

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN COLEGIOS RURALES DEL
BAJO MAGDALENA EN CONDICIONES EMERGENTES: UNA MIRADA DESDE LO
NORMATIVO Y LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS**

CARLOS JULIÁN VÉLEZ RIVAS

Bogotá, abril de 2026

**GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN COLEGIOS RURALES DEL
BAJO MAGDALENA EN CONDICIONES EMERGENTES: UNA MIRADA DESDE LO
NORMATIVO Y LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS**

DIRECTORA DE TESIS
Dra. GILDA MABEL DELGADO SOTO

Documento sometido a consideración como requisito parcial para optar al título de
Doctor en Educación

Bogotá, febrero 2026

Dedicatoria

A mis amados padres, Julián y Alba, les dedico este trabajo ya que son el cimiento de mi vida y el apoyo constante en mi formación personal y académica. Su amor, dedicación y ejemplo han guiado cada paso de este camino. Este logro les pertenece tanto como a mí.

A mis hijos y nietos, que son mi inspiración, fuente de orgullo y felicidad. Con su presencia, me han dado la fuerza para enfrentar los desafíos.

A mi directora de tesis, por su orientación académica, su rigor intelectual y su disposición siempre presente en el desarrollo y la culminación de esta investigación.

A mi familia, amigos y compañeros de travesía, quienes, con su apoyo, confianza y palabras en el momento justo, hicieron posible la realización de este proyecto. Con un agradecimiento sincero, dedico este trabajo, que es un sueño hecho realidad.

Agradecimientos

A Dios, por la fortaleza, la sabiduría y la constancia otorgadas durante este ejercicio doctoral.

Un agradecimiento especial a la doctora Mabel Delgado, directora de esta tesis, por su orientación académica, su rigor metodológico y también a la doctora Ángela Cárdenas Guerrero, por su apoyo inquebrantable durante la investigación.

También quiero dar las gracias a la Universidad Santo Tomás por el respaldo institucional y la formación que me ofreció, lo que hizo posible el desarrollo de este trabajo doctoral y su aporte a la reflexión educativa en la ruralidad.

A mis familiares, a mis hijos y a mis padres les agradezco por su apoyo, comprensión y el ejemplo que siempre me han dado.

A las comunidades educativas rurales que participaron en esta investigación y a todas las personas que, de alguna manera, ayudaron a que este proceso académico se hiciera realidad les estoy muy agradecido.

Tabla de contenido

Dedicatoria.....	3
Agradecimientos.....	4
Tabla de contenido	5
Lista de tablas.....	7
Lista de figuras	8
Resumen analítico	9
Abstract.....	11
Introducción.....	12
Justificación	14
Capítulo 1	18
1.1. Pregunta de investigación	32
Con este panorama, se plantea la siguiente pregunta de investigación:	32
1.2. Objetivos	33
1.2.1. Objetivo general.....	33
1.2.2 Objetivos específicos	33
Capítulo 2.....	34
2.1 Estado del arte.....	35
2.1.1 Educación rural	36
2.1.2. Gestión y liderazgo del directivo docente	41
2.1.3. Evaluación Institucional	46
2.1.4 Tensiones	50
2.1.5 Tendencias	52
2.2 Marco teórico y conceptual	56
2.2.1 Gestión	57
2.2.2 Educación rural	60
2.2.3 Evaluación institucional.....	68
2.2.4 Pandemia.....	77
Capítulo 3.....	82
Metodología	82
3.1. Paradigma	82
3.2. Enfoque cualitativo.....	84
3.3. Método: Estudio de caso.....	85
3.3.1 Técnicas e Instrumentos	87
3.3.2 Participantes.....	88
3.3.3 Criterios de selección.....	89

3.3.4. Diversidad de modelos educativos	90
3.4. Instituciones seleccionadas según los criterios.....	91
3.4.1. Institución Educativa San Pedro	92
3.4.2 Institución Educativa San Carlos.....	92
3.4.3. Institución Educativa Novilleros	93
Capítulo 4.....	93
Resultados.....	93
4.1 OE1. Procesos de gestión de la evaluación institucional Guía 34 y la normatividad emitida para mitigar el impacto de la pandemia.....	94
4.1.1 Áreas de gestión.....	98
4.1.2 Descripción del protocolo de evaluación.....	101
Nota. La figura 3 muestra una tendencia clara hacia la flexibilización en todas las áreas de gestión de la autoevaluación institucional, en todos los procesos y componentes, siendo la categoría predominante.	
.....	104
4.1.3 Normatividad	105
4.2 OE2. Percepciones sobre evaluación institucional que emergieron durante la pandemia en las comunidades educativas: IED San Pedro, IED Novilleros, IED San Carlos	126
4.2.1 La experiencia de la pandemia como un punto de inflexión institucional	131
4.2.2 La evaluación institucional adaptada.....	132
4.2.3 Conflicto institucional	133
4.2.4. Emergencia de nuevas prácticas educativas y de gestión	134
4.2.5. Percepciones sobre la evaluación institucional.....	134
4.2.6 Proyección y reconstrucción educativa postpandemia	135
4.3 OE3. Prácticas y discursos que enmarcaron la evaluación institucional durante la pandemia.	142
4.4 OE4 Sugerir lineamientos teóricos y prácticos para la evaluación institucional en condiciones emergentes.....	145
4.4.1 Triangulación de la información.....	148
4.4.2 Experiencia pandemia.....	149
Capítulo 5.....	155
Discusión	155
Capítulo 6.....	164
Conclusiones	164

Lista de tablas

Tabla 1 Cronología de las leyes de educación en América Latina.....	63
Tabla 2 Codificación de participantes	94
Tabla 3 Normatividad nacional	107
Tabla 4 Normatividad departamental	121
Tabla 5 Normatividad municipal	125
Tabla 6 Categorías emergentes	127

Lista de figuras

Figura 1 Mapa del proceso de Autoevaluación Institucional Guía 11	74
Figura 2 Proceso de autoevaluación institucional	94
Figura 3 Guía protocolo de autoevaluación.....	103
Figura 4 Proceso para la prestación del servicio educativo en pandemia	105
Figura 5 Red semántica de la entrevista semiestructurada.....	136
Figura 6 Diagrama de Sankey de las categorías de análisis.....	139
Figura 7 Red semántica de los protocolos	143
Figura 8 Triangulación.....	146
Figura 9 Lineamientos teóricos y prácticos de la evaluación Institucional en contextos rurales.	169

Resumen analítico

La reciente pandemia de COVID-19 afectó a las instituciones educativas en todo el mundo, puesto que su aparición hizo que se visibilizaran y exacerbaran las condiciones que influyen en el aumento de las diferencias entre sus modalidades, por ejemplo, las que existen entre la educación rural y la urbana. Este panorama alienta a desarrollar un estudio profundo acerca de la gestión de la evaluación institucional contextualizada, que también contribuya a su aplicación ante las realidades emergentes y que sea determinante para que la educación mejore.

Una herramienta como la evaluación institucional puede ser determinante para que la calidad de la educación mejore. De acuerdo con Jara (2004), esta se analiza desde múltiples enfoques, debido a su cualidad pluridisciplinaria y a la amplia definición del concepto, que abarca un estudio completo de los aspectos estructurales y procesales que la integran.

La práctica de la evaluación institucional está inserta dentro de las directrices, los enfoques y las prácticas estandarizadas con que cuenta el MEN para la gestión escolar, en la cual intervienen la directiva, la parte administrativa, la académica y la comunidad. Esta es la base de la que se parte para la toma de decisiones que, además, permite propuestas alternativas de mejora para la educación en Colombia.

El sistema educativo considera la diversidad de las características de la prestación del servicio; entre ellas, el prestador del servicio (público o privado) o la diversidad geográfica (rural y urbana). En este escenario específico de la ruralidad, la gestión y la evaluación institucional alcanzan una importancia especial, toda vez que las instituciones rurales enfrentan desafíos particulares que las separan de sus pares urbanos, entre ellos, la falta de infraestructura adecuada, la escasez y la limitación de recursos y el aislamiento geográfico.

La presente investigación indaga acerca de las percepciones que surgieron en las comunidades educativas respecto de la expedición normativa y la implementación de la gestión de la evaluación institucional durante la pandemia de COVID-19, y se enmarca en un paradigma hermenéutico, con un enfoque cualitativo, mediante un estudio de caso.

No descarta los desafíos adicionales que pueden aparecer de manera recurrente o a partir de hitos históricos, junto con la idea constante y en boga, de ofrecer una calidad educativa de carácter transformador, tanto del hombre como del entorno en el que se desenvuelve. (Páez Arias *et al.*, 2024); incluye a la familia, a los estudiantes y a las instituciones educativas representadas por docentes y directivos, cuyos roles se vieron transformados durante la pandemia, para dar continuidad a la educación como pilar en el desarrollo social, político, económico, cultural y ambiental. Todo lo anterior se convierte en un reto para la gestión de las instituciones y su respectiva evaluación en tiempos de crisis.

Palabras clave: Evaluación Institucional, Gestión, Educación Rural, Pandemia

Abstract

The recent COVID-19 pandemic affected educational institutions around the world, the conditions that cause the gap between rural and urban education became visible and exacerbated, which suggests an in-depth study about the management of contextualized institutional evaluation, which also contributes to its application in the face of emerging realities. Institutional evaluation as a determining process for continuous improvement in the educational context is approached from various perspectives given the multidisciplinary nature and breadth of the concept, which includes the study of the entire set of structural and procedural aspects that make it up” (Jara, 2004).

In accordance with this, the MEN guidelines group into four fields the different efforts that are carried out in all schools and that are led by the rector and coordinators (Board, administrative, academic and community) that include the approaches, practices, methods and knowledge that will be evaluated in a standardized way and that at the same time serve as a basis for decision-making, which also allows proposing alternatives for improvement, for education in Colombia.

Within the framework of the educational system, which considers the diversity of the characteristics of service provision, including the service provider (public or private) or geographical diversity (rural and urban); In this specific context of rurality, institutional management and evaluation achieve special importance, since rural institutions face particular challenges that separate them from their urban peers, among them there is a lack of adequate infrastructure, scarcity, resource limitations and geographic isolation are evident.

Furthermore, other additional challenges that may appear recurrently or from historical milestones, along with the growing boom in offering quality education, due to its transformative nature of both man and the environment in which he operates (Páez Arias *et al*, 2024), include the Family, students and educational institutions represented by teachers and directors, whose

roles were transformed during the pandemic to give continuity to education as a fundamental pillar in the social, political, economic, cultural and environmental development that in turn They become a challenge for the management of institutions and their respective evaluation in times of crisis.

Keywords: Institutional Evaluation, Management, Rural Education, Pandemic

Introducción

La reciente pandemia de COVID -19 afectó a las instituciones educativas en todo el mundo y dejó ver, de manera exacerbada, las condiciones que provocan la brecha entre la educación rural y la urbana, lo que sugiere un estudio profundo acerca de la gestión de la evaluación institucional contextualizada, que también contribuya a su aplicación ante las realidades emergentes.

Con las afectaciones generales en las áreas de gestión que sobrevinieron con esta pandemia, surge el planteamiento del problema que se centra en cómo se transformaron las instituciones educativas, a partir de las directrices normativas, para mitigar el impacto de este fenómeno. En trasegar evidenció que las maneras de ver, vivir y percibir la escuela están atravesadas por una historia de desigualdad e inequidad que se exacerbó durante esta crisis y promovió el aumento de la brecha entre lo rural y lo urbano. El presente trabajo, además, plantea cómo, en esa transformación, las áreas de gestión que son objeto de la evaluación institucional sugieren que sus fases de gestión sean contextualizadas e incluyentes.

El estado del arte realiza el correspondiente rastreo de artículos, tesis doctorales e informes que guardan relación con el objeto de estudio, desde la perspectiva de los diferentes autores, tanto nacionales como internacionales. La elaboración del heurístico parte de tres categorías específicas: escuelas rurales, gestión del directivo docente y evaluación institucional.

El marco teórico analiza la evaluación institucional, centrándose en el posicionamiento del contexto educativo y su aporte a la calidad, frente a la educación rural y en cómo lo disruptivo de la pandemia afectó el papel de la gestión de la evaluación institucional al, provocar otros desafíos específicos que exigen enfoques diferenciados para responder a los requerimientos de calidad y equidad exigidos por el sistema educativo.

El presente estudio se aborda desde el paradigma hermenéutico con un enfoque cualitativo para encontrar las tensiones que surgieron durante la aplicación de la gestión de la evaluación institucional con ocasión de la pandemia de COVID-19, en la que se construyeron diversas estrategias para mitigar sus efectos en las tres instituciones seleccionadas (mencionarlas). Se utiliza el estudio de caso para examinar, de manera sistemática, la información en las Instituciones: IED San Pedro, La IED San Carlos, La IED Novilleros. Para la recolección de datos se incluyen como técnicas el análisis documental y la entrevista semiestructurada, en busca de una visión holística del objeto de estudio.

El propósito de esta investigación es explorar cómo se llevó a cabo la gestión de la evaluación institucional durante la pandemia, originada por el COVID-19. Se busca proporcionar una comprensión integral de la evaluación institucional, así como también identificar oportunidades para abordar, de manera contextualizada, los desafíos que puedan surgir en entornos educativos en constante transformación o en futuras crisis.

Justificación

Tras más de un año de pandemia, nuestro planeta enfrentó un gran tiempo de dolor e incertidumbre; se perdieron muchas vidas; las economías se afectaron hasta el borde del colapso y las sociedades fluctuaron de manera inestable. Las medidas de emergencia que se tomaron produjeron cambios, unos más visibles que otros, lo que hace inviable abarcar la totalidad del impacto de la pandemia originada por el COVID-19 en el mundo; esta coyuntura exacerbó los problemas en todos los ámbitos.

Dentro de las decisiones tomadas, que también involucraron al sector educativo, junto con las relaciones estrechas entre cada uno de los grupos sociales, se cuentan, entre otras, las medidas de emergencia sanitaria, social, económica, ecológica, de orden público y otras de carácter ordinario. En ese ámbito cabe analizar, a través de la evaluación institucional, un antes, un durante y un después de la educación básica y media en el área rural, marcados por esa cotidianidad interrumpida.

Este estudio busca analizar esas tensiones generadas en los actores educativos, entre ellos, las autoridades nacionales, directivos, docentes, padres de familia y estudiantes que integran las instituciones educativas, frente a las disposiciones adoptadas y la aplicación de la evaluación institucional que, desde su rol, aportan a la dinámica de mantener en funcionamiento sus diferentes desarrollos como parte de la estructura educativa, en el contexto de la pandemia originada por el COVID-19.

Esta situación inesperada que afrontaron las instituciones educativas, que según datos del DANE afectaron aproximadamente a 10 millones de estudiantes, distribuidos en los diferentes niveles, para los colegios provocó una reconfiguración de los procesos educativos, “trastornando la visión tradicional de los centros de enseñanza y metamorfoseando hasta el propio desenvolvimiento de los profesores y sus hábitos, de modo que algunas prácticas han desaparecido, y otras se transformaron adoptando giros de 180 grados” (Rodríguez Jiménez, 2021, pp. 1-11). Este evento de la pandemia no solamente cambia los hábitos de los profesores. También emerge la reconfiguración de la relación institución-estudiante-padre de familia, que sugiere el intercambio de roles, a partir de un escenario en el que se “des-territorializa la escuela, la enseñanza y la evaluación” (Martínez *et al.*, 2020, p. 100).

Además de resignificar algunas estrategias de enseñanza y de aprendizaje, se crean otras tensiones en torno a la utilización de la tecnología por parte de los docentes que no tienen la capacitación ni los recursos para innovar desde sus casas. Por otra parte, la pandemia por Covid-19 provocó una considerable afectación en la salud mental del sector educativo en Colombia, impactando a toda la comunidad educativa, principalmente a estudiantes, docentes y directivos docentes, de acuerdo con el MEN en el caso de los estudiantes, desde los primeros meses de 2020 se evidenció un deterioro emocional significativo y que posteriormente en 2021 se reportó que el 27 % de los jóvenes presentaba ansiedad y el 15% depresión, mientras un 52 % experimentaba síntomas asociados a trastornos mentales, así mismo, los docentes y directivos docentes la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) destacó que el 67 % de los Docentes en el país sufrieron alguna enfermedad de tipo mental, otros estudios evidenciaron que el 50 %, presentó estrés, síntomas de ansiedad el 49 % y el 32 % depresión causado por sobrecarga laboral y emocional derivados del manejo inadecuado del tiempo para preparar clases y evaluarlas, la transición abrupta a la virtualidad, así como la impotencia y la

angustia que generó las limitaciones de un alto número de estudiantes para acceder a computador, celular o dispositivo para enviar sus tareas.

Fue una época crítica y compleja porque se debía cumplir con el plan de estudios, apoyar a los estudiantes, entregar bonos escolares y asistir a reuniones para conocer las directrices que, en su momento, emanaban del MEN y de la Secretaría de Educación de Cundinamarca (SEC). El reto de los directivos y docentes era continuar con las clases, velar por el bienestar psicosocial de los estudiantes, con el apoyo de la orientación escolar y garantizar que asistieran, de manera remota, a sus clases. El interés era plantear varias alternativas y “mostrar procesos escolares más allá de lo que estamos acostumbrados” (Martínez *et al.*, 2020, p. 100). Este momento histórico en la escuela suma un entramado de circunstancias que impone retos, los cuales desencadenan nuevas maneras de ver, vivir y percibir la escuela, a la vez que interroga hacia dónde va.

La presente investigación será útil para los directivos, docentes, funcionarios de las entidades territoriales, el MEN y la comunidad en general, para que se mire a los sectores rurales en su contexto. Si bien es cierto que la pandemia afectó a todo el planeta sin ningún reparo, es pertinente revisar los efectos en los escenarios particulares. Esta situación generó un proceso normativo no planeado para contener la propagación, empezando con la suspensión de actividades presenciales, en la que Colombia fue uno de los primeros países en Latinoamérica.

Los hallazgos serán un insumo importante para resignificar, reconfigurar y proponer prácticas pedagógicas, administrativas y de gestión, con el fin de estar preparados ante futuras situaciones emergentes que afecten al sector educativo. Esta visión prospectiva ayudará a gestionar con mayor idoneidad una educación más responsable, incluyente, equitativa, humana y sustentable; esto último, relacionado con las políticas educativas en concordancia con el ODS

4 (Naciones Unidas, 2018). Finalmente, evitar improvisaciones permitirá afrontar de manera asertiva los factores y efectos adversos de una situación emergente, entendiendo la evaluación institucional como herramienta de mejoramiento continuo en la educación.

Capítulo 1

Planteamiento del problema

El planteamiento del problema se sitúa en el escenario del sistema educativo en Colombia, teniendo en cuenta su estructura, organización y lineamientos normativos. Dentro de este sistema, la evaluación institucional se configura como un proceso clave para la reflexión y el mejoramiento de la gestión educativa, que contribuya a una alta calidad en la prestación del servicio educativo. Sin embargo, su implementación enfrenta retos significativos, sobre todo en los contextos rurales, donde las condiciones sociales, territoriales y administrativas son particulares. Estas circunstancias ponen de manifiesto las brechas históricas entre lo rural y lo urbano, que a su vez impactan en los procesos educativos.

En línea con lo anterior, las diferencias históricas entre lo rural y lo urbano, que ya se ha señalado, se vuelven relevantes al examinar cómo se lleva a cabo la evaluación institucional en el contexto educativo nacional, estas desigualdades no solo se manifiestan en el acceso y permanencia en el sistema, sino también en la calidad y pertinencia de los procesos de gestión y evaluación. Distintos estudios han demostrado que las instituciones educativas en zonas rurales enfrentan limitaciones estructurales relacionadas con la infraestructura, la disponibilidad de recursos, formación del personal docente y acompañamiento institucional, lo que dificulta la implementación de procesos evaluativos enfocados en la mejora (García Villegas & Quiroz López, 2011; Ortiz Jaimes et al., 2026). A esto se suman factores territoriales y socioeconómicos que afectan la manera de adaptar las directrices nacionales a las realidades del territorio, creando tensiones entre la normativa y su aplicación (Ministerio de Educación Nacional, 2015; Pardo Mercado, 2023). Por lo tanto, la evaluación institucional en la ruralidad debe ser vista como una práctica contextualizada que reconozca estas particularidades y contribuya a cerrar esas brechas.

Este escenario sugiere que es necesario examinar críticamente cómo se llevan a cabo estos procesos en las áreas rurales. Así, la investigación se enfoca en comprender la conexión entre la evaluación de instituciones y el entorno rural, lo que ayuda a situarla en un escenario de cambios en el sistema educativo.

Por otra parte, la pandemia marcó un antes y un después, intensificando las desigualdades que ya existían y dando pie a reformas en el sistema educativo. Este evento obligó a repensar las estrategias de gestión y evaluación institucional para asegurar que los procesos educativos pudieran continuar. En las áreas rurales, estas transformaciones revelaron limitaciones estructurales y nuevas necesidades para las instituciones. Ante esta situación, es fundamental analizar, por un lado, cómo la evaluación institucional se adapta a estos escenarios de cambio y, por otro, cómo se interpretan los procesos dentro de un contexto de reformas y tensiones territoriales.

Colombia, al igual que otros países de la región, define y organiza su sistema educativo de manera particular. En primera instancia, se encuentra la educación inicial, seguida de la educación preescolar; luego, la educación básica, que comprende cinco grados de primaria y cuatro de secundaria. Después, está la educación media, que comprende dos grados y culmina con el título de bachiller. En segunda instancia, se encuentra la educación superior. Además, se consideran otras características que enriquecen esta definición —quién es el prestador del servicio, ya sea público o privado, si se trata de un sistema en concesión o mixto; si se adapta a la diversidad geográfica en áreas urbanas o rurales— y que van combinando criterios que determinan factores diferenciadores para cumplir un mandato constitucional que tiene una función social, congruente con las necesidades e intereses de las personas, la familia y la sociedad.

Asimismo, el sistema educativo cuenta con diversas estrategias, entre las que se encuentran la cobertura, la eficiencia, la calidad y la pertinencia, para aportar a los tres primeros niveles en el sector público, apoyadas en proyectos dirigidos por el MEN, como Atención a la Población Vulnerable, Programa Nacional de Alfabetización, Programa de Alimentación Escolar, Educación para la Sexualidad, Plan Nacional de Lectura y Escritura y Proyecto de Educación Rural (PER), entre otros.

Aunque en escenarios geográficos diferentes, de acuerdo con Berardo (2019, p. 318) “resulta anacrónico hablar de campo y ciudad como absolutamente opuestos”, en el ámbito educativo existen marcadas características y diferencias entre lo rural y lo urbano que, aparentemente, marcan el camino hacia esa brecha donde empieza a perder robustez el sistema educativo, porque se privilegian las evaluaciones estandarizadas de calidad educativa (Vélez, 2022, p. 1). Esta dinámica afecta los procesos de gestión y los procesos académicos porque se limita a preparar a los estudiantes solamente para afrontar esas pruebas y, de esta manera, posicionar los colegios en una clasificación nacional de acuerdo con los puntajes obtenidos.

En relación con la calidad, que no es un término exclusivo del ámbito educativo, el Ministerio de Educación Nacional la define en los siguientes términos:

Hablamos de calidad de la educación cuando los estudiantes alcanzan los objetivos propuestos, cuando las instituciones educativas se centran en las necesidades de los estudiantes con el fin de ofrecer las oportunidades de aprendizaje en forma activa y cooperativa, a través de ricas experiencias y vínculos con la realidad, de manera que se fortalezcan los talentos individuales y los diversos estilos de aprendizaje; hablamos de calidad de la educación cuando, con lo que aprenden, los estudiantes saben y saben desempeñarse en forma competente (p. 5).

En concordancia con las políticas educativas que quedaron consignadas en la Constitución Política de 1991, en uno de los apartados del art. 67, se le confiere al Estado la responsabilidad de vigilar y supervisar la educación para asegurar su calidad, que se cumplan sus propósitos y se fomente la formación integral, moral, intelectual y física de los estudiantes. Además, el Estado debe garantizar la cobertura y proporcionar las condiciones mínimas de acceso y permanencia. Se inicia, de esta forma, la construcción normativa que apoye este mandato y que hace que la evaluación institucional adquiera importancia como herramienta para alinear los objetivos y metas del contexto de la institución educativa con la escala territorial, nacional y, actualmente, global.

