sistema nacional de bachillerato en el marco de la diversidad. México D.F. Disponible en <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38043188>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica* (Módulo I). Segunda Edición. México D.F. Disponible en http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/calidad/archivos/modulos/9915-Modelo%20de%20Gesti%C3%B3n%20EducativaFINAL.pdf

SERNA, G., H. (1999) *Gerencia Estratégica: Planeación y Gestión Teoría y Metodología*. 6° Edición. Bogotá. 3R Editores. p. 25.

SEVILLA BUITRON, M.P. (Ministerio de Educación CHILE) (2012). *Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico*. Santiago de Chile. Disponible en <http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducaciOnTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf>

SKOVSMOSE Ole & BORBA Marcelo (2004). *Research Methodology and Critical Mathematics Education*. Disponible en

<http://www.cideronline.org/confpresentations/files/resource-716-2.pdf>

STUFFLEBEAM, D., KELLAGHAN, T. & ALVAREZ B. (1983). *La Evaluación Educativa: Evidencias científicas y cuestionamientos políticos*.

STUFLEBEAM, D., ANTHONY J. & SHINKFIELD (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Losilla C. (Traducción), Barcelona: Ediciones Paidós.

TOMASEVSKI, Katarina. (2004): *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón Oxfam, p. 19.

VALVERDE, G. (2008). *Estándares y Evaluación: Una Nueva Agenda Económica y Social para Latinoamérica (CEPLAN-iFHC)*. Recuperado de http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/Publicacao_65_em_10_04_2008_12_59_51.pdf.

VASCO URIBE, C., MARTÍNEZ BOOM, A. & VASCO MONTOYA, E. (2008). Filosofía de la Educación. Hoyos Vásquez G. (Editor). *Educación, Pedagogía y Didáctica: Una perspectiva epistemológica* (p. 99-127). Madrid: Editorial Trotta.

VASCO URIBE, C. (2009). Pedagogía y Didáctica: Una Visión Procesual. Martínez Boom, A. & Peña Rodríguez, F. (Compiladores). *Instancias y Estancias de la Pedagogía. La pedagogía en movimiento*. (p. 243-265). Bogotá: Editorial Bonaventuriana.

ZAMBRANO LEAL, A. (2006). Tres tipos de Saber del Profesor: una relación compleja. *Educere – Artículos arbitrados, Año 10 (33)*. p. 225-232.