Desde una perspectiva crítica, hablar de calidad de la educación a partir de las citas anteriores del MEN; la Ley 115 de 1994; la Ley 30 de 1992 y la Ley 715 de 2001 implica reconocer las bondades que aporta esa normatividad al sistema educativo; sin embargo, las condiciones históricas, sumadas a las que surgieron después de la pandemia, dejan ver que hoy se encuentra mayor diversidad de estudiantes en las aulas (discapacidades, extra edad, niños y jóvenes extranjeros, autismo, problemas emocionales, violencia intrafamiliar, etc.), lo que implica tener otra mirada de la gestión y de la organización curricular.

Pese a los esfuerzos de los directivos, en ocasiones no se tienen en cuenta los estilos de aprendizaje, porque implica contar con otros profesionales de apoyo (fonoaudiólogos, trabajadores sociales, psicólogos, terapeutas del lenguaje, entre otros); la infraestructura de los colegios oficiales, urbanos y rurales es precaria: sillas, salones y patios en mal estado, lo que impide brindar una formación integral, según lo establecido en la norma. Por otro lado, una condición que afecta la calidad de los procesos académicos es no contar, desde el inicio del calendario escolar, con la planta del personal docente y administrativo, lo que dificulta y retrasa las dinámicas institucionales.

Como parte de la búsqueda de calidad y la promoción de una cultura del mejoramiento continuo, la Ley 115 de 1994 establece en su art. 84, la obligatoriedad de la *Evaluación institucional anual*, al finalizar cada año escolar, todas las instituciones educativas llevarán a cabo una evaluación integral del personal docente y administrativo, así como de los recursos pedagógicos y la infraestructura física con el propósito de fortalecer gradualmente la calidad del servicio educativo. En concordancia con lo planteado por el MEN (2015) en la Guía 34, la evaluación institucional trasciende y se configura como un ejercicio participativo, sistemático y orientado a la toma de decisiones, liderado por el Rector y desarrollada por la comunidad educativa con un papel central del consejo directivo de acuerdo con la norma. De esta manera, la evaluación institucional se propone como una reflexión crítica de cualificación desde las cuatro áreas de gestión y plantear las acciones de mejora para el siguiente año.

Además, se destaca también que, aunque la misma Ley reconoce en su capítulo 4, artículos 64 a 67, de una educación con pertinencia para los contextos campesinos y rurales, en la práctica los progresos de evaluación institucional suelen regirse por criterios homogéneos para todo el país. Esta situación produce tensiones, en la medida en que instituciones con condiciones significativamente diferenciadas, son valoradas bajo parámetros estandarizados, lo que configura una contradicción entre el reconocimiento normativo de la diversidad rural y la aplicación de los modelos de evaluación que no siempre incorporan dichas particularidades, que puede derivar en la limitación del alcance de la calidad educativa en el ámbito rural y reproducir las brechas entre lo rural y lo urbano. .

Por otra parte, como elemento clave en este camino, está la autoevaluación que se introduce en el art. 55 de la Ley 30 de 1992, mediante la cual se organiza la educación superior como servicio público. Posteriormente, se dio paso a normas como la Ley 715 de 2001, en la que se expide la norma orgánica relacionada con recursos y competencias, de acuerdo con los

artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política, y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros aspectos. Esta norma contempla la distribución de recursos, haciendo la distinción entre la población urbana y rural.

Por otro lado, una serie de normas compiladas en el Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo n.º 1075 de mayo de 2015, que dan cuenta de la evaluación de la infraestructura, de las jornadas y utilización de las instalaciones, de la evaluación del aprendizaje, de la evaluación del desempeño de los docentes, de los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales, entre otros aspectos.

Conviene subrayar que el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN), en estas últimas tres décadas y con el fin de impulsar la calidad, ha propuesto una serie de orientaciones metodológicas que tienen como centro de acción las instituciones educativas, en donde se materializa ese acto educativo y se entreteje a su alrededor el accionar humano, con los aspectos ya mencionados; estas orientaciones se recogen, entre otros documentos de interés para el presente escrito, en la Guía n.º 5 “Y ahora ¿cómo mejoramos?”, en la que se adelantan algunas orientaciones, pasos y ejemplos de cómo desarrollar los planes de mejoramiento.

Más adelante, el Ministerio publica la Guía n.º 11, buscando avanzar en la consolidación de la autoevaluación como una herramienta para el mejoramiento institucional. Plantea como reto que la institución mejore en todas y cada una de las dimensiones de la gestión, es decir, en la directiva, comunitaria, pedagógica y administrativa, para lo que se debe contar con acciones planeadas, sistemáticas e intencionadas dentro de un ámbito que permita

transformarse en una organización autónoma, con propósitos claros, valores compartidos y con objetivos y metas definidos que sean entendidos por todos.

La guía n.º 34, denominada como la guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación del plan de mejoramiento, está organizada en tres etapas: en primer lugar, la autoevaluación institucional; luego, la elaboración de los planes de mejoramiento y finalmente el seguimiento permanente al desarrollo de los planes de mejoramiento institucional (MEN, 2008), para dar cuenta de la gestión del establecimiento educativo, en el que se contemplan diferentes áreas, procesos y componentes. En relación con las etapas de la propuesta metodológica de la evaluación institucional, se tiene en cuenta cuatro áreas que son: gestión directiva, gestión académica, gestión administrativa y financiera y gestión de la comunidad.

Desde estos campos de gestión, se buscan estrategias que permitan mejorar la prestación del servicio en las instituciones educativas, atendiendo la población ubicada en cabeceras municipales, centros poblados y rural disperso (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2018). Específicamente para el contexto rural, se orientaban las disposiciones normativas que atravesaban un momento histórico, marcado por el conflicto armado y que dan “un carácter dinámico relacional del lenguaje” (Ortiz-Ocaña, 2015, p. 195), en torno al cual emergen posturas como la de Martínez-Restrepo *et al.* (2016) quienes afirman que “Colombia tiene una deuda histórica con el campo” (p.1). Esta deuda se refleja en la falta de oportunidades para la ruralidad y el aumento de las brechas frente a lo urbano. Ahora bien, en escenarios como los acuerdos de paz en La Habana, se considera la transformación de esta situación a través de una Reforma Rural Integral.

Dicha reforma pretende, además, garantizar que los habitantes de sectores rurales tengan el acceso y uso de la tierra, erradicar la pobreza extrema y que la pobreza rural no sea tan notoria, y fortalecer la agricultura familiar y la seguridad alimentaria. En materia educativa,

se propone auspiciar un Plan Especial de Educación Rural, de forma que se estimule la permanencia de los jóvenes en el campo y que las “instituciones educativas contribuyan al desarrollo rural (delegados de Gobierno de la República de Colombia- FARC-EP, 2014)” (Martínez-Restrepo, *et al.*, 2016, p.1). En este escenario, la evaluación institucional se presenta como una herramienta clave para analizar la relevancia de las prácticas educativas en las zonas rurales y orientar acciones de mejoramiento que fomenten en el cierre de las brechas entre lo rural y lo urbano.

Esta dinámica referenciada, marcaba un ritmo al tenor de los acontecimientos históricos ya que, con el censo poblacional de 2018, la distribución de la población por ubicación era del 77,1 % en cabeceras municipales, del 7,1 % en centros poblados y del 15,8 % rural disperso, para un total de población censada de 48.258.494 (DANE, 2018). Es una muestra que a esa fecha la variación porcentual de la población rural no ha sido significativa respecto al censo anterior y, de esta manera, los procesos educativos y con ellos la evaluación de las instituciones de educación básica y media seguían el curso trazado. Sin embargo, en 2020, de manera súbita, radical y vehemente, se lanzó a la humanidad al vacío, con la declaración de la pandemia ocasionada por el COVID-19.

Lo anterior es una aproximación al contexto histórico previo ya que, en marzo de 2020, está inscrito en la historia como el momento en que, lanzados al vacío, de manera inesperada y tosca, aturcidos, desorientados y temerosos, atentos a cualquier señal de un presente cambiante continuo, inicia la pandemia originada por el COVID-19. Desde la declaración del estado de emergencia social, sanitaria, económica, política y ecológica, derivada de esta pandemia se dio lugar a la adopción de una serie de medidas que se pueden agrupar en: medidas sanitarias y de emergencia sanitaria; medidas de emergencia social, económica y ecológica; medidas de orden público y otras de carácter ordinario y de relaciones estrechas

entre cada uno de los grupos. Es el Ministerio de Salud quien lidera la emisión de las decisiones para la atención de la emergencia y desde donde se orientan a las demás ramas del Ejecutivo, para dar mayor cobertura a la población; entre ellas, se destaca el sector educativo, por ser un derecho y un servicio público que cumple una función social, de acuerdo con el artículo 67 de la Constitución Política.

Enfatizando en lo escolar, tanto el inicio de esta emergencia sanitaria como las medidas adoptadas para atenderla, no distinguieron entre lo urbano y lo rural; por el contrario, se hizo más visible una marcada disparidad en relación con recursos pedagógicos, económicos, de dotación y de servicios, entre otros, toda vez que las diferencias que se venían analizando se acentuaron. Ante este episodio que marca unas diferencias, el MEN insiste en dar continuidad a los mismos procesos de evaluación bajo los mismos indicadores de medición.

Para hacer referencia a esa disparidad marcada, se debe mencionar la brecha rural-urbano que compara las condiciones entre algunos indicadores relacionados con educación, servicios públicos y saneamiento básico e índices de pobreza, etc., y que en un análisis preliminar muestran que, a través del tiempo, se han mantenido los factores relacionados con las diferencias en estos sectores (rural y urbano). Esto debería permitir que el Gobierno nacional, tenga información para diseñar programas sociales de atención que mitiguen estas realidades; sin embargo, de acuerdo con Pérez de Armiño, (2006) la teoría del sesgo urbano, desarrollada originalmente por Liptón, sostiene que los gobiernos de la mayoría de los países del tercer mundo, tienden a realizar su legislación a favor de las ciudades y de las clases urbanas, en detrimento del rural y de los campesinos, en general, lo cual sería causa de la perdurabilidad de la pobreza rural y del distanciamiento entre quienes promueven la legislación y los sectores en los que se aplica.

Situación recurrente que se recrudece en el año 2020 debido a esta coyuntura originada en la pandemia, en la que se puede analizar un antes, un durante y un después en la educación no solo en el mundo, sino en nuestro contexto, marcado por esa cotidianidad interrumpida. Una vez declarada la emergencia y principalmente el aislamiento social preventivo, que de forma súbita paralizó el acto social de la educación, se imponen retos que detonan nuevas maneras de ver y vivir la escuela, dadas estas condiciones de aislamiento; esa escuela que se conoce, la escuela del compartir, toma el rumbo de no estar, de la percepción de la escuela ausente y de los avances en enseñanza-aprendizaje desde la distancia para todos los actores en este presente cambiante continuo, para atender y mitigar el impacto de esta adversidad.

Es importante hacer referencia a las condiciones tanto en el sector urbano como en el rural (pedagogy, 2020) que, en esta oportunidad tuvieron el mismo punto de partida en la atención no presencial. En este contexto, se distinguen afectaciones a los campos de gestión relacionados con la autoevaluación institucional, lo que plantea retos para atender la interrupción del aprendizaje, la utilización de una planta física adecuada, la prestación de servicios que atienden las estrategias de permanencia (alimentación escolar, rutas escolares), la relación con la comunidad y sector productivo, el establecimiento de un gobierno escolar, la deserción, la escasa motivación personal hacia los logros educativos y el manejo y disponibilidad de los recursos.

Con estas condiciones marcadas por la incertidumbre, es en el sector rural en donde es oportuno indagar sobre cómo la crisis del efecto pandemia desborda y desafía al conocimiento, pone a prueba toda nuestra capacidad, nuestros capitales, los recursos, y producen múltiples tensiones y presiones que emergen en la práctica, desde la normatividad, desde el sentir,

pensar y reflexionar en la cotidianidad e invita a la reconfiguración de la escuela en tiempo de pandemia,

En este período, caracterizado por los problemas relacionados con el COVID-19, emerge un escenario en el que se “des-territorializa la escuela, la enseñanza y la evaluación” (Martínez *et al.*, 2020, p.100). A ello se suman las dificultades que enfrentan las familias: la interrupción o pérdida del trabajo; el padre que anteriormente trabajaba, está en casa, los niños con la enseñanza en línea, la gestión de los tiempos dilatados, la ruptura de los esquemas cotidianos: horarios, desplazamientos, el compartir, el bienestar con el otro; dadas estas condiciones impuestas por el aislamiento preventivo, mantuvo a las familias confinadas con el mínimo contacto social, y produjo la reorganización general en materia laboral, social, económica y, por supuesto, la dinámica educativa en sus diversas dimensiones (Annarumma *et al.*, 2020).

Como alternativa para dar continuidad al avance educativo, se propone la enseñanza en línea, que enfrenta una realidad documentada por Chacón Orduz (2020):

De los 2.400.000 de estudiantes de colegios rurales del país, solo el 17 por ciento de ellos tiene acceso a Internet y computador, es decir, aproximadamente 408.000 niños.

En el caso de municipios rurales dispersos (aquellos con menor densidad poblacional), esta cifra es de apenas el 13 %.

Es entonces cuando las herramientas digitales entran a jugar un papel relevante en las interacciones familiares, sociales y educativas determinadas por el COVID-19: a partir del aislamiento social se confinó a las familias en sus residencias, y esto hace que emerja “un nuevo concepto de relación familiar”, que en el acto educativo implica la “redefinición funcional de relaciones, reglas y acciones” (Annarumma *et al.*, 2020), en las que en un mismo espacio

físico se encuentran padre, hijo, estudiante, acompañante de los procesos educativos remotos, formador, etc.

Por ello, esta pandemia ha minado el ya precario equilibrio del sistema familiar contemporáneo, vaciando el caótico tiempo de la cotidianeidad, subvirtiendo las rutinas de estudio-trabajo, contrayendo el espacio doméstico dentro de una convivencia desestabilizada por los retos del trabajo inteligente y de la enseñanza a distancia. Lejos de la oficina y la escuela, padres e hijos se encontraron compartiendo la exclusividad de una relación ubicada en un espacio-tiempo vinculante y restrictivo, en el que la proximidad física y psicológica ha despertado debilidades, inseguridades y nuevas energías (Annarumma *et al.*, 2020, p. 3), todo ello determinado por su propia realidad social, económica, política, cultural y educativa.

Ahora bien, este clima de emergencia sanitaria que afectó a toda la humanidad ha obligado a docentes, directivos y educadores a reflexionar y remodelar sus métodos de enseñanza con tecnologías de educación y aprendizaje (Annarumma *et al.*, 2020, p. 22), obligándolos a sumergirse en nuevos retos impuestos por la no presencialidad, desde una introspección que permitiera reconfigurar su rol dentro de ese acto educativo, aparte de la atención de su propia cotidianidad, con el reto de adquirir, de manera súbita y obligatoria, las competencias específicas, entre las que se puede mencionar el uso de dispositivos, redes, AVA, etc., que permitan dar continuidad a los desarrollos académicos, ahora de manera remota, desligados también de las habilidades sociales que emergen al estar próximo al otro.

Por otra parte, el avance de la tecnología de las últimas décadas ha sido significativo, aunque en términos de acceso no ha sido equitativa en esta triada (institución-familia-estudiante), puesto que se centra en el proceso educativo. En este estrecho vínculo cada uno de ellos es objeto de análisis. Al respecto Annarumma *et al.* (2020) señalan:

El examen crítico del hogar como entorno de aprendizaje y las preocupaciones sobre el aprendizaje en línea sincrónico sugieren desigualdades sistémicas más amplias que afectan la educación en línea. Dos áreas de crisis se destacan: las brechas digitales basadas en disparidades en el acceso, las habilidades y las características tecnológicas; y la reafirmación de los enfoques neoliberales de la educación (p. 23).

Asimismo, para las instituciones educativas y sus equipos de trabajo, se acrecentaron las brechas entre el sector rural y el sector urbano.

La crisis del efecto pandemia del universo escolar desborda y desafía al conocimiento, pone a prueba toda nuestra capacidad, “en pocas ocasiones se experimenta la pérdida de la escuela, aunque nunca como un hecho mundial y nacional como el que ha provocado la pandemia de COVID-19 en nuestros días” (Díaz-Barriga, 2020, p. 20), situación que promovió un reordenamiento en la incertidumbre de los roles institución-estudiante-familia y que trajo, para cada uno, retos, oportunidades y muchas dificultades, que también evidenciaron la brecha digital en acceso, uso y calidad.

En ese mismo marco, el rezago pedagógico y didáctico del sistema, junto con el de los actores educativos, especialmente los docentes, emergieron, pues el confinamiento potenció el uso de los medios digitales que, además, se tornaron como la mejor apuesta para dar continuidad a la evolución en educación, procurando mantener algo de cohesión de la comunidad educativa. Sin embargo, al darse un encuentro obligado entre la tecnología y el aprendizaje, una nueva generación de estudiantes inmersos en la tecnología digital, según Díaz-Barriga (2020):

Han modificado sus formas de aprender, sus intereses y sus habilidades. No obstante, esto no significa que puedan aprender con la tecnología; saben usarla para

comunicarse, para las redes sociales, pero no necesariamente la emplean como un recurso de aprendizaje (p.22).

A los estudiantes también los afecta la pandemia; su situación igualmente cambió de forma involuntaria y sus procesos se vieron interrumpidos, revelando sus propias carencias, al respecto Schwartzman y Carlone (2010) señalan lo siguiente:

Algunos estudiantes carecen de las herramientas más básicas para la educación en línea: no hay computadora, o hay una obsoleta compartida por varios miembros de la familia, sin hay espacio adaptado adecuadamente para el trabajo ininterrumpido, horarios de trabajo irregulares o en aumento para compensar los ingresos familiares reducidos, a esto se suman las interrupciones económicas pandémicas, cuidado familiar, adición de nuevas responsabilidades, puesto que los estudiantes ya no salían de su hogar para asistir a la escuela. Las preocupaciones se centran en el hogar como un lugar problemático para el aprendizaje (pp. 46-67).

Al concentrar en el hogar aquellas actividades que se desarrollaban en la escuela, con ambientes que propician diversas maneras de encontrar el camino a la formación integral (Ley 115 de Educación, 1994) y que, por otra parte, Schwartzman y Carlone (2010) sostienen que la migración hacia el hogar también altera el control de los espacios donde trabajan los profesores. Los límites difusos entre el lugar de trabajo y el espacio familiar, la enseñanza y el aprendizaje durante la pandemia aceleran la erosión de los tiempos y espacios autónomos.

Erosión que también afecta la comunicación, la dinámica de la enseñanza-aprendizaje y las interacciones familia-estudiante-institución.

Por tal razón es significativo analizar, desde la normatividad, lo sensorial, operacional y relacional, esa cotidianidad en esta burbuja temporal originada por la pandemia y determinar

cómo se producen las tensiones, entendidas como la respuesta del cuerpo a las presiones físicas, intelectuales o emocionales que experimentamos por diversas causas (Sainz Manero, 2010, p. 2). “Aunque son difíciles de cuantificar, las presiones y tensiones resultantes de las medidas que limitan las libertades individuales” (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2021, p. 8), en la triada institución-estudiante- familia y cómo se relacionaron con la evaluación institucional durante este periodo.

1.1. Pregunta de investigación

Con este panorama, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo interpretan las comunidades educativas en contextos rurales del municipio de Caparrapí, Cundinamarca, la expedición normativa y la implementación de la evaluación institucional en la pandemia por COVID-19?

Por otra parte, como apoyo a la pregunta de investigación:

- ¿Qué tensiones, conflictos y transformaciones emergieron en las comunidades educativas rurales de Caparrapí frente al proceso de evaluación institucional durante la pandemia por COVID-19?
- ¿Qué retos estructurales, pedagógicos y organizativos impuso la prestación del servicio educativo rural a la gestión de la evaluación institucional en la pandemia?

1.2. Objetivos

1.2.1. *Objetivo general*

Analizar las interpretaciones construidas por las comunidades educativas rurales del municipio de Caparrapí, Cundinamarca, frente a la expedición normativa y la implementación de la evaluación institucional durante la pandemia por COVID-19.

1.2.2 *Objetivos específicos*

- Caracterizar los procesos de gestión de la evaluación institucional desarrollados en las instituciones rurales de Caparrapí durante la pandemia, a la luz de la normatividad vigente y de los lineamientos oficiales.
- Examinar las tensiones, conflictos y retos que emergieron en las comunidades educativas rurales en relación con la implementación de la evaluación institucional en condiciones de emergencia sanitaria.
- Interpretar los discursos, prácticas y significados construidos por los actores educativos en torno a la evaluación institucional durante la pandemia por COVID-19.
- Sugerir los lineamientos teóricos y prácticos para la evaluación institucional en condiciones emergentes.

Capítulo 2

Marco referencial

Este capítulo presenta el marco de referencia de la investigación y busca fundamentar teórica, conceptual y empíricamente el estudio, a partir de un análisis crítico de antecedentes y referentes normativos que faciliten la comprensión del problema investigado en su contexto. Aquí se sitúa la investigación en el panorama académico actual, identificando vacíos en el conocimiento y orienta el desarrollo del enfoque analítico que sustenta el trabajo.

En primer lugar, se presenta el estado del arte, como una búsqueda sistemática, organizada en categorías tales como: educación rural, evaluación institucional, gestión y liderazgo del directivo docente, en el ámbito nacional e internacional. Esta revisión ayuda a identificar tensiones y tendencias investigativas, enfoques teóricos más comunes, las metodologías utilizadas y hallazgos significativos, junto con los desafíos que enfrentan las instituciones educativas rurales. De esta manera, se pone de manifiesto la conexión entre el liderazgo directivo, la gestión y la evaluación institucional en escenarios rurales, donde se entrelazan las particularidades sociales, culturales y educativas que pueden incidir en la calidad educativa.

Posteriormente, se presenta el marco teórico y conceptual donde se profundiza en la educación rural, la evaluación institucional, la gestión y el liderazgo del directivo docente y su relación con la pandemia, desde un enfoque conceptual y normativo. Este segmento integra referentes teóricos que ayudan a entender los fenómenos en estudio y examina la normativa vigente en ese momento histórico como guía de acción educativa, con una atención especial en los cambios y tensiones que trajo consigo la aparición de la emergencia sanitaria. Así, se establecen los conceptos clave y los marcos regulatorios que sustentan la investigación. Con

una visión sistemática y articulada de los antecedentes y fundamentos de estudio, se esclarece la importancia y la relevancia del problema investigado tanto en lo académico como en lo social.

2.1 Estado del arte

Este apartado realiza el correspondiente rastreo de artículos, tesis doctorales e informes relacionados con el objeto de estudio, analizando las perspectivas de los diferentes autores nacionales e internacionales. La elaboración del proceso heurístico parte de tres categorías específicas: escuelas rurales, gestión del directivo docente y evaluación institucional. De esta manera, acceder a conceptos significativos, es esencial para la elaboración del *Estado de la cuestión*.

A partir del confinamiento obligatorio, la cotidianidad de las instituciones educativas fue interrumpida, por lo tanto, el gobierno nacional decide implementar la modalidad virtual, educación no presencial, educación a distancia o remota, para continuar con los avances pedagógicos. Este nuevo contexto fue una situación complicada para el directivo docente porque develó las dificultades del sistema educativo, pero también visibilizó la gestión y el liderazgo en los escenarios de pandemia.

En la revisión documental, se encontró un aproximado de 70 investigaciones y se realizó el correspondiente filtro de 29 artículos; de esta manera, se llevó a cabo la lectura y análisis de la siguiente manera: investigaciones internacionales 69 % y un 31 % corresponde a investigaciones nacionales. En temas de educación rural 35 %, gestión y liderazgo 40 % y evaluación institucional 25 %. Desde el enfoque metodológico, la mayoría de tesis son de corte cualitativo, con un 90 %, y un 5 % cuantitativo y mixto. Este ejercicio permitió ahondar y

vislumbrar las problemáticas que abordan los autores y determinar la relevancia de este tema en los diferentes contextos de las zonas rurales, asimismo, reconocer la gestión de los rectores y el rol que ocupa la evaluación institucional para el mejoramiento en la prestación del servicio educativo.

2.1.1 Educación rural

Dentro de las investigaciones internacionales se encuentra el artículo de la Agencia de Calidad de la Educación (2016), *Características del liderazgo directivo en escuelas rurales efectivas*. Este estudio pretendió visibilizar la educación rural, sus particularidades y los desafíos que enfrenta el directivo docente en estas zonas, para alcanzar que los estudiantes aprendan. Los autores destacan que los rectores consiguen mantener buenos resultados a partir de la consolidación del Plan de Mejoramiento Escolar; por lo tanto, es conveniente acceder a más recursos adicionales, con el fin de dar respuestas a las necesidades propias del ámbito institucional, favorecer el trabajo en equipo con los diferentes actores educativos e implementar proyectos para el desarrollo integral de los estudiantes.

En España, la investigación *Cierre de escuelas en contextos vulnerables desde la perspectiva de los orientadores: impacto en zonas rurales*, de Monge López *et al.*, (2020), describe y abarca la forma cómo los orientadores escolares de zonas rurales advierten el impacto que tiene la situación sanitaria del COVID-19 y cómo afecta los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta investigación emplea como instrumento la entrevista, en una muestra de cinco orientadores. Se concluye que existe una mayor brecha entre las instituciones rurales y urbanas en tiempos de pandemia y se resalta, además, que desde un trabajo conjunto de los actores educativos se pueden suplir ciertas dificultades en la adaptación de la virtualidad y que es, en algunos casos, nula y de difícil acceso en cuanto a: recursos, conectividad,

tecnología, falta de infraestructura. Por último, se deben desarrollar políticas educativas propias y concretas para estas instituciones vulnerables que garanticen una educación de calidad desde el Estado.

El informe titulado *Características de la educación rural en Chile en contexto de pandemia* escrito por la Fundación 99 (2021), consta de una encuesta de 59 preguntas en siete categorías: información general, condiciones generales, estrategias de enseñanza en pandemia, comunicación en situación de pandemia, principales desafíos y aprendizaje, principales acciones de apoyo docente, apoyo pedagógico con enfoque rural.

Los resultados obtenidos identifican tres características esenciales entre directivos docentes, docentes, estudiante y comunidad. Primera, problemas de conectividad; segunda, problemáticas puntuales en zonas rurales: consecuencias de la carga laboral (funciones a nivel normativo), alcance del rol docente, implicaciones socioemocionales, metodologías y didácticas de aprendizaje; tercera, la mayoría de estos docentes no cuentan con capacitación y cualificación y cuarta, es necesario reconocer que la educación a distancia no logra mitigar los efectos de la pandemia y “mientras más pequeñas sean las escuelas, menos recursos y más problemas tienen asociados” (p.84), en el aprendizaje de los estudiantes.

El artículo realizado por Anaya Figueroa *et al.*, (2021), *Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas*, se enfoca en el paradigma cualitativo analítico-descriptivo, con elementos comparativos entre lo urbano y lo rural. Los datos se sistematizaron en cuatro ítems: i) La educación básica rural antes y durante la pandemia; ii) factores que centran las brechas digitales; iii) políticas de inclusión y, por último, iv) diversas recomendaciones. Dentro de las conclusiones se destacan los problemas de las zonas rurales, por falta de inversión del Estado que acentúa la brecha digital entre los estudiantes de las zonas rurales y urbanas en

varios factores como: limitada presencia de conectividad en las áreas rurales y la baja velocidad en la conexión; también, el uso predominante de dispositivos “prepago”, modelos de poca capacidad; la reducción de la apropiación de la tecnología (Herramientas digitales) por parte de estudiantes y docentes, lo cual, tuvo implicaciones significativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El trabajo de investigación *La escuela rural y el liderazgo del directivo: necesidades y prioridades en el contexto de la COVID-19*, cuyos autores Dávila Cisneros, *et al.*, (2022) evidencian las características del liderazgo del directivo en la escuela rural de Lambayeque-Perú en el escenario del COVID-19. Se desarrolla con el paradigma cualitativo-hermenéutico y se toma como muestra 394 instituciones educativas en zonas rural y urbanas. El estudio da a conocer la importancia de la normatividad peruana que generaliza las zonas rurales y urbanas; esto conlleva a implicaciones en las que el liderazgo directivo no tiene influencia marcada en estas instituciones, lo que invita a que desarrolle representaciones cognitivas de sus funciones a partir del cumplimiento de la norma.

En Argentina, investigaciones como la de Chale (2021), *Las prácticas de gestión directiva en la educación rural secundaria en la nueva normalidad*, describen el surgimiento de un nuevo modelo organizativo de escuela rural en la Provincia de Santa Fe. La autora realiza, desde el paradigma cualitativo–hermenéutico, un análisis que destaca que las escuelas rurales pueden llevar a cabo metodologías innovadoras que permiten a los estudiantes adquirir un aprendizaje significativo. Las aulas del pluriaño, como una propuesta pedagógica que posibilita que los estudiantes de diferentes edades puedan convivir en una sola aula y aprender en conjunto. Se destaca la puesta en marcha de metodologías activas por parte de docentes que proporcionan estrategias y acciones adecuadas para la población estudiantil.

Otra de las investigaciones realizadas en Argentina por Romero, *et al.*, (2023), *La heterogeneidad de los contextos rurales y las escuelas de jornada extendida en tiempos de pandemia: posibilidades y condicionamiento*, describe algunas particularidades de las instituciones rurales de siete escuelas primarias de la Provincia de Entre Ríos (Argentina), clasificadas como escuelas Nina. La metodología está suscrita al paradigma cualitativo exploratorio, desde 21 entrevistas estructuradas. Se concluye que los escenarios rurales se encuentran limitados por diferentes variables, de acuerdo con sus regiones y ubicaciones, se observa con preocupación que las brechas de desigualdad se profundizaron en tiempos de pandemia. Además, se puede identificar que el trabajo del Consejo General de Educación, construye un modelo de inclusión educativa que impulsa la jornada extendida en las escuelas primarias, posibilitando, desde el trabajo directivo, transformación de la cultura institucional, el currículo y la toma de decisiones, lo que permite la continuidad de experiencias sólidas institucionales para seguir proporcionando los servicios educacionales.

En el entorno nacional, durante las últimas décadas, la concepción de ruralidad ha tenido cambios sustanciales debido a los temas abordados en las investigaciones, específicamente los relacionados con la diversidad y complejidad de espacios vulnerables. Por lo tanto, indagar sobre el avance de este contenido, brinda una mirada retrospectiva de los artículos en época de pandemia. Este proceso genera un impacto en la educación y advierte sobre las dificultades que se vislumbraron desde la gestión y liderazgo del directivo docente.

Respecto a los trabajos realizados en Colombia, está el de Acero, *et al.*, (2021), de la Universidad Santo Tomás titulado “Realidades de la educación rural en Colombia, en tiempos de pandemia”. Documenta y analiza las prácticas de la educación secundaria, en tiempos de COVID 19, en una institución rural del departamento del Meta. Basándose en un paradigma

cualitativo-hermenéutico, con diseño experimental. Se concluye que existe una multiplicidad de problemáticas en las instituciones rurales y se evidencian mucho más en época de pandemia; esto hace que el directivo trabaje en el aspecto pedagógico, en la preparación y desarrollo de nuevas experiencias didácticas y logre un currículo pertinente y flexible para que los estudiantes sigan en su proceso formativo.

Bonilla Marquínez y Muñoz Muñoz (2022) conducen un estudio de investigación desde la revisión literaria de 50 estudios entre el 2017 al 2021, llamado *Educación rural mediada por tecnología tradicional en tiempos de pandemia 2020-2022*. Se analizan las investigaciones que sustentan las brechas y las dificultades de la educación rural desde los temas como: acceso a la educación (dificultades en infraestructura y equipos tecnológicos), y demás servicios básicos. Dentro de los hallazgos, es importante destacar la implementación de políticas ajustadas a la realidad institucional que permiten la continuidad, cobertura y calidad de la educación en tiempos de confinamiento. En el artículo *Los efectos de la crisis sanitaria del COVID-19 en la educación rural de Colombia*, Mauris De la Ossa y Domínguez (2022), analizan el resultado académico de los estudiantes de las instituciones oficiales del país en la zona rural. El tipo de investigación se lleva a cabo desde el análisis de documentos en cuatro variables: i) infraestructura digital, ii) formación docente, iii) habilidades tecnológicas y iv) competencias en las familias. No obstante, en los últimos años se observan mejoras a nivel educativo con políticas de corto impacto, pero que no solucionan la disparidad de los aprendizajes de los estudiantes de las zonas rurales vs los estudiantes de las zonas urbana, lo que representa que a nivel histórico se acrecentó las brechas en la pandemia.

2.1.2. Gestión y liderazgo del directivo docente

Con base en la búsqueda documental se determina que la importancia del rector está en el segundo factor que influye directamente en el aprendizaje de los estudiantes, además de otros elementos como la organización institucional, planeación, prácticas pedagógicas, liderazgo directivo y clima escolar. La pandemia generó cambios en la gestión del rector, lo que se evidencia en las siguientes investigaciones.

En el ámbito internacional, en el artículo de Vivas Escalante *et al.*, (2020), titulado *Gestión de la administración escolar en el desarrollo de actividades académicas miradas en tiempos de pandemia* se analizan los aspectos administrativos de la gerencia institucional en el desarrollo de actividades pedagógicas del Liceo Técnico Amelia Courbis, ubicado en Talca, Chile. Entre los hallazgos se enfatiza que la gestión institucional enfrenta dificultades de corte administrativo en los ejercicios de control y organización que se deben al liderazgo autocrático que ejerce el directivo docente, hecho que dificulta la participación de los actores educativos; además, los docentes aseveran que el rector carece de preparación y no cumple con las características propias de su cargo en cuanto a lo normativo.

En el año 2021, se realiza en Perú el II Congreso Internacional sobre gestión educativa: *Perspectivas educativas en tiempos de pandemia y II Seminario Internacional de grupos de investigación de políticas públicas y gestión educativa*. En este escenario Lozano (2021), en su investigación *Gestión educativa en tiempos de pandemia* analiza la problemática sobre la gestión escolar desde la matriz de competencias. Este estudio se ubica en 12 instituciones educativas de primaria y dentro del contexto del Buen Desempeño Directivo, se analizan dos componentes para una gestión educativa eficiente y eficaz en tiempos de pandemia: en el primer componente, Gestión pedagógica, el directivo escucha y toma decisiones frente a la insatisfacciones en los proceso de planeación y organización; en el segundo componente,

Convivencia democrática e intercultural, da a conocer estrategias como: comisiones, atención a padres, convivencia, estudiantes con Necesidades Educativas Especiales NEE, participación de la comunidad educativa. De esta manera, se logra la sinergia y mejora en los desarrollos educativos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Villalta *et al.*, (2021), quieren conocer, desde la perspectiva de directores de escuelas primarias, las condiciones generadas por el COVID-19 y, cómo promueve el encuentro educativo con los estudiantes, en su artículo *Dirigir escuelas en tiempos de COVID-19: la construcción de la resiliencia*. Los establecimientos rurales que componen la muestra funcionan con aulas multigrado y en tiempo de presencialidad atienden entre cinco a 12 alumnos por salón.

Esto, permite al autor identificar que los directivos docentes, en contexto de pandemia se preocuparon por el bienestar socioemocional de sus estudiantes, más que por los contenidos curriculares; se observa el fortalecimiento de herramientas tecnológicas para la no deserción escolar y la continuidad con el proceso de aprendizaje; por último, es significativo el acompañamiento y la participación de los padres de familia en las acciones institucionales.

Por la misma línea, se encuentra el trabajo de los chilenos Hernández, *et al.*, (2021), *La inteligencia emocional del gestor educativo en tiempos de pandemia*, en el que enfatizan que la inteligencia emocional en los directivos, generó cambios significativos en el desempeño de sus funciones y su relación con docentes, administrativos y estudiantes:

Por triste y difícil que haya sido este período pandémico, los gestores educativos, con apoyo del personal docente, administrativo, no renunciaron a su misión, pues la educación debe seguir avanzando de manera que garantice la inclusión de niños, jóvenes y adolescentes en un sistema educativo lleno de desigualdades. (p.11)

Lo que permitió un autoaprendizaje que repercutió significativamente en el ámbito laboral y social.

La intencionalidad de Majo, *et al.*, (2022) en su investigación *La incidencia de la gestión directiva en la calidad educativa en tiempos de pandemia por el COVID-19* es la de impulsar el acceso a la educación, promoviendo mecanismos de acercamiento con aquellos estudiantes que no tienen conexión y que no pueden asistir a clase; así como, acompañar y monitorear a los docentes para fortalecer su práctica pedagógica. Centran su estudio, en un paradigma cualitativo con diseño descriptivo, se aplican dos cuestionarios, cada uno de 22 tópicos a 84 directivos, desde cuatro dimensiones: gestión estratégica, gestión administrativa, gestión pedagógica y gestión comunitaria. Se concluye que, al realizar el proceso de gestión, el directivo usó y rediseñó competencias para afrontar los difíciles momentos de pandemia, principalmente en el fortalecimiento de acciones democráticas, competencias, habilidades e indicadores requeridos en los estudiantes en esta época de crisis sanitaria.

En México, Gil, (2022), en su artículo titulado *Gestión directiva en la pandemia por COVID-19: retos y perspectivas de la supervisión escolar en la educación no presencial*, utiliza una metodología cualitativa-descriptiva, con un diseño de campo experimental. El instrumento es un cuestionario con preguntas abiertas, aplicada a 15 directivos. La autora identifica que la supervisión educativa en México, en tiempo de la no presencialidad y la presencialidad requirió de acompañamiento y asesoría, esencial en los espacios pedagógicos donde se fortalece una comunicación eficaz que identifica el nivel de gestión, según la institución educativa y el contexto. Por consiguiente; se requieren nuevos métodos de cualificación y capacitación de los procesos y la incorporación de la innovación en los supervisores.

En el artículo titulado *La gestión en el fortalecimiento de la competencia socioemocional durante la emergencia sanitaria*, se identifica la incidencia de la gestión directiva en las emociones dentro de la comunidad educativa. Los autores utilizan como metodología el paradigma cuantitativo; la muestra es de 84 directivos docentes, cuyas variables se encuentran constituidas en gestión y competencias socioemocionales. Para ello, se realiza un cuestionario tipo *Likert* y software SPSS. Se concluye con la importancia del trabajo socioemocional en época de pandemia por parte del directivo docente, el cual fue prioritario para proporcionar una autorreflexión en la gestión, en cuanto a la regulación de las emociones, la escucha asertiva y empatía; de la misma manera, se resalta la práctica profesional que muestra la capacidad de enfrentar nuevos desafíos.

Por último; en Costa Rica, el artículo de Hernández, *et al.*, (2022) *Experiencias desarrolladas por las personas directoras de escuelas primarias en el ejercicio de sus funciones durante el periodo de pandemia por COVID-19* analiza las experiencias directivas de las escuelas primarias de Puebla, México, en el ejercicio de su función durante la pandemia. Se desarrolla bajo el paradigma cualitativo, fenomenológico-hermenéutico y como enfoque el estudio de caso. El artículo concluye que el directivo docente implementó un direccionamiento escolar mixto, con énfasis gerencial; la dificultad radica en que la mayoría de estos directivos ascendieron a su cargo por iniciativa propia, tienen un recorrido directivo corto y ejercen este cargo con un título de licenciatura o menor a este.

En Colombia, la investigación desarrollada por Soler, *et al.*, (2022), *Educación rural boyacense en época de pandemia: una visión desde el pensamiento complejo*, descubre un nuevo conocimiento, a partir de la realidad de la pandemia. Mediante la utilización de una metodología de tipo cualitativo, diseña un instrumento que recoge los diálogos de 15 experiencias de directivos docentes. Los resultados se centran en la incidencia entre

motivación y aprendizaje; esta debe ser intrínseca entre docentes y estudiantes que permiten el desarrollo de los procesos. Los directivos, en suma, deben generar y fortalecer la participación de padres de familia desde el reconocimiento del contexto. El propósito radica en generar en el estudiante un aprendizaje significativo y alcanzar la construcción de su conocimiento en tiempos de pandemia y postpandemia.

En el trabajo de Mauris (2022), *Liderazgo pedagógico en la educación rural colombiana: los desafíos, retos y oportunidades generadas por la crisis sanitaria del COVID-19*, la metodología se encuentra adscrita al paradigma cualitativo, desde el análisis documental, en tres categorías: educación rural, COVID-19 y liderazgo pedagógico. En este sentido, la primera categoría, desde el Sistema Educativo Rural, la falta de programas y políticas públicas educativas para la formación de los directivos docentes y desarrollo de habilidades. La segunda categoría, Liderazgo Pedagógico, ha venido adelantando programas de formación (alianzas con universidades) que fomentan espacios de discusión y capacitación en la práctica de liderazgo educativo. Por último, es pertinente resignificar el concepto de liderazgo, el cual, determina nuevas formas de construcción de acciones para alcanzar los objetivos planteados e involucrar a la comunidad educativa.

Ancasi, *et al.*, (2022), en su investigación *Gestión del talento humano para el desempeño docente en instituciones educativas públicas en tiempos de pandemia*, logra analizar el impacto entre la gestión del talento humano y el buen desempeño docente en las instituciones educativas públicas. Se concluye que la gestión del directivo docente en tiempos de confinamiento fue deficiente; este, se debe a la multiplicidad de funciones administrativas que realiza a partir de la normatividad. Dentro de los problemas evidenciados, se encuentra la dificultad de la conectividad y el trabajo de enseñanza de los docentes frente a sus didácticas de estilo tradicional. "El director debe asumir el rol en la búsqueda de la calidad

educativa"(p.18); contrario a este, la participación de la comunidad educativa da continuidad y eficiencia a los procesos de mejora institucional.

2.1.3. Evaluación institucional

En la tesis doctoral de Rodríguez Alonso (2005), hecha en España, *Desarrollo institucional y del profesorado desde la evaluación como cultura innovadora* la autora realiza una línea de tiempo sobre la historia de la evaluación institucional. Entre los países pioneros en este tema, se encuentran Escocia, España y, por último, Paraguay. En este último país se adelanta en tres instituciones educativas y se determina la importancia de la herramienta para mejorar la calidad educativa; asimismo, se plantea realizar la autoevaluación institucional y entender que el aprendizaje es la prioridad de los sistemas educativos, desde el campo metodológico y de las aportaciones didácticas que priorizan la trascendencia de la evaluación en los procesos sistémicos, las prácticas docentes, la gestión y la organización.

La investigación realizada en México por Valenzuela González *et al.* (2010), *Cultura de evaluación en instituciones educativas, comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes*, presenta los resultados en relación con la cultura de la evaluación en cinco instituciones de educación media, en el contexto del proyecto de evaluación institucional. De esta manera, se identifican tres temas relacionados con el logro de una cultura evaluativa de éxito: i) concepciones de actores sobre la evaluación; ii) existen diferencias en los miembros de las comunidades educativas frente al concepto y ausencia de una cultura evaluativa que causa incoherencias y que ponen de manifiesto la poca práctica de la capacidad del quehacer; iii) la importancia de poner a disposición cursos de formación de competencias que orienten el

trabajo evaluativo. De igual forma, la disparidad en el discurso, las prácticas y actitudes de quienes realizan la evaluación son un factor que afecta las dinámicas institucionales, ocasionando inquietudes y miedos que prevalecen en el proceso evaluativo y sus resultados.

En Perú, el artículo de Campos, (2012), *Autoevaluación de una institución educativa de la región Callao*, tiene como objetivo determinar el nivel de calidad educativa que alcanza una institución en siete dimensiones: usuario, liderazgo, planeación, información y conocimiento, compromiso social, competitividad de la organización, según los agentes educativos. Entre los resultados se evidencia que los directores expresan niveles de calidad “bueno”, en las dimensiones de liderazgo y responsabilidad social; en cambio, para los docentes, la calidad es “regular” en planeación, información, conocimiento personal, competitividad de la organización. Los autores concluyen que el nivel de calidad educativa en las ocho dimensiones se sitúa en un nivel “regular” con un 55 %, y sugieren alternativas que permitan superar el desempeño bajo, promoviendo estrategias que contemplen acuerdos entre los actores educativos para lograr procesos evaluativos y planes de mejora pertinentes.

En Ecuador, Bermeo, *et al.* (2020), con su artículo *Evaluación institucional: una aproximación teórica*, la evaluación institucional constituye un constructo complejo, en el que en su planificación y desarrollo convergen distintos elementos externos e internos, además de los tipos de evaluación que deben aplicarse para valorar las funciones sustantivas de las instituciones universitarias. Tal es el caso de las universidades ecuatorianas, en las que se plantea la necesidad de fomentar una educación de calidad para la formación del talento humano. El estudio utiliza una metodología que se encuentra vinculada al paradigma cualitativo-hermenéutico de tipo documental.

La evaluación debe ser considerada el pilar fundamental para optimizar los desarrollos institucionales que posibiliten ser controlados durante su ejecución, promocionando así una cultura de evaluación institucional, convirtiéndola en un elemento importante con bases firmes para emitir un juicio de valor y tomar decisiones sobre política institucional, planificación, gestión educativa y administrativa. (p.20)

Escalona (2022), con su investigación *Estándares de evaluación del docente en educación superior en México y Argentina*, compara los estándares de evaluación de los organismos de acreditación de México y Argentina. En México se evidencia la utilización de indicadores generales para evaluar el desempeño docente en sus actividades y metodologías de enseñanza; contrario a este, en Argentina los estándares de evaluación y acreditación se centran en la educación superior. Esta herramienta mejora las actividades de investigación en la calidad de la enseñanza. Las unidades de análisis fueron los antecedentes históricos, normativas nacionales, normativas internas, propósitos, funciones, organización interna, mecanismos de acción, dimensiones de evaluación y alcances.

Por otra parte, la investigación de Marín González et al. (2016), *Evaluación institucional en escuelas de Barranquilla-Colombia desde la perspectiva del docente*, comprende el sistema de significados y tensiones que los docentes de la educación pública en Barranquilla asignan a la evaluación institucional, como macroproceso en el ámbito de política educativa de calidad. La investigación se encuentra inscrita en un enfoque introspectivo-vivencial; se destaca la importancia de la evaluación institucional desde la definición de gestión, la toma de decisiones y el sentido estratégico, a partir los macroprocesos que se encuentran desarticulados con los mecanismos de dirección, control y seguimiento en el plano de las políticas. Se concluye que,

desde los imaginarios colectivos en torno a las categorías estudiadas, se evidencian brechas entre el componente teórico–normativo en los planes y su concreción que impide la reflexión, creación e innovación en los procesos educativos.

Investigaciones como la de Ferreyra, *et al.*, (2019), *La evaluación institucional en Iberoamérica: una cuestión pendiente* tiene como objetivo incrementar y sistematizar el conocimiento acumulado sobre los diferentes modelos o formas de evaluación institucional – más allá de los niveles educativos– que se dan en los diferentes países. Desde una metodología cualitativa–hermenéutica de análisis documental y normativa comenzando con la cátedra de evaluación. Los hallazgos establecen que las instituciones educativas mejoran si realizan una evaluación periódica, proporcionando elementos para la realización del proceso de rendición de cuentas. Por consiguiente, la importancia de un cambio de opinión frente al concepto de evaluación logra buenos resultados en la gestión institucional.

Por último, Navarro (2022), en su artículo titulado *La evaluación institucional como estrategia para el mejoramiento continuo de la educación colombiana*, utiliza un enfoque metodológico, cualitativo y hermenéutico, desde el análisis de 46 documentos. El autor concluye que la evaluación institucional implementada en las escuelas plantea modelos y retos diferenciadores en las organizaciones públicas y privadas. En el caso de las instituciones privadas prevalecen los criterios mercantilistas, asumidos como un servicio prestado a los usuarios; mientras que, en las escuelas públicas, se trata de un compromiso compartido entre el Estado que provee los recursos y la gestión directiva que aplica estrategias de mejora.

2.1.4 Tensiones

Desde la mirada internacional y nacional, se evidencia la multiplicidad de *tensiones* que enfrentó el mundo durante el año 2020 a partir del problema sanitario del COVID-19. Significó, en educación, que un 91 % de los estudiantes resultaron afectados por el cierre temporal de las escuelas en la mayoría de los países. Los sistemas educativos no estaban listos para responder a este desafío, especialmente frente a la educación virtual que generó cambios en las dinámicas escolares, y estableció una mayor flexibilidad en el aspecto curricular, manejo del tiempo, de metodologías, didácticas para garantizar mejores oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, como lo mencionan varios autores, aún persisten dificultades, específicamente en las zonas rurales, fundamentalmente porque “las inversiones gubernamentales son realizadas con muchas limitaciones, estando dirigidas para ofrecer infraestructura básica para la escuela tradicional con limitados esfuerzos en el campo de las TIC” (Anaya Figueroa, 2021, p. 30).

Por lo tanto, el Estado desde el ámbito de las políticas educativas, debe lograr acciones definitivas para minimizar la brecha entre la educación rural y la educación urbana, realizada, específicamente, para instituciones homogéneas, sin pensar en las particularidades y características propias de cada región. En palabras de Romero *et al.*, (2023), es necesario contemplar, dentro de las políticas educativas, las condiciones reales de las familias, tener presente siempre sus contextos territoriales y sociodemográficos.

Otro aspecto para resaltar es la labor del directivo docente que generó cambios estructurales ante la medida de aislamiento y, principalmente, en la dirección institucional, lo cual, produjo diferentes estrategias en la gestión de recursos, planta docente, relación con las familias, entre otras. Se reconoce que “Un directivo no tiene el tiempo suficiente para asumir que la epistemología representada por los fundamentos conceptuales es un recurso para la toma de decisiones, ya que la escuela rural es multiforme” (Dávila Cisneros *et al.*, 2022, p.48);

por esto, la dificultad que asumen los rectores, está relacionada con la falta de continuidad de los procesos, porque esporádicamente asumen cargas administrativas que no le corresponden; esto, específicamente referidas a asumir las funciones del coordinador.

Por ello, cada día la realidad de la escuela es más compleja y dinámica; por lo tanto, las estrategias que se implementen deben ser acordes con las características propias de ella. En esta misma línea, los rectores asumieron nuevos paradigmas con el fin de cumplir con sus múltiples funciones directivas, administrativas, académicas y comunitarias. Por ende, “los directores de las zonas urbanas tienen menos referencias a los Aprendizajes para la gestión y tienden a poner más de relieve el trabajo en equipo, comparado con los directores de las escuelas de zonas rurales” (Villalta *et al.*, 2021, p.10).

El trabajo en equipo posibilita la sinergia en los procesos, logrando la continuidad de la prestación del servicio educativo. No obstante, estas transformaciones en el clima laboral y en las condiciones de trabajo fueron un detonante en el incremento de la fatiga laboral y el estrés. Esto lo menciona Hernández (2021): “Esta situación única les pudiese generar momentos donde tenga que experimentar sentimientos de sufrimiento, preocupación o malestar, en vista de lo que pasó a ser su nueva forma de vida” (p.9). Las dinámicas asociadas a este problema son la sobrecarga de trabajo y sobrecarga emocional; también, falta de apoyo por parte del Estado y desmotivación de los docentes y estudiantes.

Otra tensión importante está relacionada con lograr que los niños y jóvenes siguieran con su desarrollo, pues la conexión a internet presentaba dificultades. Los directivos y profesores hicieron sus mejores esfuerzos entregando libros, guías, talleres, grabando videos y realizando programas de televisión y radio. Aunque se hicieron varios esfuerzos, estos programas no respondieron a los problemas de cobertura tecnológica, puesto que hay unas diferencias profundas en este tipo de población. Algo evidente en este momento coyuntural fue

que “En las escuelas públicas un importante número de estudiantes que abandonaron las clases” (Ruesta *et al.*, 2022, p.87). En este sentido, una estrategia para analizar y diagnosticar las causas fue la “*evaluación institucional*”; sin embargo, a esta evaluación no se le ha dado el lugar ni la importancia para la toma de decisiones o para realizar cambios significativos que promuevan la calidad educativa.

En América Latina, la evaluación institucional realizada en escuelas demuestra, sin duda, la existencia de problemáticas particulares, tales como: la mala logística administrativa; la falta de normatividad clara; la ausencia de competencias digitales en docentes y estudiantes; la deficiente infraestructura digital; deserción escolar; falta de docentes; dificultades emocionales de maestros y estudiantes; desempleo de padres de familia; incertidumbre e improvisación en los planes de acción para atender la emergencia sanitaria. “Es fundamental el diagnóstico para tomar acciones y replantearse el papel que deben cumplir las instituciones educativas y sobre todo analizar si el enfoque se cumple o no con su finalidad social” (Bermeo, *et al.*, 2020. p.19). Por consiguiente, ante esta crisis y presiones a directivos y docentes por volver a la escuela, se marcaron algunas condiciones que fueron agobiantes y, en este sentido, fue complejo cumplir con evaluaciones institucionales y procesos de mejora porque no estaban dadas las condiciones ni personales ni académicas.

2.1.5 Tendencias

Los directivos docentes tienen un sin número de funciones a partir del marco normativo; algunas de ellas son: presidir los consejos (directivo, académico); acompañamiento y apoyo a los docentes; vigilar que todos los actores cumplan sus funciones; ejercicios de mejora continua; evaluación institucional; revisión de presupuesto; monitoreo de resultados académicos y pruebas de Estado; participación de padres de familia; actividades que

favorezcan un clima propio de aprendizaje. La (Agencia de la Calidad Educativa, 2016), enfatiza:

Los directores de las escuelas han logrado legitimar su rol como conductores del proyecto educativo, y su función goza del respaldo y la validación de la comunidad en su conjunto. En el caso de un director que lleva más de 30 años en el cargo, es alguien visto como una autoridad respetada y reconocida por la comunidad local. (p.17)

En especial, el trabajo directivo en pandemia alcanzó gran trascendencia en relación con sus funciones, como lo expresa Chale (2021): “Es relevante señalar la importancia de la configuración de los tiempos y los espacios, ya que la propuesta de pluriaño amerita un trabajo pedagógico que requiere del trabajo en equipo para llevar a cabo la tarea interdisciplinar con la generación de proyectos de trabajo”. (p.110)

El líder de la institución educativa como máximo exponente de la escuela y responsable directo de los ambientes y espacios de aprendizaje (presencial y virtual), debe seguir diseñando estrategias para conocer más a los estudiantes y sus familias.

Por lo tanto, para lograr una educación exitosa en las zonas rurales, la generación de una gestión directiva eficaz se centró, principalmente, en la continuidad y seguimiento de los aprendizajes. Esto, ocasiona que “los rectores deben mejorar los procedimientos de gerencia de forma crítica, ordenada y reflexiva para darle un nuevo sentido y modificar las escuelas en instituciones escolares inteligentes” (Anccasi, et al., 2022. p.16). Desde esta perspectiva de la gestión, los rectores tienen la tarea fundamental de cohesionar todos los procesos y de impulsar la visión compartida de la institucionalidad con su comunidad para que se dé una sinergia organizacional. Así lo corrobora Hernández, et. al (2021):

Se debe contar con una buena gestión escolar cooperativa desde un espacio que se centre en la calidad educativa, pues su principal objetivo debe promover la organización,

movilización y articulación de todas las condiciones materiales y humanas esenciales para asegurar el progreso de los recintos educativos. (p.10).

Por lo tanto, la contingencia dio sentido a otro paradigma positivo que brinda apoyo continuo a los estudiantes que son la base fundamental de la escuela. Majo, *et al.*, (2022), afirman que:

Desde la gestión directiva en época de pandemia, se impulsó mejorar el acceso a la educación, implementando mecanismos que faciliten el acercamiento a aquellos estudiantes que por falta de conexión no podían asistir a clase, acompañar y supervisar a los docentes, para fortalecer su práctica pedagógica, que se reflejará en mejorar los aprendizajes y finalmente buscando el acercamiento con los padres de familia como aliados en el contexto de la emergencia sanitaria. (p. 661).

Cada directivo debe seguir con una transformación en sus “habilidades, actitudes y conocimientos desarrollados, permitiendo que las directoras y directores contextualizaran su función con base en los fundamentos institucionales (legislación educativa) y necesidades de sus escuelas” (Hernández Chirinos de Jesús y Silva de Jesús Hernández, 2021, p. 15). Fruto de esta situación, la evaluación institucional como herramienta, de acuerdo con Bermeo (2020):

Debe ser considerada el pilar fundamental para optimizar los procesos institucionales que posibiliten ser controlados durante su ejecución, proporciona además una cultura de evaluación institucional, convirtiendo al proceso en un elemento importante con bases firmes para emitir un juicio de valor y tomar decisiones sobre política institucional, planificación, gestión pedagógica y administrativa (p.20).

La evaluación debió estar en el centro de la labor del directivo docente. Por consiguiente, “lo más esperable es que los procesos de evaluación y acreditación contemplen la evaluación de la profesión académica de forma equitativa, dando la misma prioridad a las funciones de investigación y enseñanza”. (Escalona, 2022, p.31)

Finalmente, la dirección escolar al poner en práctica herramientas cualitativas y cuantitativas desde la evaluación institucional, permitió hacer un diagnóstico sobre la realidad de los colegios y desde allí, tomar decisiones acerca de las acciones, estrategias y proyectos que fueron acorde con los contextos de los estudiantes que viven en las zonas rurales. Por lo tanto, el rector, desde su quehacer, según Soler Rocha y Ramírez Valbuena (2021):

Resignificó la concepción del medio rural como componente básico de la estructura social, el cual debe dotársele de los servicios y de oportunidades para que la vida de las personas en él sea más atractiva, se parte de la tecnificación de la producción y mercadeo agropecuario, y una sociedad para la modernidad por medio de comunidades más democráticas y tolerantes. Solo así se alcanzaría el ideal del aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a pensar (p.129).

Se identifica que la mayoría de estas investigaciones son realizadas desde el paradigma cualitativo-hermenéutico y cuyas brechas educativas de los estudiantes de las zonas urbanas y rurales se hacen evidentes con mayor fuerza en época del COVID-19. No obstante, en el rastreo de los documentos, existe un vacío por la falta de estudios relacionados con la gestión del directivo docente en zonas rurales y la incidencia de la evaluación institucional, como herramienta que posibilita la cualificación de los docentes y el mejoramiento de los procesos educativos en época de confinamiento. Además, es importante resaltar la poca relevancia que se le dio a la evaluación institucional en ese momento histórico de la pandemia.

2.2 Marco teórico y conceptual

Reconocer el papel que ha desempeñado la educación en el desarrollo de la historia de la humanidad despeja el camino para entender que el progreso es imposible sin ella. Para que esta intención se lleve a cabo, es imprescindible la transferencia del conocimiento y la cultura; de esta manera, las nuevas generaciones toman este acervo colectivo, lo asimilan, lo mejoran y dan un nuevo impulso al progreso de la humanidad que, en tanto más progrese, “más ricos serán los resultados acumulados por la práctica social e histórica, y más importante será el papel de la educación, así como más compleja su tarea” (Leontiev, 2013).

Cabe mencionar que, desde la antigüedad, la educación ha sido un factor que marca diferencias y desigualdades y que resulta muy similar a las condiciones de la era moderna. En aquella época, la educación estaba ligada a las estructuras sociales, reservada para élites, tenía un enfoque particular que nos recuerda la propia tradición pedagógica (Marrou, 2004). Estas diferencias enmarcadas en la posición social, limitaba a ciertas clases sociales y marginaba a otras, puesto que la educación fue diseñada para cumplir roles específicos; no contaban con una educación masiva como la actual, que está organizada en sistemas educativos en los que también se destacan aspectos comunes como el enfoque en las estructuras sociales o diferencias como: educación pública y privada, educación rural y urbana, de las que se desprende una serie de interacciones que bien pueden ser objeto de estudio en busca de un enfoque rizomático (Deleuze, 1980) de la educación.

Alrededor del surgimiento de la educación, emergió toda una construcción conceptual que, poco a poco, se fue transformando en los modelos educativos actuales, junto con las

acciones políticas, económicas, sociales, culturales y ahora ambientales, y que se hace pertinente mencionar para el contexto de la presente investigación.

En este marco teórico, el autor pretende desarrollar los siguientes constructos alrededor de las categorías de análisis: gestión, evaluación institucional, educación rural, pandemia:

- a). Papel de la gestión en la institución
- b). Posicionamiento de la evaluación institucional en el entorno educativo
- c). La trazabilidad de los principales hitos históricos que promueven la formulación de las leyes de educación en Latinoamérica
- d). Educación rural vs. urbana
- e). Proceso disruptivo de la pandemia en el ámbito educativo
- f). Gestión de la evaluación institucional en los colegios rurales

2.2.1 Gestión

La gestión es una función clave que conecta y da sentido a las actividades de una organización. En el ámbito educativo, no solo se encarga de organizar recursos y definir procesos, sino que también es un factor esencial para asegurar que se logren los objetivos institucionales. (Casassus, (2000,p. 4.) define la gestión como “la capacidad de establecer una relación adecuada entre las estrategias, los sistemas, el estilo, las capacidades, las personas y los objetivos superiores de la organización”. Esta enunciación resalta que la gestión va más allá de lo administrativo o técnico; es un ejercicio complejo que involucra tanto estructuras, como relaciones humanas.

En este panorama, se considera como una gestión integral que articula todos los elementos necesarios para el buen funcionamiento de las instituciones educativas. Casassus resalta la importancia de mantener un equilibrio dinámico entre todos los componentes de la

organización, desde la estructura formal relacionada con lo administrativo, financiero e infraestructura, hasta el componente humano con sus interacciones y el componente pedagógico. De este modo, la gestión va más allá de simplemente planificar y controlar; también promueve una cultura institucional que favorece la innovación, la participación y la mejora continua.

Por otra parte, la gestión tiene un papel relevante, porque permite que los recursos físicos, humanos y financieros estén vinculados estrechamente con los objetivos estratégicos de las instituciones. Mediante una buena gestión, se pueden establecer procesos y estrategias que se ajusten a las necesidades de la comunidad educativa, promoviendo la creación de entornos de aprendizaje que sean seguros, inclusivos y motivadores, lo que facilita el desarrollo integral tanto de estudiantes como de docentes (Casassus, 2000). También fomenta el aprendizaje organizacional, que se traduce en la capacidad de las instituciones para reflexionar, adaptarse y evolucionar frente a los desafíos del momento actual.

Como elementos clave sobre los cuales la gestión promueve las dinámicas institucionales, están la planificación, la organización, la coordinación, el control, la optimización de recursos y la toma de decisiones, agrupadas en las áreas de gestión que son determinantes para el funcionamiento de cualquier institución. Se destaca, dentro de estas áreas, el liderazgo. Bolívar (2010) lo describe como “la capacidad para influir en otros y movilizar recursos para alcanzar objetivos educativos compartidos” (p. 20). Este autor resalta que el liderazgo no se limita a una función jerárquica o a la autoridad formal de un cargo, sino que se fundamenta en la habilidad de generar compromiso, inspirar y guiar a los equipos hacia metas comunes. En esta circunstancia, el liderazgo educativo tiene una dimensión ética y pedagógica, enfocándose en la mejora de los procesos en busca de brindar servicios de calidad alineados con las

políticas educativas actuales, que contemplan los diversos espacios en los que se realiza el ejercicio educativo.

Tanto la gestión como el liderazgo adquieren una importancia significativa cuando de la educación rural se trata, dadas sus particularidades. En estos entornos, es necesario que la gestión se ajuste a las características específicas del lugar: la dispersión geográfica, las limitaciones en infraestructura, la escasez de recursos y la rica diversidad cultural, entre otras. Sin embargo, esos desafíos ofrecen oportunidades significativas desde su propia mirada, para fortalecer la identidad local, apoyar el desarrollo de las comunidades y aprovechar los elementos propios del territorio que procuren reducir el impacto en las condiciones de la ruralidad. Además, el liderazgo debe ser un factor transformador en cuanto a la atención de los procedimientos diferenciales de la ruralidad, para que las instituciones puedan adaptarse a las condiciones cambiantes del entorno.

La gestión ámbito institucional va mucho más allá de ser solo un conjunto de procedimientos técnicos. Como se mencionó, es un ejercicio que integra los componentes que son pilares de las instituciones y que permiten cumplir con su propósito educativo, desde identificar los asuntos clave que sostienen su funcionamiento, como los administrativos, financieros, académicos, directivos y de servicio, hasta establecer objetivos claros y métricas de seguimiento. La gestión busca garantizar que los recursos se utilicen de manera eficiente y que se satisfagan las necesidades de todos los involucrados: estudiantes, docentes, familias y la comunidad. Este trabajo también incluye el rediseño continuo de procesos para adaptarse a nuevas realidades y a condiciones emergentes que ocurren, con frecuencia, en los sectores rurales; aprovechar creativamente los recursos disponibles y crear de canales de comunicación efectiva que permitan que todos estén alineados con los objetivos educativos.

Sumando a lo anterior, el componente humano representado en la comunidad educativa aporta sentido a la gestión institucional. Los cambios implementados, el diseño de procesos y la respectiva evaluación, deben contar con la participación y compromiso de quienes lo llevan a cabo. Así pues, liderazgo transformador juega un papel clave, guiando a la comunidad educativa hacia un ambiente donde se equilibren organización y relaciones humanas, estructura formal y vínculos interpersonales. En escenarios rurales, una capacidad de adaptación es primordial, dados los retos y oportunidades que aumentan significativamente y, para ello, es vital iniciar con una reflexión y análisis interno para examinar cómo se transita hacia el cumplimiento de las metas en los diferentes niveles.

2.2.2 Educación rural

La educación rural, incluida como derecho fundamental, requiere una mirada integral que vincule los compromisos internacionales, políticas nacionales y realidades locales; en esta perspectiva, también se relaciona con la evaluación institucional, que han evolucionado junto con el reconocimiento progresivo del derecho a la educación. A lo largo de la historia, la educación ha sido motor esencial del progreso humano; sin embargo, su consolidación como derecho fundamental no ha sido un proceso sencillo ni rápido.

La educación, al ser un derecho fundamental, allana el camino para una serie de movimientos, que cabe mencionar, no se dieron en tiempos cortos ni con un carácter global. El crecimiento demográfico y el desarrollo económico e industrial, propiciaron otras dinámicas, desafíos y preocupaciones que suscitan diferentes eventos

Los acuerdos internacionales sobre educación han consolidado su reconocimiento como un derecho fundamental y han promovido principios de inclusión y equidad, tal como la

Declaración Universal de los Derechos humanos(1948); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), ampliado mediante iniciativas como Educación para Todos: Jomtien (1990) y Dakar (2000), y más recientemente los objetivos de desarrollo sostenible, especialmente en el ODS 4, y la Declaración de Incheon (2015) , los cuales señalan al Estado como el responsable de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Sin embargo, en la ruralidad persiste un distanciamiento entre estos compromisos y su aplicación real, ya que las condiciones del territorio, las condiciones sociales y económica limitan el acceso y la efectividad de las políticas educativas. Desde una perspectiva crítica, aunque estos acuerdos son referentes importantes, su impacto depende de la capacidad de adaptarlos a las condiciones específicas de la ruralidad, evitando una aplicación homogénea en escenarios significativamente desiguales.

La noción de equidad educativa amplía el debate toda vez que alude a una cuestión de justicia, pues no solo implica garantizar el acceso a la educación, si no también asegurar las condiciones para una experiencia formativa digna. Este sentido, las decisiones estatales en lo político, social y económico inciden en la capacidad de que las escuelas, especialmente en la ruralidad, ofrezcan oportunidades comparables a las de los contextos urbanos. No obstante, tras varias décadas de compromisos internacionales y frente al impacto de la pandemia, persisten incógnitas sobre los avances en la reducción de brechas territoriales.

A ello se suma una tensión crítica en torno a la calidad educativa: mientras se promueve como un ideal generalizado, con mediciones a través de estándares y aprendizajes básicos, dificulta la comprensión integral del objetivo de la educación, para los sectores rurales se encuentra que la garantía del derecho a la educación requiere fortalecer otras dimensiones, como menciona Barba (2018) que la educación alcanza su verdadero sentido en cada

individuo, o no lo tiene, y esto no asegura el derecho, distanciándose así del objetivo normativo.

Estos compromisos encuentran concreción en Latinoamérica en la década de los 90, pues se genera un importante consenso en torno a la centralidad del fenómeno educativo en tanto piedra angular del desarrollo social y económico de los países (Corvalán, 2006, p. 11). Este escenario permite resignificar la educación y desmitificar un poco que la sola presencia de la escuela en la ruralidad “constituye en sí misma un testimonio de búsqueda de igualdad de oportunidades y de presencia de la idea democrática en sectores apartados y postergados del continente” (Corvalán, 2006, p. 10).

Con la Convención en 1989 y la Conferencia en Jomtien se dio inicio a un movimiento que promovió, en las décadas siguientes, la definición de los sistemas educativos en Latinoamérica: países como Costa Rica y Cuba contaban con leyes relacionadas con educación desde 1957 (modificada en 1992 y 1996) y 1961 respectivamente- Por otra parte, se destaca a Guatemala (1991), que establece su Ley General de Educación Nacional y así paulatinamente se fueron sumando los demás países; en la mayoría de los casos se llamaron “Ley General”, y en otros casos “Ley Orgánica”, con la intención de organizar el sistema desde la educación inicial hasta la educación superior.

Durante las siguientes dos décadas se expidieron las Leyes Generales de educación en la gran mayoría de los países, así como también, se promovieron otras leyes, decretos y reglamentaciones para apoyar y fortalecer estas leyes generales y las reformas que permitieron atender los contextos particulares de cada país, así como también, los nuevos retos globales a partir de los foros mundiales de Dakar (2000) e Incheon (2015).

Tabla 1.*Cronología de las leyes de educación en América Latina*

País	Año	Ley
Costa Rica	1957	Ley Fundamental de Educación (modificaciones 1992 y 1996)
Cuba	1961	Ley de Nacionalización general y gratuita de la enseñanza
Guatemala	1991	Ley de Educación Nacional
México	1993	Ley General de Educación (con reformas, última en 2014)
Colombia	1994	Ley General de Educación, 115
Panamá	1995 / 1943	Ley Orgánica de Educación
Brasil	1996	Lei de Diretrizes e Bases de Educação 9394
El Salvador	1996	Ley General de Educación
República Dominicana	1997	Ley General de Educación
Paraguay	1998	Ley General de Educación
Perú	2003	Ley General de Educación
Argentina	2006	Ley de Educación Nacional
Nicaragua	2006	Ley General de Educación
Uruguay	2009	Ley General de Educación
Venezuela	2009	Ley Orgánica de Educación
Chile	2009	Ley General de Educación
Bolivia	2010	Ley de la Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez"
Honduras	2011	Ley Fundamental de Educación
Ecuador	2012	Ley Orgánica de Educación Intercultural

Nota. (Unesco, 2015, p. 24). La tabla muestra cronológicamente la promulgación de las leyes en materia educativa en Latinoamérica.

En este tejido, que presenta la tabla 1, las leyes van acompañadas de regulaciones adicionales con aspectos específicos del funcionamiento de los sistemas educativos, la formación de sus docentes o la dinámica de la educación superior o decretos que agregan precisiones en temas tales como la duración del calendario escolar o de los ciclos de obligatoriedad (Unesco, 2015, p. 11).

Por otra parte, cada sistema define las obligaciones del Estado, y sus particularidades de acuerdo con el entorno, en respuesta al momento político, social y económico. En esta cronología, cabe resaltar cómo en las tres últimas décadas y, particularmente, en los años noventa, se sancionan las leyes de educación y con esto, se da inicio al proceso de entrada en vigor de esta legislación y el fortalecimiento a través del apoyo de las reglamentaciones.

En contraste, aunque estas legislaciones promueven un avance significativo para el ámbito educativo, prevalece la idea de uniformidad de la educación rural y la urbana. Por otra parte, la falta de oportunidad educativa¹ para que un individuo mejore su calidad de vida a partir de su educación, no surge como una respuesta a la disminución de la pobreza y los bajos niveles educativos concentrados en los sectores rurales; por ende, el mundo rural latinoamericano sigue siendo un sector subdesarrollado al interior de un continente subdesarrollado (Corvalán, 2006, p.11).

En el caso particular de Colombia, la educación está regulada por un conjunto de normas que reconocen su carácter como derecho fundamental y servicio público, con una función social, como lo establece el Artículo 67 de la Constitución Política. Se busca a partir de allí, que todos tengan acceso al conocimiento, la cultura, la ciencia y la técnica; promueve

¹ Corvalán, Javier, citando a Reimers, F, El estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Volumen XXIX, N.º 1 pp. 17-68, México, 1999.

valores como el respeto a los derechos humanos, la paz, la democracia y el trabajo (Constitución Política de Colombia. , 1991). También establece que el Estado, la sociedad y la familia son responsables de garantizar el acceso, la permanencia y la calidad de la educación en los niveles iniciales, obligatorios, asegurando la gratuidad en las instituciones oficiales.

El desarrollo del mandato constitucional se desarrolló en primera instancia, con la Ley 30 de 1992, que organiza la Educación Superior, y la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, que regula la prestación del servicio educativo en sus distintas modalidades: formal (preescolar, básica, media), no formal e informal; se establece la configuración del sistema educativo, teniendo en cuenta aspectos que bien pueden entrar en contraposición como: educación formal/educación no formal/educación informal; público/privado, mixto o en concesión; en otro ámbito, lo rural/urbano y los diferentes modelos pedagógicos, como parte de la apropiación de los recursos para la prestación del servicio educativo.

Cabe mencionar que estas leyes se encuentran vigentes; sin embargo, en estas tres décadas en el ejercicio legislativo, se han promulgado leyes, decretos, resoluciones, circulares, directivas y conceptos, entre otros, así como también reformas, derogaciones y, específicamente, para algunos artículos, han sido declarados inexecutable parcialmente y otros executable, condicionados por las autoridades pertinentes, que propenden por atender, desde el sector educativo, los desafíos que emergen en la dinámica social, política, económica, cultural y ambiental en el ámbito glocal.

Ahora bien, respecto a la educación en la ruralidad, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el Capítulo 4 del Título III "Modalidades de atención educativa a poblaciones", hace referencia al tema de educación campesina y rural, que pretende fomentarla con el fin de

hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política, así como el diseño e implementación de los proyectos institucionales de educación rural y campesina y el servicio social en educación.

Esta Norma también contempla que el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promuevan un servicio de educación campesina y rural, formal, de educación para el trabajo y desarrollo humano, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo. Aunque la norma reconoce explícitamente la necesidad de atender la población de estas zonas, le falta claridad sobre la manera de ejecutar las disposiciones, lo que genera una brecha entre lo establecido en la norma y lo que se lleva a cabo, sin una apuesta por atender las deficiencias en recursos que, históricamente, han afectado la ruralidad en contraste con el sector urbano.

No obstante, para avanzar en la implementación del mandato constitucional, el Decreto 1075 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, hace referencia a los modelos flexibles, entre ellos: Escuela Nueva, Posprimaria Rural, Educación Media Rural (EMER), Aceleración del Aprendizaje y Caminar en Secundaria, para la atención a las diversas poblaciones. En la Sección 7 se establece todo lo relacionado con el modelo de la metodología de la Escuela Nueva para áreas rurales, y en la Subsección 3, habla de los programas de alfabetización, con los cuales, se benefician las diversas poblaciones rurales del país, se enfoca en garantizar la escolaridad obligatoria en zonas rurales, adaptando la “enseñanza a las particularidades y necesidades de la población local” (Corvalán, 2006, p. 51).

Al interior de esta diversidad, cabe mencionar que se tienen en cuenta, dentro de la ruralidad, los centros poblados y rural disperso, de acuerdo con la ubicación de la población. Con esto se busca hacer operativa la acción educativa y cumplir, de manera holística, con su función social desde la norma, lo que sugiere proveer a los ciudadanos de una infraestructura

educativa, una organización escolar, idoneidad entre docentes, directivos y personal de apoyo, junto con todo el acervo pedagógico que garantice un máximo logro.

Ahora bien, alcanzar este propósito social sugiere estar dispuesto a la verificación, que permita determinar las cualidades para valorar las políticas, la gestión del sistema y las prácticas del sector educativo que, por ser un proceso dinámico, debe estar en busca de mejora constante para atender sus desafíos. En Colombia, esta exigencia se articula con el concepto de calidad educativa consagrado en la Ley 115 de 1994 que establece que el servicio educativo debe ser eficiente, equitativo y de calidad, integrando la responsabilidad del Estado, la familia y la sociedad. De esta manera, la evaluación permanente no solo responde a un criterio técnico de control, si no a una concepción ética y pública de la educación en torno al ser humano y la sociedad, donde la calidad se entiende como un compromiso orientado al mejoramiento continuo y a cumplir con el derecho a la educación.

En concordancia con esta concepción de la calidad, su aplicación en el sistema educativo ha requerido desglosarla en elementos específicos de política y de práctica institucional. Un sistema se considera de calidad en la medida en que alcanza estándares no solo en lo académico, sino también por su equidad, pertinencia del currículo, formación docente, infraestructura, participación comunitaria y los mecanismos de seguimiento. En los contextos rurales, pese a la existencia de modelos flexibles impulsados por el Estado, alcanzar los niveles de calidad esperados se dificulta dadas las limitaciones estructurales que persisten, toda vez que al ser un concepto dinámico conectado con las transformaciones sociales, tecnológicas y las coyunturas como la pandemia, su comprensión requiere adoptar una perspectiva holística que vaya más allá de las visiones puramente burocráticas y considere el mejoramiento continuo como factor clave.

En este sentido, la evaluación institucional se presenta como una herramienta que permite revisar, reflexionar y retroalimentar de manera sistemática los procesos escolares, actuando como un enlace entre el ideal normativo de calidad y su implementación en la diversidad del sistema educativo.

2.2.3 Evaluación institucional

Dado lo pluridisciplinario y la amplitud que abarca el campo de la evaluación en el contexto educativo, siguiendo a Scriven (1991) ésta es entendida como la determinación del mérito y valor de las acciones educativas que trasciende la medición y se convierte en una herramienta para la toma de decisiones, la reflexión pedagógica y el fortalecimiento de la gestión institucional. Desde esta posición, es necesario abordar diversas perspectivas que puedan sustentar una base sólida de este concepto, como proceso determinante de la mejora continua, así lo aseveran los siguientes autores:

De acuerdo con Díaz-Barriga (1990 como se citó en Jara, 2004), *“una institución escolar es un sistema social organizado con el propósito principal de educar con fundamento en un proyecto cultural y político, cuyo producto se manifiesta en la producción y transmisión de conocimientos, aptitudes, valores, etc.”*. Asimismo, (Jara, 2004, p. 30), afirma que *“una evaluación puede considerarse como institucional cuando se aborda de un modo integral y organizado, que comprende el estudio de todo el conjunto de aspectos estructurales y procesales que la conforman”*.

La perspectiva Bolívar (2006, p. 9), se enfoca en la gestión eficaz y eficiente de la calidad educativa dentro de una institución, considerando tanto la perspectiva de mejora interna (Revisión Basada en la Escuela) como la de indicadores de eficacia externa.

Acorde con la consideración de Jara, sobre evaluación institucional, se puede aproximar su definición como la valoración de todos los aspectos integradores que conforman la Institución Educativa. Fresan (2000 como se citó en Jara 2004 p. 31) afirma que: *“la evaluación institucional debe comprender los enfoques, practicas, métodos y conocimientos desarrollados con el objeto de dar respuesta a las necesidades de elevar el nivel académico; es decir, generar estrategias orientadas a que dichas organizaciones puedan alcanzar sus objetivos”*. Jara, (2004) propone como definición de evaluación institucional: “De lo cual se puede decir que uno de los objetivos de la Evaluación Institucional es la realización de cambios que conlleven a un mejoramiento permanente, para el cual es necesario una constante retroalimentación y comunicación” (p. 31).

El Artículo 84 de la Ley General de Educación Colombiana (Ley 115 de 1994) especifica la Evaluación institucional anual y establece que:

En todas las instituciones educativas se llevará a cabo al finalizar cada año lectivo una evaluación de todo el personal docente y administrativo, de sus recursos pedagógicos y de su infraestructura física para propiciar el mejoramiento de la calidad educativa que se imparte. Dicha evaluación será realizada por el Consejo Directivo de la institución, siguiendo criterios y objetivos preestablecidos. Las instituciones educativas cuya evaluación esté en el rango de excelencia, serán objeto de estímulos especiales por parte de la Nación y las que obtengan resultados negativos, deberán formular un plan remedial, asesorado y supervisado por la secretaría de educación, o el organismo que haga sus veces, con prioridad en la asignación de recursos financieros del municipio para la ejecución, si fuere el caso. [Cursivas añadidas]

El fortalecimiento y la búsqueda de la calidad educativa en Colombia han sido orientados por una serie de pautas estratégicas del MEN, entre las cuales se destacan: el Plan de Mejoramiento (en adelante PMI), la Autoevaluación y el Mejoramiento Continuo. Estos elementos se han desarrollado progresivamente a través de documentos orientadores como la Guía N.º 5 (MEN, 2004), la Guía N.º 11 y la Guía N.º 34 (MEN, 2008). Estas guías brindan rutas metodológicas y herramientas prácticas que permiten a las instituciones educativas evaluar su desempeño, identificar sus fortalezas y diseñar estrategias de mejora que sean pertinentes y acordes con su contexto.

El PMI se configura como una herramienta esencial para la organización y realización de acciones, que facilita la visualización de cambios específicos en las diferentes áreas de la gestión institucional. Se basa en los descubrimientos y estudios que emergen de la autoevaluación institucional, el cual, se ve como una práctica de reflexión, participación y continuidad. Esto permite a las comunidades educativas examinar su realidad y definir prioridades para la intervención. La mejora institucional se percibe como un proceso continuo, regido por principios de equidad, calidad y relevancia, que debe ajustarse a las características del entorno, sobre todo, en áreas rurales, para responder a sus condiciones particulares.

A partir de allí, inicialmente, se aborda el plan de mejoramiento de la calidad, como respuesta al interrogante de cómo mejorar proponiendo, en la Guía N.º 5 (2004), un conjunto de metas, acciones, procedimientos y ajustes que la institución educativa determina y pone en marcha, abarcando las dimensiones de la gestión de la institución educativa, tenidas en cuenta para dar cumplimiento a su objetivo misional.

Posteriormente, la Guía N.º 11 del MEN refuerza el papel de la autoevaluación institucional como una herramienta clave para la mejora. Esta guía introduce elementos metodológicos y herramientas específicas para cada componente de gestión, y propone una

escala de valoración institucional, con cuatro niveles: existencia, pertinencia, apropiación y mejoramiento continuo, que permiten evaluar, de manera objetiva, el desempeño institucional. También se definen etapas claves, como la socialización del proceso, la conformación de equipos, la recopilación de información, el análisis, la valoración y, por último, la socialización de resultados para construir el nuevo PMI.

De esta manera, se va cimentando una comprensión holística de institución, respaldada con datos y acciones sistematizadas. Finalmente, es la Guía 34 (2008), la que actualiza y recoge los elementos tanto del PMI, como la autoevaluación, organizando sus contribuciones y articulando las metodologías de manera operativa. Así, el MEN propone un modelo de gestión escolar que se pueda aplicar en los diferentes contextos del país. Dado lo anterior, a continuación, se hace una ampliación sobre los componentes y aportes relevantes de la Guía 34.

Titulada *Guía para el Mejoramiento Institucional – De la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento* (MEN, 2008), esta nueva edición se crea con el objetivo de ofrecer un enfoque holístico sobre cómo mejorar las instituciones educativas. En este documento, se describe el PMI, como un instrumento dinámico para que las instituciones, mediante un seguimiento constante y un análisis riguroso de sus resultados, puedan establecer objetivos claros, definir metas alcanzables y desarrollar estrategias efectivas a corto y mediano plazo. Esta herramienta busca ser un pilar fundamental para guiar el fortalecimiento institucional y garantizar el cumplimiento de los objetivos educativos establecidos.

A diferencia de la Guía 11, la Guía 34 está dividida en dos sesiones: la primera, habla sobre el mejoramiento y la segunda de la ruta para el mejoramiento institucional. Aquí se resalta la relevancia e importancia de apropiar la autoevaluación como herramienta fundamental para el mejoramiento continuo de las instituciones. Esta justificación se basa en la

descentralización educativa que, al otorgar mayor autonomía a las escuelas, crea un entorno propicio para que cada institución asuma un papel activo en su propio mejoramiento. Además, destaca que el liderazgo del rector es fundamental, ya que debe ser un agente de cambio, que promueva la participación de los diferentes actores institucionales, fomentando un ambiente de trabajo colaborativo y dirigiendo las acciones pertinentes para el alcance de los objetivos propuestos. De aquí se describe la autoevaluación.

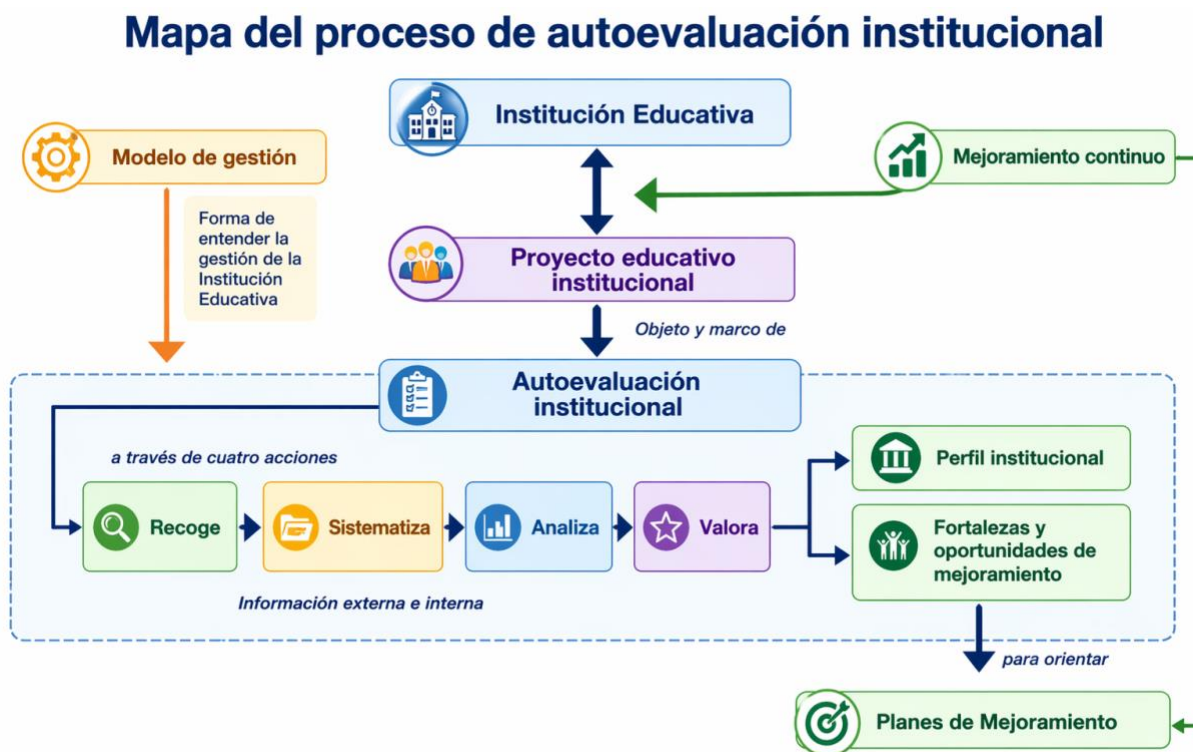
Dicho lo anterior, y dando alcance a las disposiciones establecidas en la Ley 715 de 2001, en materia de creación y ejecución de estrategias que definan opciones de mejora para el futuro de la educación, se fomenta la autoevaluación como una reflexión programada y sistemática sobre las acciones realizadas, basada en información confiable, con el objetivo de emitir juicios de valor que sean fundamentados, consensuados y comunicables. Esta actividad, también debe ser eficaz para sugerir acciones que mejoren la calidad educativa en la escuela, la que es llevada a cabo por los propios miembros de la institución (directivos, docentes, alumnos y personal no docente). Duro y Nirenberg (2008), coinciden en que la evaluación que se limita a juzgar, especialmente si el resultado no es positivo, puede generar frustración y estancamiento. Sin embargo, si el objetivo es aprender juntos a partir de la práctica (tanto de los errores como de los aciertos) para generar conocimientos útiles que se puedan compartir y aplicar en la mejora, la importancia de la evaluación se vuelve clara en el fortalecimiento de todos los involucrados en esta búsqueda.

Ahora bien, esta autoevaluación institucional está caracterizada por la continuidad, la participación, la coherencia y validez que propenden por obtener una información provechosa para las instituciones educativas; en este ámbito, se sugiere una serie de procedimientos que inician con la familiarización del proceso y contenido de la autoevaluación, su información a la comunidad educativa; luego, la conformación de los equipos de trabajo; viene enseguida la

recopilación de la información para hacer la autoevaluación; después, se evalúa, analiza y valora cómo está la institución para, finalmente, socializar los resultados y dar inicio a la elaboración del plan de mejoramiento institucional, con su respectivo mapa de procesos.

El objetivo de la autoevaluación es el de determinar cuál es la situación actual de la institución en cada una de sus áreas y observar las tendencias que emergen acerca de los cuatro niveles relacionados con la escala de valoración, facilitando la elaboración de los planes de mejoramiento, que tienen en cuenta indicadores en las diferentes áreas, por ejemplo: en la gestión directiva (ausentismo, retención escolar); en gestión académica (rendimiento y promoción); gestión administrativa y financiera (ejecución de recursos) y en la gestión de la comunidad (atención de quejas y participación de padres de familia), con lo que se pretende identificar de manera integral las fortalezas y oportunidades para mejorar.

Figura 1.



Mapa del proceso de Autoevaluación Institucional Guía 11

Nota. Mapa del proceso de autoevaluación institucional Guía 11 (Guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional) (MEN)

Estas iniciativas se aplican a las instituciones sin excepción y, para esto, es el rector quien debe liderar, convocar e impulsar el plan de mejoramiento es la institución y, de acuerdo con las posibilidades que su contexto le brinde, puede contar con un equipo directivo (coordinadores, orientadores), equipo de apoyo (secretaria/o, docentes, auxiliares, estudiantes, padres de familia) y otros aliados externos (universidades, ONG), así como también, de funcionarios de las entidades territoriales y el Ministerio de Educación, que promuevan las

acciones propias desde su respectivo rol, para la ejecución de las actividades y mejora de la institución educativa, establecidos en dicho plan.

En la segunda sección, la Guía 34, propone una ruta metodológica de mejoramiento institucional en tres etapas: diagnóstico, formulación del plan de mejoramiento y seguimiento, con pasos y orientaciones que buscan un ejercicio riguroso y adaptado a las condiciones de la institución, entre las que se encuentran la escala de valoración por niveles y la herramienta para evaluar las áreas de gestión institucional que se aplican en las instituciones educativas, sean rurales o urbanas y que se describen a continuación.

2.2.3.1 Gestión directiva. Se sustenta en los otros componentes de la gestión y se enfoca en áreas como el direccionamiento estratégico, la planeación, desarrollo del clima institucional y el sistema de comunicación e información. Así como también, tiene la función de orientar los equipos de trabajo y la creación de una visión compartida. Sin embargo, en zonas rurales, los rectores asumen múltiples funciones de manera simultánea, lo que dificulta la realización de una gestión estratégica, sumado a que la toma de decisiones debe tener en cuenta las particularidades del contexto, que bien se pueden distanciar de la formación en liderazgo y gestión educativa.

2.2.3.2 Gestión académica. Es una parte misional de las instituciones educativas que se basa, principalmente, en los resultados de las evaluaciones de los estándares básicos de calidad.

Dentro de sus funciones primordiales está la organización del plan de estudios, en atención a los derechos básicos de aprendizaje, grados, niveles, áreas, modelos y metodología de enseñanza, así como los proyectos transversales, el clima en el aula, la evaluación interna y el uso pedagógico de los recursos disponibles. En la ruralidad y la ruralidad dispersa, se dificulta el quehacer pedagógico, además de factores como la falta de docentes especializados y la combinación de estudio y trabajos en sus fincas que impactan negativamente en la calidad y continuidad del aprendizaje.

2.2.3.3 Gestión de la comunidad. Se sustenta en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Manual de Convivencia, además de los resultados de las evaluaciones, campañas de prevención e inclusión, priorizando una sana convivencia mediante acuerdos y proyectos. Aunque es muy importante la participación de las familias y la comunidad, en la ruralidad la participación de la comunidad suele verse limitada y afectada por una baja asistencia a estas convocatorias, por circunstancias de tiempo, acceso y formación.

2.2.3.4 Gestión administrativa y financiera. Es el área que proporciona apoyo administrativo con soporte financiero y logístico, con la información y registros pertinentes, siguiendo las normas específicas establecidas para guiar esta gestión. Durante la pandemia del COVID-19, la escuela se proyectó hacia los hogares por el aislamiento social preventivo y se sumó a los factores que inciden en el crecimiento de la brecha entre lo rural y lo urbano, dejando un aumento significativo en la deficiencia de la educación rural en términos de acceso y permanencia escolar.

Los cuatro componentes de gestión tienen como objetivo respaldar, desde cada una de sus áreas, todas las acciones que busquen mejorar la Institución. Esto permitirá definir metas en unos tiempos mejor determinados, así como precisar actividades para su implementación. Sin embargo, lo más determinante en el proceso de mejora continua, es el seguimiento permanente.

No obstante, aunque la guía proporciona un marco técnico robusto, no considera la diversidad de contextos educativos ni las particularidades de las comunidades rurales o situaciones excepcionales, como la pandemia de COVID-19. Esta limitación pone de manifiesto la necesidad de adaptar las estrategias de evaluación y mejora institucional para que puedan responder, de manera efectiva, a realidades complejas y cambiantes.

2.2.4 Pandemia

Las pandemias han sido crisis de salud que han impactado, de forma dramática, la salud pública, la economía y la sociedad, en general. Estas situaciones son provocadas por microorganismos, ya sean virus o bacterias, que se propagan por el mundo. A lo largo de la historia, algunas de las más significativas incluyen, la Gripe Española (1918-1919), el VIH/SIDA que ha estado presente desde los años 80, la Gripe H1N1 (2009-2010) y, más recientemente, la pandemia de COVID-19 que comenzó en 2019.

La Gripe Española, causada por una variante del virus H1N1, provocó alrededor de 100 millones de muertes. Por otro lado, el VIH/SIDA, aunque su avance ha sido más lento, ha dejado una huella duradera en el mundo, con más de 32 millones de fallecimientos. La Gripe H1N1, que se consideró una pandemia leve, subrayó la necesidad urgente de mejorar nuestros sistemas de respuesta. Sin embargo, fue el COVID-19 el que realmente provocó una disrupción estructural, afectando no solo la salud, sino también, todos los sistemas sociales, incluida la educación.

La Pandemia de COVID-19 (comenzó en 2019) es una de las más recientes y devastadoras. Fue causada por el virus SARS-CoV-2 y se identificó por primera vez, en la ciudad de Wuhan, China, a finales de 2019. Se propagó rápidamente por todo el planeta y no solamente tuvo una afectación en términos de pérdidas humanas, sino también, en trastornos de la vida cotidiana y el colapso de muchas áreas del desarrollo humano.

Las pandemias impactan profundamente la sociedad, la economía y la salud pública. Las medidas adoptadas para detener la propagación de la enfermedad, como el distanciamiento social, el uso de tapabocas y las campañas de vacunación, son cruciales para mitigar el impacto de una pandemia. En el ámbito educativo, se convirtió en un catalizador de cambio, toda vez que esta situación no solo representó una contingencia sanitaria, sino un escenario que exigió reconfigurar las dinámicas de la organización, la toma de decisiones y el seguimiento de los procesos institucionales que incidió en la gestión educativa.

La pandemia originada por el COVID-19 impactó de manera generalizada, obligando a las instituciones a responder de manera ágil para garantizar la continuidad del proceso educativo. Esto permitió, en primer lugar, visibilizar el estado real de la educación y, en segundo lugar, evidenciar la capacidad de adaptación de docentes, estudiantes y familias frente a situaciones emergentes. En este marco, la evaluación institucional adquiere un papel relevante, ya que actúa como un mecanismo fundamental para comprender, desde una perspectiva situada, cómo las instituciones interpretan, ajustan y resignifican lineamientos normativos en tiempos de crisis, sobre todo en entornos rurales donde las condiciones estructurales dificultan su implementación.

En este sentido, el análisis de la pandemia brinda la oportunidad de establecer un puente conceptual con el estudio de la autoevaluación institucional, especialmente en lo relacionado con los trámites y componentes definidos en la Guía 34 del Ministerio de

Educación Nacional, cuya aplicación, en panoramas emergentes, no puede ser vista de manera lineal ni homogénea, sino como un proceso influenciado por las condiciones reales de las instituciones educativas. Esta perspectiva resulta fundamental para interpretar los hallazgos presentados en el capítulo 4 donde se examina, desde un enfoque empírico, la manera como dicho protocolo fue apropiado y transformado en el contexto investigado.

De esta manera, en el sector educativo, se ubican tres etapas de crisis: un antes, un momento de desarrollo y una etapa posterior en este hito histórico en la educación. En este ámbito se dieron así:

Cierre de escuelas: para limitar la propagación del virus, muchas escuelas y universidades tuvieron que cerrar temporalmente o cambiar a modalidades de aprendizaje en línea. Esto llevó a una interrupción masiva de la educación presencial en todo el mundo.

- Aprendizaje en línea: esta estrategia se convirtió en la norma para millones de estudiantes. requirió una adaptación rápida de profesores, estudiantes y padres a nuevas plataformas y tecnologías en esta modalidad.
- Brecha digital: se hizo evidente una brecha digital en la que no todos los estudiantes podían acceder, de manera igualitaria, a dispositivos y conectividad a Internet, adecuados para el aprendizaje en línea. Este hecho planteó desafíos significativos para garantizar la continuidad de la educación.
- Impacto en la calidad de la educación: la transición abrupta al aprendizaje en línea planteó desafíos en la calidad de la educación. La interacción con personas y las experiencias prácticas se vieron limitadas en muchos casos.
- Salud mental y bienestar: la pandemia y los cambios en la educación afectaron la salud mental de estudiantes, padres y profesores. El aislamiento social, el estrés y la incertidumbre, entre otros, fueron desafíos importantes.

- Desigualdades educacionales: la pandemia puso de relieve las desigualdades educacionales, ya que algunos estudiantes tuvieron más dificultades para acceder a recursos educativos de calidad en línea.
- Innovación tecnológica: a pesar de los desafíos, la pandemia también impulsó la innovación en la educación. Se desarrollaron y adoptaron nuevas herramientas y enfoques tecnológicos para el aprendizaje en línea.
- Necesidad de flexibilidad: la pandemia demostró la necesidad de que los sistemas educativos sean menos rígidos y tengan la posibilidad de adaptarse rápidamente a situaciones de crisis.
- Nueva normalidad educativa: a medida que la pandemia evolucionaba, la educación tenía que encontrar formas de coexistir con el virus. Se han implementado medidas de seguridad en las escuelas y se han explorado modelos de aprendizaje híbrido.
- Evaluación y medición del aprendizaje: la evaluación y la medición del aprendizaje tuvieron que adaptarse a las nuevas circunstancias. Se utilizaron métodos alternativos para evaluar el progreso de los estudiantes.

El carácter disruptivo, de la pandemia, evidenció la vulnerabilidad en el ámbito educativo colombiano. Según (Mejoredu, 2021), la pandemia ha acentuado desigualdades que ya existían, sobre todo, en las áreas rurales donde la conectividad, la infraestructura y el apoyo del Estado son limitados. En este contexto, la gestión y la evaluación institucional adquieren mayor relevancia, no solo para identificar las brechas, sino para planear estrategias que ayuden a fomentar la resiliencia, la sostenibilidad y la equidad educativa. (Poggi, 2007), en condiciones similares en el futuro. La experiencia con el COVID-19 demostró que, sin una valoración global, adaptable y contextualizada, no se puede asegurar una respuesta educativa

efectiva en momentos de emergencia. Por ello, es importante fortalecer mecanismos de autoevaluación que permitan a las instituciones rurales conocerse, adaptarse e innovar, respetando su identidad local y su papel transformador en la sociedad.

Desde esta perspectiva, la pandemia no solo evidenció las limitaciones del modelo normativo, también abrió la posibilidad de resignificar la evaluación institucional como un proceso más flexible, participativo y orientado a la transformación. Este enfoque se alinea con el análisis desarrollado en el capítulo de resultados, donde se examina cómo los actores educativos ven el protocolo de autoevaluación de la Guía 34 en función de sus condiciones contextuales, configurando nuevas prácticas, tensiones y sentidos en torno a la evaluación institucional en contextos rurales.

Capítulo 3

Metodología

Este capítulo describe la metodología de la investigación y explica de manera sintética el enfoque y los procedimientos que se utilizaron para abordar el objeto de estudio. La investigación se inscribe en el paradigma hermenéutico, con un enfoque cualitativo que busca comprender e interpretar los fenómenos educativos en su contexto. Se utiliza el estudio de caso, que posibilita un análisis detallado de la realidad investigada. Se adopta el estudio de caso múltiple, que fortalece el análisis comparativo de las instituciones. Para la recolección de la información, se emplean el análisis documental y la entrevista semiestructurada, técnicas que posibilitan examinar tanto los referentes normativos e institucionales como las percepciones de los actores. En conjunto, el capítulo explica la relevancia del diseño metodológico y respalda la rigurosidad de la investigación.

3.1. Paradigma

Esta investigación se inscribe en el paradigma hermenéutico, que se basa en la comprensión de las prácticas sociales como construcciones simbólicas e históricas en un proceso constante de reinterpretación. Desde esta perspectiva, no solo se busca observar o medir, sino también interpretar los significados que las personas dan a sus experiencias en contextos específicos.

De acuerdo con Leyva (2012, p. 19) el conocimiento en las ciencias sociales está relacionado con las condiciones históricas, culturales y lingüísticas de los individuos. Por lo

tanto, la investigación comienza reconociendo que tanto los fenómenos institucionales, como la gestión educativa o la evaluación de las escuelas, son experiencias que poseen un significado profundo y deben ser entendidas dentro del marco de referencia de quienes las viven. Así, se resalta un enfoque que permita reconstruir los discursos, las prácticas y las comprensiones locales que surgen en entornos educativos rurales, especialmente durante el periodo de cambio que trajo la pandemia del COVID-19.

Desde otra óptica Velasco (2012, pp.210-235), menciona que la hermenéutica en las ciencias sociales permite la interpretación no solo de textos, sino también, de acciones, decisiones y estructuras simbólicas que configuran las dinámicas institucionales. Su enfoque enfatiza la importancia de realizar una intervención en la que se mantenga una postura reflexiva que combine diversas formas de comprensión, sin imponer una perspectiva externa. En este contexto, la investigación contempla las tensiones entre lo normativo y las percepciones de las comunidades educativas frente a la implementación de la gestión de la evaluación institucional durante la pandemia del COVID-19, en una realidad que se evidenció no solo en indicadores, sino también, en las historias, resistencias, adaptaciones, sentidos y significados que los actores rurales crearon en sus instituciones educativas, frente a este hito histórico.

El empleo de este paradigma se justifica ya que permite develar las transformaciones y reconfiguraciones institucionales durante la pandemia, específicamente, en las zonas rurales donde se construyen unos imaginarios políticos, económicos, sociales, culturales, ambientales y educativos, de acuerdo con la visión de la realidad que se tiene en estos contextos, con sus particularidades. La comunidad está impregnada de unos símbolos y de un lenguaje que les permite interpretar su propia existencia y la manera como se relacionan con el mundo.

Es este sentido, un evento como la pandemia del COVID 19 irrumpe abruptamente la dinámica escolar, transformando, las prácticas institucionales (administrativas, financieras, directivas, pedagógicas y comunitarias), los roles, los miembros de comunidades educativas, las políticas educativas, sociales y económicas y provocando así nuevas maneras de comprender e interpretar esa realidad. Dicho esto, este paradigma también permite recuperar las voces de directivos, docentes y padres de familia, inmersos en los procesos de adaptación, sobrevivencia y resignificación frente a esta situación crítica.

En síntesis, la hermenéutica según, Leyva y Velasco brindan al investigador un marco que facilita la comprensión de cómo los individuos interpretan su realidad desde sus propios contextos históricos, culturales y simbólicos. Esto hace posible una lectura más profunda de las experiencias institucionales en situaciones complejas, como las que se experimentaron en la educación rural durante la pandemia.

3.2. Enfoque cualitativo

Creswell (2009) define el enfoque cualitativo como un ejercicio de indagación que busca explorar y comprender el significado que las personas o grupos atribuyen a un problema social o humano. En concordancia con el objeto de investigación, se pretende buscar el sentido y los significados que la comunidad educativa le atribuyen a la evaluación institucional durante la pandemia originada por el COVID-19. En esta perspectiva es de gran significado conocer las experiencias de las tres instituciones educativas rurales, para describir las particularidades que vivieron en ese momento histórico.

Para dar rigurosidad al proceso, se adoptan características particulares de este enfoque que está relacionado con la utilización de: a) un método inductivo (partiendo de datos

específicos como entrevistas, observaciones, documentos de evaluación institucional); b) el empleo de datos no numéricos (narrativas de los profesores, padres, estudiantes); c) la flexibilidad (revisión de normatividad), y d) la mirada holística del objeto de investigación. En este escenario de la investigación cualitativa se pretende, además, develar la manera como se afectó la cotidianidad de la escuela, para describir las percepciones de los estudiantes, los padres de familia, docentes y rectores frente a los cambios que experimentaron entre los años 2020 y 2021.

3.3. Método: Estudio de caso múltiple

Con referencia al método, se selecciona el estudio de caso múltiple como una herramienta pertinente para examinar críticamente el momento histórico que vivió el sector educativo al afrontar la pandemia por COVID-19. Esta elección responde a la necesidad de analizar el fenómeno en diferentes instituciones educativas rurales, permitiendo comparar contextos, identificar patrones comunes y reconocer particularidades territoriales, lo cual fortalece la comprensión del fenómeno en escenarios diversos y no en un único caso, aislado. En este sentido, para abordar una situación semejante de forma anacrónica se reconoce la importancia que adquieren los documentos escritos, en este caso, los relacionados con el análisis de la gestión de la evaluación en tiempo de pandemia. Ahora bien, estas fuentes pueden “verse afectadas por las percepciones e interpretaciones personales de sus autores y sus competencias para tratar el asunto en cuestión (Fernández, 2002, p. 36).

Esta metodología permite abordar, examinar, interpretar y extraer las tensiones y adaptaciones que enfrentan los diferentes actores sobre la evaluación institucional en este momento crítico que se vivió en las instituciones educativas rurales, al realizar algunas inferencias desde los hallazgos, lo que será un ejercicio útil para atender desafíos similares. El

estudio de caso múltiple no solo permite una comprensión más profunda de cada institución, también facilita un análisis comparativo entre los diferentes casos, lo que según Yin (2018), aumenta la solidez del análisis al permitir una replicación lógica entre los casos que se han estudiado. Examinar todos los documentos institucionales y la normatividad que llegó a los colegios en zonas rurales, exige al investigador mirar, de manera exhaustiva, cada uno de ellos; la intención es encontrar puntos claves, categorizar las diferencias e identificar patrones recurrentes. De acuerdo con el planteamiento interpretativo propuesto por Stake (1995), esta elección responde al interés de comprender en profundidad un fenómeno complejo, así como las transformaciones que se dan en lo educativo, social y cultural, desde las perspectivas de los actores involucrados en su entorno natural.

Además, permite que se puedan establecer relaciones entre la normatividad, los instrumentos aplicados en las instituciones educativas para la evaluación institucional y las voces de las comunidades educativas rurales seleccionadas, a las que también atravesó la pandemia, COVID-19 razón por la cual se establecieron, de manera muy particular, unas condiciones administrativas, financieras, pedagógicas, sociales, culturales y comunitarias que, de una u otra forma, cambiaron toda su dinámica cotidiana. En este panorama, el uso de un estudio de caso múltiple resulta muy pertinente, ya que permite articular el análisis documental con las experiencias de los actores en diferentes contextos, hecho que favorece la triangulación de la información y nos brinda una comprensión más completa de las tensiones entre la normativa y su aplicación en entornos rurales (Denzin, 1978; Yin, 2018).

3. 3. 1 Técnicas e instrumentos

Para alcanzar las expectativas de la investigación, se seleccionan las siguientes técnicas e instrumentos para la recolección de datos, con el fin de asegurar validez, confiabilidad y profundidad en los resultados: el análisis de contenido y la entrevista semiestructurada. Estos instrumentos permiten recolectar de primera mano información de los diferentes miembros de la comunidad educativa; por lo tanto, se dará una mayor comprensión del sentido y los significados que otorga la comunidad educativa a la evaluación institucional en tiempo de pandemia.

En coherencia con el enfoque cualitativo, el análisis de la información se realiza mediante una estrategia de estudio de contenido (Bardin, 2002). Esta se estructura en tres momentos interrelacionados: codificación, categorización e interpretación. En primer lugar, se identifican unidades de significado en entrevistas y documentos para construir códigos emergentes; posteriormente, estos se agrupan en categorías analíticas en diálogo con el marco teórico; y, finalmente, se interpretan para identificar patrones, tensiones y relaciones del fenómeno en su contexto. De manera transversal, se aplica la triangulación de fuentes, lo que fortalece la consistencia y validez del análisis (Denzin, 1978).

3.3.1.1 Análisis de contenido.

Esta técnica permite identificar tendencias, regularidades y orientaciones que se encuentran en la normatividad, además de facilitar una lectura crítica de las directrices que emiten diversas entidades y su aplicación en la ruralidad. Se analizan los documentos como unidades de estudio, con el objetivo de revelar las lógicas, alcances y tensiones que moldean la gestión educativa en

tiempos de pandemia (Bardin, 2002; Krippendorff, 2018). Los documentos objeto de análisis corresponden a leyes, decretos, resoluciones, circulares, guías y protocolos de autoevaluación aplicados en las instituciones educativas. Estos documentos son fuente para entender cómo se llevó a cabo y se implementó la evaluación institucional en contextos rurales.

3.3.1.2 Entrevista semiestructurada. La entrevista semiestructurada es un instrumento flexible que posibilita, a partir de una interacción amena, la recolección de perspectivas individuales con respecto a la experiencia que manejaron los rectores en los cuatro campos de gestión: directivo, administrativo-financiero, pedagógico y comunitario; las preguntas, con los docentes están específicamente orientadas a su práctica pedagógica, desplazada de la escuela a su hogar y con los padres de familia; a cómo asumieron su rol en sus respectivos hogares, teniendo en cuenta que también este escenario se convirtió en un espacio para que sus hijos desarrollaran, por completo, sus actividades escolares.

Este instrumento flexible, combina preguntas predeterminadas y brinda la oportunidad de profundizar en temas que surjan en la entrevista. Integrar estos dos instrumentos fortalece el análisis, enriqueciendo la información documental con las voces de los participantes.

3.3.2 Participantes

En este caso, la selección de los participantes se realizó siguiendo criterios específicos que ayudaron a identificar tres instituciones públicas con características particulares, como su ubicación en áreas rurales dispersas, la existencia de múltiples sedes, las dificultades de acceso y la diversidad en sus modelos educativos.

A continuación, se desglosan cada uno de los criterios:

3.3.3 Criterios de selección

3.3.3.1 Ubicación geográfica y contexto rural disperso. Se consideran sedes que están ubicadas en sectores rurales, que bien pueden contar con un centro poblado o hacer parte de la ruralidad dispersa que, en su mayoría, tienen una densidad de población muy baja, distribuida en núcleos familiares pequeños, comunidades alejadas entre sí. Además, las condiciones geográficas mayoritariamente tienen características que dificultan el acceso, como terrenos montañosos, caminos en mal estado, largas distancias o barreras naturales (ríos, quebradas, pastizales, bosques, animales, silvestre, etc.).

3.3.3.2 Condiciones de difícil acceso. Las instituciones están ubicadas en zonas con limitaciones de conectividad vial (entre las que se cuentan carreteras terciarias, trochas, caminos reales), con transporte público escaso o inexistente. Asimismo, su movilidad está marcada por la utilización de medios de transporte como motos o vehículos de tracción animal. A estas zonas, las entidades territoriales les definen normativamente las condiciones para determinar que una institución o sus sedes educativas estén ubicadas en una zona de difícil acceso, lo que sugiere un esfuerzo adicional y significativo para el traslado del personal directivo, docentes, estudiantes, personal adscrito a la institución y también los materiales educativos necesarios.

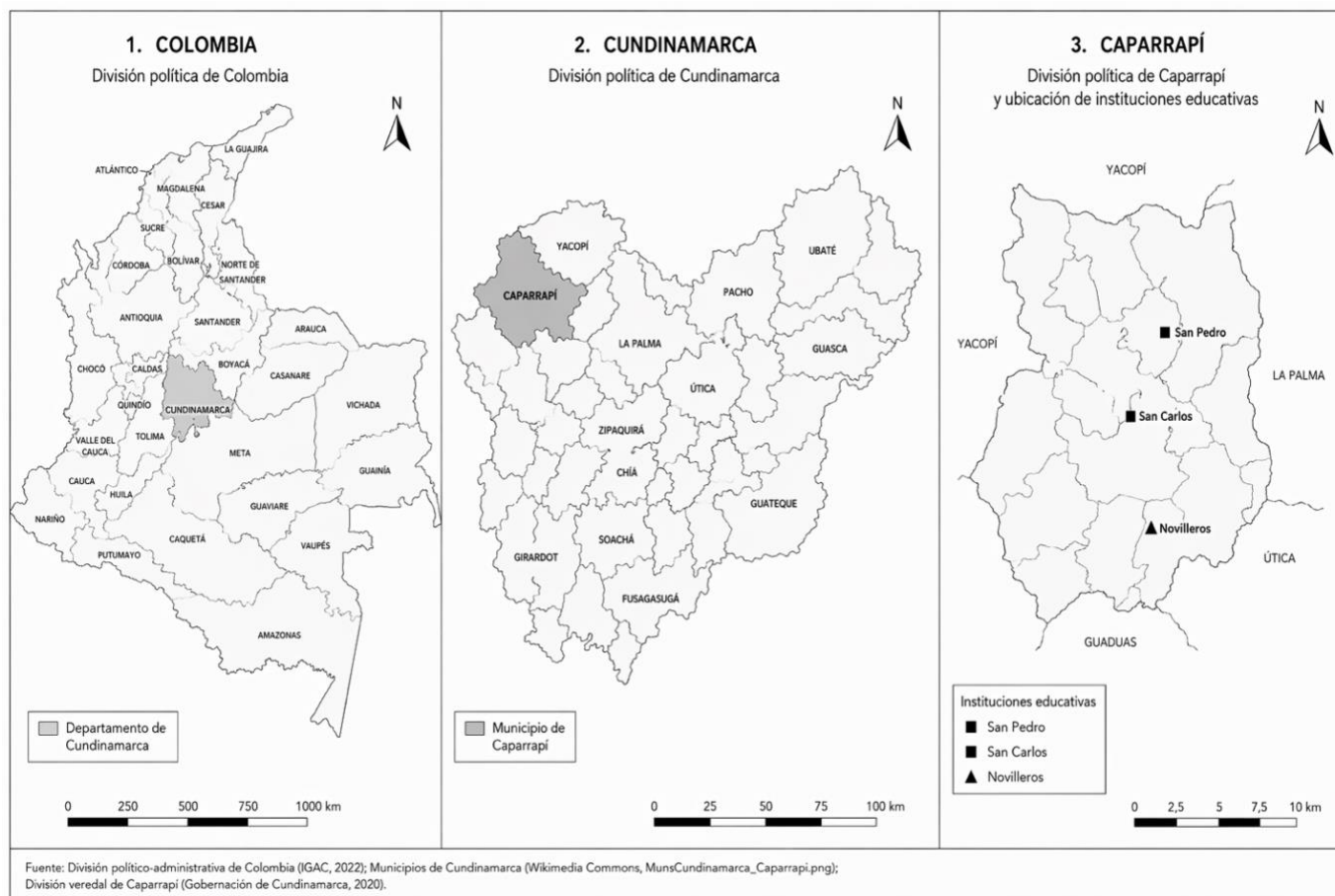
3.3.3.3 Estructura organizativa y múltiples sedes. Por la situación particular, las instituciones deben operar con un esquema de múltiples sedes (sede principal y sedes adscritas), que implica que estas atienden comunidades pequeñas, geográficamente dispersas y con distancias lejanas entre sí.

3.3.4. *Diversidad de modelos educativos*

En concordancia con lo anterior, las instituciones seleccionadas deben implementar modelos educativos como: Escuela Nueva, Posprimaria, Media Rural, Cafam, Educación Tradicional, Telesecundaria u otros modelos educativos flexibles en el Programa de Educación Rural (PER), de oferta multigrado por la composición descrita de su oferta educativa.

Esta selección de criterios permitió identificar la IED San Pedro; IED San Carlos y la IED Novilleros, como instituciones que representan la realidad de los contextos rurales que ofrecen desafíos constantes, que se exacerbaron con ocasión de la pandemia originada por el COVID-19 y que se pueden observar a partir de la evaluación institucional y entre los participantes: tres directivos docentes; 15 docentes y 15 padres de familia.

3.4. Instituciones seleccionadas según los criterios



En esta investigación orientada a entender cómo se gestiona la evaluación institucional en contextos rurales, se seleccionaron intencionalmente tres instituciones educativas del municipio de Caparrapí, Cundinamarca-Colombia, alineándose con el método de estudio de casos múltiple. Este territorio se caracteriza por su ruralidad dispersa, las dificultades de acceso geográfico y una marcada influencia de dinámicas históricas. Examinar la evaluación institucional como características sociales y económicas que inciden en la configuración de los procesos educativos, permite reconocer la evaluación institucional como una práctica situada, sumado al impacto que tuvo la pandemia de COVID-19 que alteró las dinámicas educativas.

Las Instituciones Educativas Departamentales seleccionadas: San Pedro, San Carlos y Novilleros son de carácter público —están en un municipio no certificado en educación, adscrito a la Entidad Territorial Cundinamarca, en el marco de la organización del Ministerio de Educación Nacional— y comparten características como la organización en múltiples sedes y la implementación de modelos educativos flexibles; no obstante, cada una presenta particularidades que enriquecen el análisis comparativo. Su selección se basa en criterios de pertinencia territorial y representatividad, lo que permite comprender cómo, en el marco de la pandemia, las comunidades educativas interpretaron, adaptaron y resignificaron la evaluación institucional ante las nuevas condiciones.

3.4.1. Institución Educativa San Pedro

La IED San Pedro actualmente atiende a sus niños, niñas y jóvenes desde el grado cero hasta once, en 17 sedes activas, geográficamente dispersas dentro del territorio que corresponde a la Inspección San Pablo, con una modalidad académica y una oferta para educación básica y media en jornadas mañana, fin de semana y única, a una población mixta, con modelos como Escuela Nueva, Educación Tradicional, Posprimaria, Cafam.

3.4.2 Institución educativa San Carlos

La IED San Carlos actualmente atiende a sus niños, niñas y jóvenes desde el grado cero hasta once, en 14 sedes activas, geográficamente dispersas dentro del territorio que corresponde la Inspección del mismo nombre, con una modalidad académica y una oferta para educación básica y media en jornadas mañana, fin de semana, a una población mixta, con modelos como escuela nueva, educación tradicional, Cafam.

3.4.3. Institución Educativa Novilleros

La IED Novilleros actualmente atiende a sus niños, niñas y jóvenes desde el grado cero hasta 11 en 15 sedes activas, geográficamente dispersas dentro del territorio que corresponde la Inspección Novilleros y Canchimay. Esta IED tiene una modalidad académica y una oferta para educación básica y media en jornadas mañana, fin de semana y única, a una población mixta, con modelos como escuela nueva, educación tradicional, postprimaria, Cafam.

Como consideración ética del estudio, se contempla la difusión de los resultados de la investigación con los padres de familia, docentes y directivos docentes que participaron en el proceso investigativo, mediante espacios de socialización académica orientados a la presentación y retroalimentación de los hallazgos obtenidos. Esta acción busca garantizar la devolución de la información a la comunidad participante y favorecer procesos de reflexión institucional en torno a los resultados del estudio.

Capítulo 4

Resultados

La intención de este capítulo es recolectar, sistematizar y procesar la información encontrada en las tres instituciones educativas seleccionadas en el municipio de Caparrapí, relacionadas con los protocolos de evaluación institucional y las entrevistas realizadas a los rectores, docentes y padres de familia. Del mismo modo, se realizó una recopilación de las normas expedidas por las autoridades nacionales para atender la emergencia sanitaria que produjo la pandemia del COVID-19, para dar continuidad a la prestación del servicio educativo.

Tabla 2.*Codificación de participantes*

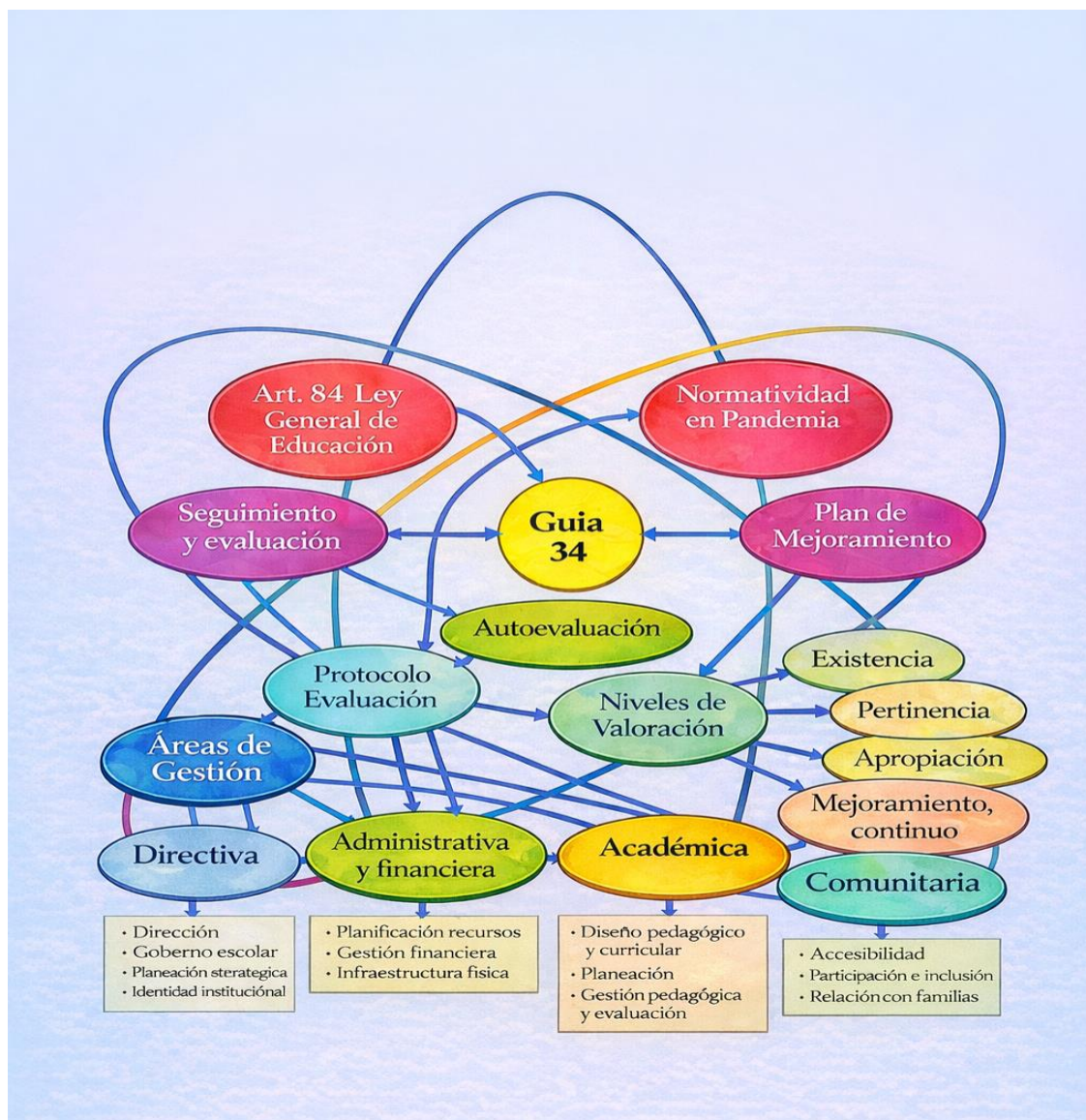
ED	RECTOR	DOCENTES					PADRES DE FAMILIA				
EDSC-1	SC-1	SC-1	SC-2	SC-3	SC-4	SC-5	SAC-1	SAC-2	SAC-3	SAC-4	SAC-5
EDNOV-2	2NOV	NOV-1	NOV-2	NOV-3	NOV-4	NOV-5	NOV-1	NOV-2	NOV-3	NOV-4	NOV-5
EDSP-3	3SP	SP-1	SP-2	SP-3	SP-4	SP-5	SP-1	SP-2	SP-3	SP-4	SP-5

Nota. En la tabla 2 se presenta la codificación que sirve para dar confidencialidad a los participantes y al manejo de la información recolectada en los instrumentos aplicados.

4.1 OE1. Procesos de gestión de la evaluación institucional Guía 34 y la normatividad emitida para mitigar el impacto de la pandemia

Figura 2.

Proceso de autoevaluación institucional



Nota. Esquema proceso normativo de la evaluación institucional que incluye la pandemia. Elaboración propia.

En este apartado se presentan, en primer lugar, los asuntos relevantes de la Guía 34, documento que orienta la metodología y los pasos para que las instituciones educativas realicen la evaluación institucional anual; algunos de ellos fueron abordados de manera sucinta

en el capítulo 2. Esta guía presenta una estructura en tres fases: un diagnóstico, la elaboración de un plan de mejora y su posterior monitoreo, con etapas y orientaciones que buscan un enfoque riguroso adaptado a las características de los colegios, incluyendo la escala de valoración por niveles y el protocolo para examinar las áreas de gestión, que se implementan en las instituciones educativas articuladas con el Proyecto Educativo institucional (PEI), ya sean rurales o urbanas, y se detallan a continuación:

Fase 1: El diagnóstico constituye el punto de partida del proceso de autoevaluación institucional. En esta fase, la comunidad educativa examina y analiza, mediante la colaboración, la situación presente de la institución en todos sus ámbitos de gestión. Más allá de simplemente reunir datos, implica una reflexión profunda sobre las prácticas diarias, para descubrir tanto los puntos fuertes como las áreas de mejora, y situando a la institución en su nivel de progreso. Esta fase es esencial, ya que proporciona la base sólida y objetiva para elaborar el plan de mejora, asegurando que las decisiones se fundamenten en datos concretos y no en simples suposiciones. Desde esta perspectiva esta fase tiene el propósito de identificar la situación actual de la institución en diversas áreas de gestión (directiva, administrativa y financiera, pedagógica y comunitaria).

Por otra parte, presenta entre sus elementos la sensibilización como factor importante, que implica compartir su pertinencia con los docentes, padres de familia, estudiantes, sector productivo y demás miembros de la comunidad educativa. Es en esta fase donde se recolecta la información que permite detectar fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas a través de encuestas, entrevistas y análisis de documentos. Asimismo, se hace una evaluación preliminar de los indicadores establecidos para ubicar la institución en un nivel de progreso. Un elemento clave es que el diagnóstico no solo debe ser analítico, inclusivo y claro, también debe asegurar que la comunidad reconozca los logros y también acepte los desafíos que enfrenta.

Fase 2: La elaboración del plan de mejoramiento es el resultado estratégico del diagnóstico y representa la hoja de ruta que la institución sigue para fortalecer la calidad educativa. Su propósito es transformar los hallazgos en acciones concretas que ayuden a superar debilidades, aprovechar fortalezas y enfrentar los retos del entorno. En esta fase, se establecen metas claras, se priorizan problemas, se diseñan estrategias y se asignan responsables, recursos y plazos. Lo más importante es que el plan de mejora no se limite a ser un simple documento formal, sino que se convierta en una herramienta dinámica de gestión, alineada con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y las políticas educativas actuales. El propósito de esta fase es transformar el análisis situacional en acciones puntuales que fortalezcan la entidad-colegio.

Esta fase da cuenta, en primer lugar, de la identificación de los problemas, seleccionando los aspectos más relevantes, en segundo lugar, define objetivos y metas planteando resultados claros, medibles y alcanzables. En tercer lugar, diseña estrategias y acciones, especificando, de manera concreta, las medidas necesarias que permitan disminuir las diferencias y, finalmente, establecer los recursos requeridos, los responsables y los tiempos, que den viabilidad y estén alineados con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los recursos disponibles. Es clave destacar que el plan de mejoramiento no debe ser simplemente una lista de tareas, sino que debe funcionar como una herramienta de gestión estratégica, conectada con los programas educativos regionales y la evaluación externa.

Fase 3: El seguimiento y evaluación son clave para que el plan de mejora no se quede solo en palabras, sino que se convierta en acciones concretas y sostenibles. Esta fase permite monitorear los avances, verificar que se cumplan las metas y hacer los ajustes necesarios si las condiciones cambian. Además, fomenta la transparencia y la rendición de cuentas, ya que los

resultados deben ser socializados a toda la comunidad educativa. Su aporte es significativo en la medida que promueve una cultura de mejora continua, convirtiendo, en el mejor de los casos, la autoevaluación en un proceso permanente de aprendizaje institucional y no en un simple trámite administrativo. Su finalidad es asegurar que las medidas de mejora se implementen, se cumplan y tengan efecto en los diferentes campos de gestión.

A tal efecto, se debe realizar un control regular para confirmar que se cumplan los objetivos en los tiempos estipulados. Asimismo, se debe hacer una evaluación de progresos, con el ánimo reconocer logros, barreras y aprendizajes. También, plantear las modificaciones al plan para ajustar tácticas y tareas cuando sea necesario y, por último, comunicar a la comunidad lo relacionado con los resultados y nuevos compromisos. Se destaca como un aspecto importante que el seguimiento garantiza que la autoevaluación no sea un mero trámite, sino que aporte para que se transforme en una cultura de mejora continua en la institución educativa.

4.1.1 Áreas de gestión

La propuesta metodológica para la autoevaluación de la Guía 34 se estructura en torno a cuatro áreas de gestión, que se consideran fundamentales para el funcionamiento escolar y el aseguramiento de la calidad. Estas áreas no operan de forma aislada, sino conectadas entre sí, buscando crear una sinergia entre cada una de las fases, que cobran sentido a medida que se analizan y refuerzan los procesos directivos, pedagógicos, administrativos y comunitarios que sustentan la vida escolar.

Gestión directiva. Esta área se encarga de orientar el liderazgo de la institución, la planificación estratégica, el clima organizacional y la participación democrática. Es el componente que define el rumbo de la institución y asegura que exista coherencia entre la visión, la misión y el PEI.

Gestión académica. Es en estas áreas donde se encuentra el núcleo de la escuela: enseñanza y aprendizaje. Abarca la elaboración del currículo, las metodologías de enseñanza, la evaluación de los estudiantes y los resultados académicos. Su propósito es garantizar que todos los estudiantes obtengan un aprendizaje equitativo y de calidad.

Gestión administrativa y financiera. Se encarga de asegurar que los recursos humanos, físicos, tecnológicos y financieros se utilicen de manera eficiente, transparente y responsable. Sin una adecuada administración, los procesos pedagógicos y comunitarios no podrán desarrollarse de forma sostenible ni continua.

Gestión de la comunidad. Fortalece los vínculos de la institución con las familias, el contexto social y las organizaciones locales. Tiene como objetivo promover la construcción de ciudadanía, la educación en valores y la creación de redes de apoyo que enriquezcan la experiencia escolar.

En conjunto, las cuatro áreas garantizan una visión holística de la institución educativa: la gestión directiva define el camino; la académica lo traduce en el aula; la administrativa-financiera lo respalda con los recursos necesarios y la comunitaria lo proyecta.

Para recolectar la información de estas áreas de gestión de manera eficiente, la Guía 34 ofrece una estructura metodológica, práctica y desglosada en su Anexo 1, cuyo propósito, por un lado, es orientar la recolección, análisis y valoración de la información institucional y, por otra parte, reflexionar de manera sistemática sobre sus prácticas y procesos que permita situar el nivel de desarrollo de cada uno de ellos. De esta manera, se presentan las principales características del anexo 1 de la Guía 34, como instrumento aplicado en las instituciones educativas.

En primer lugar, surge cada área de gestión, donde se explica su propósito institucional, su conexión con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y cómo impacta directamente en la

calidad educativa. Esta introducción permite a los participantes comprender que la gestión directiva, académica, administrativa-financiera y comunitaria no son aspectos aislados, sino dimensiones interrelacionadas que contribuyen al desarrollo integral de la institución.

A continuación, se proponen preguntas clave de la autoevaluación, con una estructura que gira alrededor de los desarrollos específicos de cada área. Estas preguntas sirven como pautas de reflexión que facilitan la identificación de información concreta. De esta manera, la autoevaluación pasa de ser un ejercicio abstracto a un proceso fundamentado en pruebas, percepciones compartidas y resultados claros.

Luego, todos y cada uno de los elementos, se evalúan mediante las escalas de desarrollo institucional, que conforman el fundamento metodológico del protocolo. Estas escalas buscan facilitar la ubicación de la institución en un nivel de progreso basado en criterios de avance definido así: existencia, pertinencia, apropiación y mejoramiento continuo. Este tipo de clasificación no pretende actuar como una valoración numérica, sino que se presenta como un diagnóstico cualitativo que ilustra hasta qué grado la institución ha podido establecer prácticas de gestión que sean coherentes, integradas y orientadas en el mejoramiento.

Asimismo, el Anexo A presentan matrices de resultados que puedan simplificar el registro organizado de la información recolectada. Estos formatos incluyen espacios para registrar evidencias, emitir juicios de valor, destacar fortalezas y señalar oportunidades de mejora. La ventaja de estas matrices es que transforman la reflexión en información estructurada, lo que busca la construcción de conclusiones sólidas y fundamentadas.

Finalmente, con base en el análisis de los ítems evaluados, se debe crear un perfil institucional para cada área de gestión, que resuma el estado actual de la institución en

relación con cada dimensión. Este perfil es útil para identificar tanto los logros alcanzados como los aspectos críticos que necesitan atención prioritaria, convirtiéndose en un insumo esencial para el diseño del plan de mejoramiento institucional. Además, la estructura del Anexo A pretende que la autoevaluación no sea solo un ejercicio formal, sino que se transforme en una herramienta estratégica que promueva un conocimiento profundo de la institución, el compromiso de la comunidad educativa y el desarrollo de una cultura de calidad y mejoramiento continuo.

4.1.2 Descripción del protocolo de evaluación

Por otra parte, la guía presenta el anexo N.º 2, Matriz para el registro de resultados de la autoevaluación institucional, una herramienta metodológica que ayuda a organizar los hallazgos del proceso de autoevaluación. Su objetivo principal es proporcionar un formato estructurado que facilite el registro sistemático de la información, permitiendo documentar de manera ordenada las evaluaciones realizadas en cada área de gestión. Con esta matriz, las instituciones educativas pueden identificar sus fortalezas y debilidades, lo que la convierte en un recurso importante para buscar la precisión del diagnóstico institucional y guiar la toma de decisiones estratégicas.

En cuanto a su estructura, la matriz se organiza en torno a componentes que permiten descomponer el análisis institucional en diferentes niveles de profundidad. Primero, se establece el área de gestión que se va a evaluar, por ejemplo, la gestión académica, donde se especifican los procesos más relevantes (como el diseño pedagógico o la administración de recursos). Después, se detallan los componentes específicos de cada uno (plan de estudios, metodologías, evaluación), que son los aspectos más concretos por analizar. Para cada

componente, se ofrece una valoración cualitativa o cuantitativa respaldada por evidencias documentales: actas, manuales, informes, registros académicos, que sustentan las valoraciones asignadas. Finalmente, se registran las acciones de mejora, pensadas como propuestas para superar debilidades y potenciar las fortalezas detectadas.

La matriz pretende ofrecer un valor práctico que se refleja en su rol como insumo clave para el desarrollo del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI). Su uso también sigue una secuencia lógica: primero, la institución identifica los procesos clave que necesita evaluar; luego, recopila evidencias pertinentes; después, formula las valoraciones con la participación de la comunidad educativa; y, a partir de todo esto, crea un plan de acción que define claramente qué se debe mejorar, cómo se llevará a cabo, en qué plazos y quiénes serán los responsables. Así, la matriz no solo actúa como un mecanismo de registro, también funciona como un conector entre la autoevaluación institucional y la planificación estratégica, fortaleciendo la cultura del mejoramiento continuo en la gestión escolar.

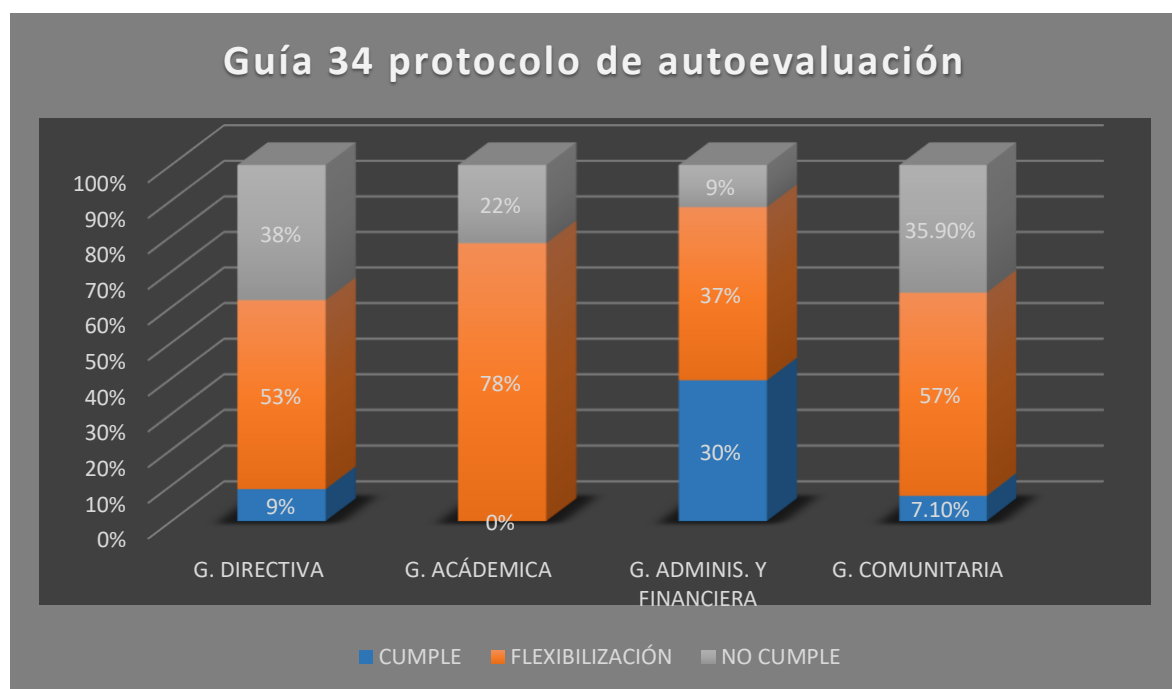
En esta conceptualización del marco normativo que orienta la evaluación institucional en Colombia, el apartado anterior presenta el protocolo que se encuentra en la Guía 34, que establece la metodología que se debe seguir en las instituciones educativas. Contempla las cuatro áreas de Gestión que están, a su vez, conformadas por 19 procesos y la distribución de sus 94 componentes. Esta descripción permite entender la lógica interna del modelo de evaluación propuesto por el Ministerio de Educación, así como la implementación en contextos educativos rurales y en la situación específica de la Pandemia del COVID-19.

Para entender cómo las instituciones educativas abordaron el protocolo de autoevaluación institucional que se relaciona en la Guía 34 del MEN, durante la pandemia del

COVID-19 se presenta la siguiente gráfica comparativa por áreas de gestión. Esta representación permite observar los niveles de cumplimiento, flexibilización y no cumplimiento, en el marco de las áreas de gestión, procesos y componentes mencionados. Esto pone de manifiesto las estrategias que adoptaron las instituciones para adaptarse a las exigencias normativas en un ámbito disruptivo, lleno de incertidumbre y con las limitaciones estructurales del entorno rural.

Figura 3.

Guía protocolo de autoevaluación



Nota. La figura 3 muestra una tendencia clara hacia la flexibilización en todas las áreas de gestión de la autoevaluación institucional, en todos los procesos y componentes, siendo la categoría predominante. Elaboración propia.

En la gestión directiva, que aborda 6 procesos y 34 componentes. El 53 % se desarrollaron bajo esquemas flexibles como, por ejemplo, los consejos directivo y estudiantil que bien pudieron hacer sus reuniones mediadas por la tecnología. Por otra parte, aspectos como el comité de convivencia o la inclusión, entre otros, no lograron cumplirse alcanzando un 38 % en esa escala, mientras que solo el 9 % cumplió lo establecido en la Guía 34, lo que evidencia tensiones entre el liderazgo institucional esperado y las condiciones reales de ejecución durante la emergencia sanitaria.

En la gestión académica, con 4 procesos y 19 componentes, se observa el más alto nivel de flexibilización (78 %), acompañado de un 22 % de no cumplimiento y no se encuentra ningún caso de cumplimiento estricto (0 %). Este patrón muestra cómo las prioridades de la institución se enfocaron en asegurar la continuidad del servicio educativo a través de ajustes pedagógicos, incluso si eso significaba apartarse de los criterios formales del protocolo en concordancia con la normativa expedida, por ejemplo, lo relacionado con la promoción de los estudiantes.

La gestión administrativa y financiera muestra una situación variada, en sus 5 procesos y 27 componentes, con un 30 % de cumplimiento (apoyo a la gestión académica), un 37 % de flexibilización. Se destacan la estrategia de permanencia tal como el Plan de Alimentación Escolar (en adelante PAE), que tuvo también un espacio significativo en la normatividad expedida, y un 9 % de no cumplimiento relacionado con la administración de la planta física y de los recursos. Esto sugiere que, aunque algunos aspectos administrativos lograron

mantenerse operativos, otros debieron adaptarse de manera considerable ante la falta de recursos, problemas logísticos y limitaciones tecnológicas.

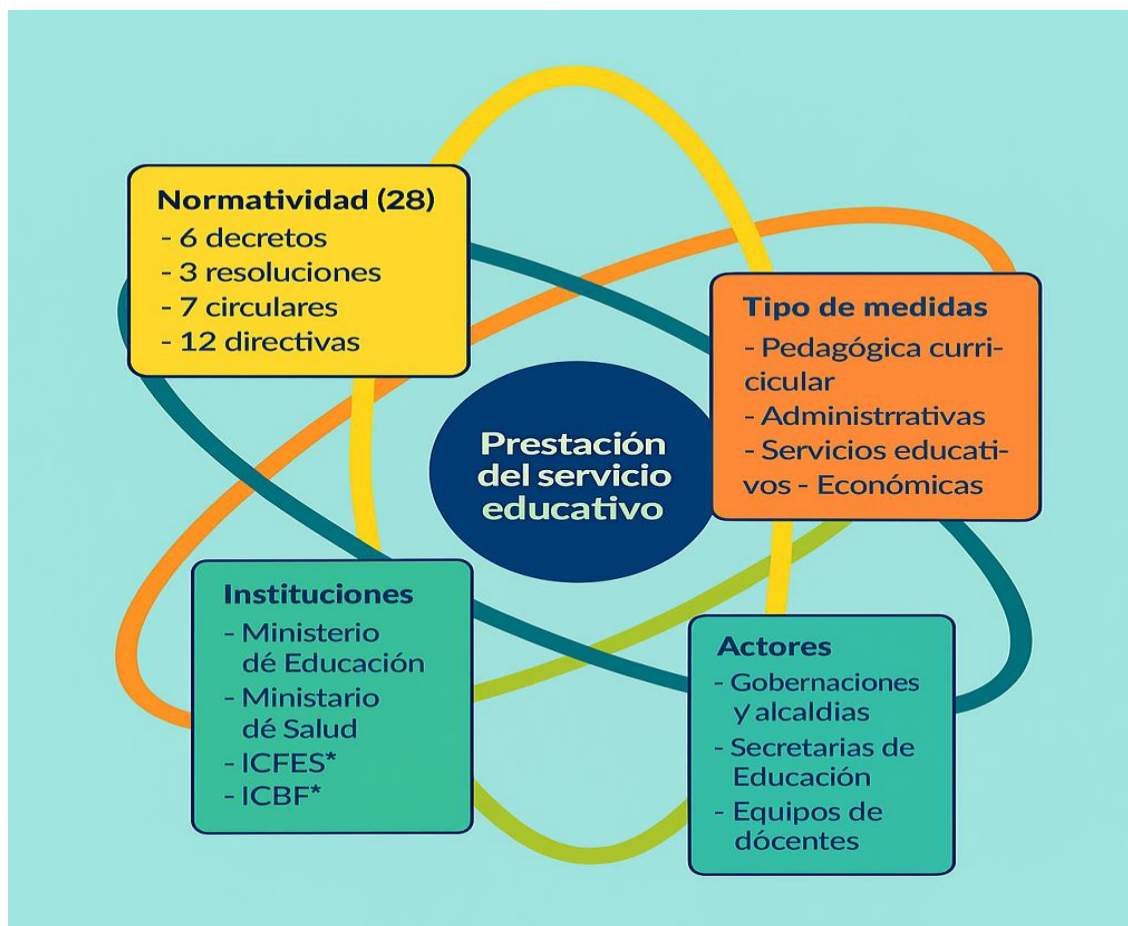
Finalmente, la gestión comunitaria que, con 4 procesos y 14 componentes, refleja una combinación de flexibilización 57 % (accesibilidad), y no cumplimiento 35,9 % (prevención de riesgos), mientras que el cumplimiento se sitúa en un bajo 7,1 % (uso de la planta física). Esta situación pone de relieve las dificultades para mantener mecanismos de participación comunitaria y una conexión efectiva con las familias, en un entorno complicado por el distanciamiento social, la brecha digital y condiciones socioeconómicas desfavorables.

En resumen, la figura 2 muestra que la evaluación institucional no se llevó a cabo con un enfoque con parámetros rígidos, sino que fue resignificada en el sentido de ser más flexible y adaptable. Esto respalda lo que se observó en el estudio, donde la Guía 34 se considera un punto de referencia útil, aunque no es suficiente para abordar de manera adecuada las realidades de las instituciones educativas rurales en medio de la crisis sanitaria, lo que agrava la desconexión entre las normativas y su aplicación real en el territorio.

4.1.3 Normatividad

Figura 4.

Proceso para la prestación del servicio educativo en pandemia



El conjunto de normas examinados no puede abordarse de manera aislada, si no, mediante su articulación con las demás disposiciones emitidas por el Estado durante la emergencia sanitaria. En efecto, mientras los decretos establecieron el marco jurídico y administrativo que facilitó la adopción de medidas excepcionales en educación, las resoluciones, circulares y directrices del ministerio transformaron esos mandatos en pautas operativas, pedagógicas y sanitarias que se pueden aplicar en el contexto institucional y territorial.

La emergencia sanitaria que trajo la pandemia de COVID-19 fue un reto sin precedentes para el gobierno colombiano. Esto hizo que fuera necesario emitir un conjunto de normas,

decretos, resoluciones y orientaciones, que definieron medidas de prevención, contención y mitigación, así como protocolos específicos para garantizar la continuidad de los servicios esenciales, entre ellos la educación. El Ministerio de Educación Nacional, en conjunto con otras entidades del Estado, expidió lineamientos que regularon la educación en casa, la flexibilización curricular, la reorganización de los calendarios académicos y la adopción de estrategias de enseñanza remota y multimodal. Estas disposiciones también incluyeron protocolos de bioseguridad para el eventual regreso a la educación presencial, así como mecanismos de apoyo psicosocial y bienestar para estudiantes, familias y docentes.

Asimismo, se promovió el uso de plataformas digitales, medios de comunicación comunitarios y recursos pedagógicos impresos para atender a las poblaciones con diferentes niveles de conectividad. En este marco, la normatividad emitida durante la pandemia buscó proteger la salud, reducir las brechas de acceso y garantizar condiciones mínimas de calidad en el proceso educativo, al tiempo que pretendía fortalecer el compromiso de las instituciones con la equidad, flexibilidad y seguridad en pro del mejoramiento continuo.

4.1.3.1 Normatividad nacional

Tabla 3.

Normatividad nacional

Fuente emisora	Tipo de documento	Número	Año	Tema abordado
Ministerio de Salud y Protección Social / MEN (vinculado)	Resolución	385	2020	Declaratoria de emergencia sanitaria por COVID-19 y medidas iniciales para enfrentar la pandemia.
Ministerio de Educación Nacional (MEN)	Circular	20	2020	Orientaciones para contener la pandemia y medidas para la prestación del servicio educativo (cierre temporal y trabajo académico en casa).
Ministerio de Salud y Protección Social	Resolución	1721	2020	Adopción del protocolo de bioseguridad para manejo y control del riesgo de COVID-19 en instituciones educativas (alternancia y presencialidad segura).
Ministerio de Salud y Protección Social	Resolución	777	2021	Protocolo de bioseguridad para prevención de transmisión de COVID-19 (actualización/ampliación de medidas).
Ministerio de Educación Nacional	Resolución	0006 / 0007 / 0008 (serie)	2020	Lineamientos transitorios técnico-administrativos y estándares para el Programa de Alimentación Escolar (PAE) en emergencia; prórrogas y correcciones.
Presidencia / Gobierno Nacional	Decretos	467, 470, 491, 532, 533, 639, 660, 662, 109 (entre otros)	2020-2021	Medidas de apoyo económico, calendarización académica, PAE, PAEF, fondos solidarios y Plan Nacional de Vacunación vinculados con la respuesta educativa.
MEN	Circulares / Directivas	9, 11, 16, 17, 18, 21, 25 (entre otras)	2020-2021	Orientaciones operativas sobre alternancia, trabajo en casa, manejo de laboratorio, vacantes, seguimiento de la PAE y retorno a presencialidad.

Entre estas disposiciones, la Resolución 385 de 2020 del Ministerio de Salud se constituyó en el marco jurídico inicial para declarar la emergencia sanitaria, habilitando la adopción de directrices posteriores en materia educativa, social y comunitaria, toda vez, que el 12 de marzo de 2020, se emitió esta declaración que se alineó con la política nacional de salud pública con las directrices de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

En términos de alcance, la norma estableció acciones obligatorias para las entidades tanto públicas como privadas. Esto incluye la adopción de protocolos de higiene, la limitación de eventos masivos, la preparación del sistema hospitalario y la activación de planes de contingencia en diversos sectores. Además, la resolución otorgó al Ministerio de Salud la autoridad para emitir instrucciones adicionales y coordinar esfuerzos entre instituciones en áreas como vigilancia epidemiológica, diagnóstico, atención clínica y comunicación de riesgos.

Desde el punto de vista jurídico y administrativo, la Resolución 385 de 2020 estableció el marco normativo inicial que permitió al Estado colombiano declarar una situación excepcional en salud pública. Así, esta resolución se convirtió en la base legal que justificó la

implementación de medidas extraordinarias de carácter temporal, proporcionales al riesgo y sujetas a evaluación permanente en función de la evolución de la pandemia.

La circular 020 del Ministerio de Educación Nacional, tuvo como propósito guiar al sector educativo frente a la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19, este documento estableció directrices para el cierre temporal de las instituciones educativas y la organización del trabajo académico en casa. Su alcance abarcó todos los niveles de educación formal, preescolar, básica, media y superior, como también la educación para el trabajo y desarrollo humano, todo con el propósito de asegurar la continuidad del servicio educativo en condiciones adecuadas y la seguridad sanitaria.

El documento planteó de forma explícita la necesidad de ajustar los calendarios académicos, reorganizar las jornadas escolares y flexibilizar las metodologías de enseñanza. Para ello, se sugiere el uso de guías pedagógicas, la radio, la televisión y medios digitales, teniendo en cuenta la diversidad territorial y la escasa conectividad en varias áreas. Además, se resaltó la importancia del apoyo familiar en el proceso educativo, reconociendo que el hogar es un espacio pedagógico fundamental durante el confinamiento.

La circular se articuló con otras disposiciones, emitidas en ese momento, por ejemplo, la Circular 019 de 2020 que sugirió medidas de bioseguridad y prevención en los centros educativos antes de que se llevara a cabo el cierre total, mientras que la circular 021 de 2020 brindó pautas complementarias sobre la planificación del trabajo académico en casa.

La Resolución 1721 de 2020, emitida por el Ministerio de Salud y Protección Social, estableció un protocolo general de bioseguridad para manejar y controlar el riesgo del COVID-19 en las instituciones educativas en todos los niveles. Su propósito fue regular las condiciones bajo las cuales podía reanudarse de manera gradual el retorno a la presencialidad educativa

mediante un modelo de alternancia, asegurando la seguridad sanitaria de estudiantes, docentes, administrativos y familias.

Esta resolución tuvo validez en el ámbito nacional y era de acatamiento obligatorio. La reapertura de las instituciones educativas dependía del cumplimiento de las medidas establecidas en colaboración con las Secretarías de Educación y las autoridades de salud locales. Entre los aspectos más destacados del protocolo se encontraban la gestión del riesgo epidemiológico, la organización de los espacios físicos (como aulas, áreas comunes y transporte escolar), el control de aforos, la limpieza y desinfección regular, el uso obligatorio de mascarillas, la instalación de estaciones para la higiene de manos y la implementación de estrategias pedagógicas flexibles que combinaran modalidades presenciales y no presenciales.

Sustentada en la resolución 385 de 2020, y en los decretos que establecieron el estado de emergencia económica, social y ecológica, la Resolución 1721 marcó un cambio significativo en la gestión educativa de ese momento. Esta resolución trasladó la responsabilidad del control epidemiológico a una corresponsabilidad interinstitucional que involucra al MEN, las secretarías territoriales y las instituciones educativas. Además, administrativamente, permitió establecer mecanismos para el seguimiento, monitoreo y acompañamiento técnico, asegurando que se cumplan los protocolos y conectando la salud pública con la gestión escolar. Además de complementar las orientaciones previas de la circular 020 de 2020, anticipó las directrices posteriores sobre el Plan de Alternancia Educativa (Directivas 016, 017 y 018 de 2020) y en este panorama, marcó un antes y un después entre la fase de confinamiento total y el paso hacia una presencialidad gradual, progresiva y segura.

Por otra parte, La Resolución 777 de 2021 actualizó y amplió los protocolos de bioseguridad que se habían adoptado anteriormente, estableciendo criterios para reactivar las actividades económicas, sociales y educativas en el contexto de la pandemia. Su propósito fue

redefinir el marco sanitario para un regreso total a la presencialidad, apoyándose en los avances del Plan Nacional de Vacunación contra la COVID-19 y la disminución progresiva de los indicadores epidemiológicos.

El alcance de esta resolución fue bastante amplio: no se limitó solo al ámbito educativo, aunque su impacto en este sector fue significativo. Introdujo la figura de autonomía institucional y territorial para la aplicación de los protocolos, adaptándose a las condiciones sanitarias locales y a las orientaciones de las Secretarías de Salud. También se estableció que las instituciones educativas debían adoptar planes de bioseguridad que fueran coherentes con los lineamientos nacionales, incorporando acciones de educación sanitaria, autocuidado, ventilación, limpieza de superficies y el uso de elementos de protección personal.

La resolución 777 de 2021 se fundamenta en la Ley 9 de 1979 (Código Sanitario Nacional), el Decreto 780 de 2016 (Decreto Único del Sector Salud) y las facultades que el Estado de Emergencia Sanitaria vigente confiere al Ministerio. También reafirma la colaboración entre los Ministerios de Educación y Salud, estableciendo responsabilidades conjuntas para el seguimiento de las condiciones de bioseguridad en los centros educativos. Desde el punto de vista administrativo, su aplicación requirió reactivar los comités escolares de convivencia y los comités territoriales de salud escolar, lo que fortaleció la gobernanza institucional en materia sanitaria.

En comparación, la Resolución 777 de 2021 amplió el alcance de la Resolución 1721 de 2020, pasando de una lógica de contención (evitar contagios mediante alternancia) a una convivencia segura con el virus, incorporando la vacunación como una condición para la protección colectiva. Mientras que la norma de 2020 se enfocaba en la prevención estricta y el

control epidemiológico, la de 2021 consolidó una política de reapertura integral y sostenibilidad del sistema educativo en la nueva normalidad sanitaria.

Las Resoluciones 0006, 0007 y 0008 de 2020, emitidas por el MEN, forman un conjunto de normas que reguló, de manera transitoria, los lineamientos técnico-administrativos y los estándares mínimos del PAE durante el Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica. El objetivo de estas resoluciones fue garantizar que los estudiantes beneficiarios del programa recibieran su alimentación, a pesar de que las clases presenciales estuvieran suspendidas, asegurando así su derecho a una buena nutrición y su bienestar durante el confinamiento.

Estas normas abarcaron a todos los entes territoriales certificados en educación y a los operadores del PAE, permitiendo que los complementos alimentarios se entregaran en casa, en lugar de consumirse en las instituciones. Además, establecieron mecanismos flexibles para la contratación, distribución y supervisión del programa, siempre bajo criterios de transparencia, eficiencia y seguridad sanitaria. La Resolución 0007 corrigió algunos aspectos formales de la 0006, mientras que la Resolución 0008 introdujo ajustes adicionales para mejorar las condiciones de entrega y control operativo.

En cuanto a su marco administrativo y jurídico, estas resoluciones se basaron en los decretos que declararon la emergencia nacional (Decreto 417 de 2020) y en las disposiciones del Decreto 1852 de 2015, que regula el funcionamiento del PAE. También se alinearon con las circulares del MEN (especialmente la Circular 01 y la Circular 03 de 2020), que proporcionaron orientaciones adicionales sobre el seguimiento y control del programa en este contexto de emergencia. Administrativamente, esto implicó un rediseño temporal de la gestión del PAE, trasladando parte de la responsabilidad de ejecución a los entes territoriales y fortaleciendo la función de vigilancia y acompañamiento del Ministerio.

En comparación, esta serie de resoluciones revela una dimensión económica y social de la política educativa en tiempos de crisis. Mientras que las Resoluciones 1721 y 777 se enfocaron en el aspecto sanitario, las del PAE pusieron su atención en garantizar derechos complementarios al aprendizaje, asegurando condiciones de equidad y permanencia escolar. En conjunto, ambas líneas normativas —sanitaria y alimentaria— reflejan la capacidad del sistema educativo colombiano para implementar medidas pedagógicas, administrativas y sociales dentro de un marco jurídico de emergencia.

Por otra parte, entre 2020 y 2021, el gobierno colombiano emitió una serie de decretos con fuerza de ley en el marco del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica. Estos decretos tenían como finalidad, al igual que las normas previamente relacionadas, garantizar la continuidad del servicio educativo, proteger derechos fundamentales como la salud, la alimentación, el empleo y la educación, y asegurar la estabilidad institucional ante las disrupciones causadas por la emergencia sanitaria. En suma, los decretos 467, 470, 491, 532, 533, 639, 660, 662 y 109 formaron un marco normativo intersectorial que integró los sectores de salud, educación, trabajo y hacienda en una estrategia nacional para mitigar los efectos de la crisis.

El Decreto 467 de 2020, que se emitió en abril de ese año, tenía como objetivo aliviar los efectos financieros en los beneficiarios del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX). Su propósito era asegurar que los estudiantes pudieran continuar con sus estudios superiores a través de diversas medidas de apoyo económico. Entre las disposiciones más destacadas, se incluyeron opciones como períodos de gracia, congelamiento temporal de cuotas, extensión de plazos y reducción de tasas de interés, todo en respuesta a la caída general de ingresos provocada por el confinamiento.

Este decreto tuvo un alcance nacional y se aplicó a todo el sistema de educación superior, beneficiando a miles de estudiantes de pregrado y posgrado que tenían créditos activos o en proceso. Desde una perspectiva jurídica y administrativa, se basó en las competencias extraordinarias del presidente de la República, según el artículo 215 de la Constitución y se alineó con la política de sostenibilidad educativa como parte de la respuesta económica a la pandemia. Además, sentó las bases para el Fondo Solidario para la Educación (Decreto 662), que más adelante ampliaría las estrategias de apoyo financiero.

El Decreto 470, emitido el 24 de marzo de 2020, fue una de las primeras medidas normativas que abordó de manera clara la continuidad del servicio educativo durante el cierre de las instituciones. Su objetivo principal fue otorgar a las entidades territoriales certificadas en educación las facultades necesarias para garantizar la ejecución del PAE a pesar de la suspensión de las clases presenciales. Esta disposición tuvo un enfoque principalmente operativo y descentralizado, lo que permitió que las gobernaciones y alcaldías adaptaran la entrega de raciones alimentarias a esquemas no presenciales, como paquetes de alimentos, bonos o transferencias equivalentes, asegurando así la seguridad alimentaria de los estudiantes en sus hogares. Desde el punto de vista jurídico, el decreto complementó las competencias del Ministerio de Educación Nacional y del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en lo que respecta a la nutrición infantil y escolar, y sentó las bases para las resoluciones 0006, 0007 y 0008 del mismo año, que especificaron los lineamientos técnico-administrativos del PAE en situaciones de emergencia. Su valor doctrinal radica en haber integrado los principios de eficiencia administrativa, equidad y solidaridad social en la implementación de programas educativos en tiempos de crisis.

El Decreto 491, emitido el 28 de marzo de 2020, trajo consigo medidas urgentes para asegurar que los servicios públicos esenciales, incluido el educativo, siguieran funcionando.

Esto se logró protegiendo los derechos laborales de los contratistas y funcionarios públicos. Su objetivo principal fue mantener la capacidad del Estado y evitar que sus funciones se detuvieran durante el aislamiento preventivo obligatorio. Este decreto obligó a las entidades públicas a adoptar el trabajo remoto o desde casa, a garantizar que los contratistas recibieran su pago a tiempo y a adaptar sus procesos a plataformas electrónicas. En el ámbito educativo, estas medidas facilitaron que las actividades docentes y administrativas continuaran, aunque de manera no presencial. Desde un punto de vista administrativo y legal, el decreto reforzó la autonomía de las instituciones educativas y reafirmó la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho a la educación. Se convirtió en un pilar fundamental del nuevo modelo de gestión educativa virtual y descentralizada, anticipando la transición hacia esquemas híbridos.

El Decreto 532, emitido el 8 de abril de 2020, fue una respuesta a la suspensión del calendario para las pruebas Saber 11 y otros exámenes de admisión a universidades para el calendario correspondiente al primer semestre del 2020. Su propósito fundamental fue asegurar que los estudiantes pudieran acceder a la educación superior durante la emergencia, permitiendo una flexibilización temporal de los requisitos de ingreso. Este decreto abarcó tanto a instituciones públicas como privadas, dándoles la autorización para aplicar criterios alternativos de selección, como promedios académicos o pruebas internas, en lugar de depender del resultado del examen del ICFES, que no se pudo realizar de manera presencial. La base legal y administrativa de esta medida se fundamentó en el principio de continuidad del derecho a la educación, evitando cualquier tipo de discriminación debido a las circunstancias sanitarias. Además, el decreto subrayó que la flexibilidad normativa es un elemento clave para la resiliencia del sistema educativo, abriendo la puerta a futuras innovaciones en los procesos de admisión y evaluación.

El 9 de abril de 2020, se promulgó el Decreto 533, que amplió las disposiciones del Decreto 470 al introducir mecanismos específicos para el control, la supervisión y la transparencia en la implementación del Programa de Alimentación Escolar. Su propósito fue asegurar que la atención alimentaria se mantuviera equitativa, de calidad y con rendición de cuentas. Este decreto se aplicó a todas las entidades territoriales certificadas y reguló la contratación directa en situaciones de urgencia, además de establecer la trazabilidad de los recursos y la participación de organismos de control en el seguimiento de la ejecución. Desde una perspectiva legal, el Decreto 533 reforzó el enfoque descentralizado del PAE y conectó la política alimentaria con los principios de la Ley 715 de 2001 sobre competencias territoriales. En conjunto con el Decreto 470 y las resoluciones ministeriales que le siguieron, se estableció un marco normativo integral que unió la eficiencia administrativa con la justicia social.

El Decreto 639 de 2020 tuvo un impacto en todos los sectores económicos, incluyendo el educativo. Su meta fue establecer el Programa de Apoyo al Empleo Formal (PAEF), que ofreció un subsidio temporal para ayudar a cubrir parcialmente los salarios de los empleadores que se vieron afectados por la emergencia. En el ámbito educativo, este programa fue crucial para mantener a flote a las instituciones privadas y mixtas, ya que, gracias a este apoyo estatal, pudieron conservar los empleos de docentes y personal administrativo. Así, el PAEF se convirtió en una medida indirecta pero vital para asegurar la estabilidad del sistema educativo privado, evitando cierres masivos y despidos. Su estructura administrativa y legal se basó en el Fondo de Mitigación de Emergencias (FOME) y en la colaboración entre los Ministerios de Hacienda, Trabajo y Educación. Este decreto es un claro ejemplo de cómo la normativa intersectorial puede funcionar, donde la sostenibilidad económica se considera esencial para la continuidad educativa.

El Decreto 660, emitido el 13 de mayo de 2020, le dio a las entidades territoriales certificadas la capacidad de ajustar los calendarios académicos durante la emergencia. Esto incluía cambios en los periodos, las jornadas y las estrategias de evaluación. Su objetivo era facilitar la reorganización de los tiempos escolares, teniendo en cuenta las particularidades locales, el nivel de conectividad y las condiciones sanitarias. Esta norma introdujo una idea de autonomía educativa flexible, permitiendo a las instituciones priorizar aprendizajes clave y reorganizar los procesos curriculares sin perder la validez en la certificación de estudios. Desde el ámbito jurídico-administrativo, el decreto reafirmó la autoridad del MEN para establecer lineamientos generales y de las secretarías de educación para llevarlos a cabo, de acuerdo con la Ley General de Educación (115 de 1994). Además, se convirtió en un precedente normativo importante para la política de alternancia, al reconocer la diversidad territorial como un principio de equidad.

El Decreto 662, emitido el 14 de mayo de 2020, dio vida al Fondo Solidario para la Educación, un recurso financiero diseñado para combatir la deserción escolar y universitaria en medio de la crisis. Su propósito central fue ofrecer apoyo a estudiantes y familias en situación vulnerable, cubrir matrículas y ayudar a las instituciones educativas que enfrentaban dificultades económicas. Este fondo tuvo un alcance que abarcó todos los niveles del sistema educativo y se coordinó con entidades como ICETEX, ICFES y el MEN. Desde el punto de vista administrativo, estableció normas para la asignación de recursos y mecanismos para su seguimiento, además de fomentar la corresponsabilidad entre la Nación y los territorios. Su importancia jurídica radica en que institucionalizó un mecanismo de solidaridad intersectorial, integrando aspectos de políticas sociales, educativas y económicas. En conjunto con el Decreto 467 (auxilios ICETEX), se consolidó un modelo de apoyo financiero integral, basado en los principios de inclusión y equidad.

El Decreto 109, emitido el 29 de enero de 2021, dio inicio a la fase de recuperación sanitaria al implementar el Plan Nacional de Vacunación contra la COVID-19. Su objetivo principal fue establecer criterios de priorización, fases, responsabilidades de las instituciones y mecanismos para hacer seguimiento a la vacunación en todo el país. En el ámbito educativo, esto se tradujo en la inclusión del personal docente y administrativo en las fases prioritarias, lo que permitió un regreso gradual y seguro a la presencialidad en las escuelas. La norma coordinó las funciones del Ministerio de Salud, las entidades territoriales y las EPS, creando un modelo de corresponsabilidad en salud y educación. Desde una perspectiva jurídico-administrativa, el Decreto 109 incorporó la salud pública en la planificación educativa, sentando las bases normativas que facilitaron la reactivación de la presencialidad bajo las Resoluciones 1721 de 2020 y 777 de 2021. Este decreto simboliza el cierre de un ciclo normativo: de la contención en 2020 a la reactivación en 2021.

Durante la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19, las Circulares y Directivas del MEN se convirtieron en un conjunto normativo clave que ayudó a implementar en el territorio las disposiciones legales, sanitarias y educativas que surgieron de los decretos y resoluciones del Gobierno Nacional. La finalidad de estas medidas fue asegurar la continuidad del servicio educativo, proteger la salud de la comunidad académica y facilitar la implementación gradual de la alternancia educativa, todo ello a través de la colaboración entre el MEN, las Secretarías de Educación, las instituciones educativas y las familias.

La Circular 9 de 2020, emitida en abril, proporcionó pautas concretas para llevar a cabo el trabajo académico desde casa durante las primeras etapas del confinamiento y estableció criterios para la planificación, seguimiento y evaluación de los procesos pedagógicos a distancia. Su intención fue unificar las estrategias de las instituciones para garantizar la continuidad del servicio educativo y mantener el vínculo pedagógico entre docentes y

estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad territorial y las brechas tecnológicas. Su alcance fue nacional, abarcando tanto el sector público como el privado, en línea con la Circular 020 de 2020 y la Resolución 385 de 2020 que declaró la emergencia sanitaria.

La Circular 11 de 2020, coordinada entre los Ministerios de Salud y Educación, se centró en la prevención y la salud, ofreciendo recomendaciones para manejar y controlar el COVID-19 en las escuelas. Se establecieron pautas sobre higiene, ventilación, distanciamiento social y cómo comunicar los riesgos. Su objetivo principal fue proteger a la comunidad educativa frente a la inminente propagación del virus, y se enfocó en preparar a las instituciones y territorios antes del cierre total de las escuelas. Esta circular representa un primer paso para conectar la normativa educativa con la sanitaria, anticipando las resoluciones de bioseguridad, como la 1721 de 2020.

La Directiva 16 de 2020 tuvo un papel relevante en la transición hacia el modelo de alternancia educativa, exigiendo que cada institución desarrollara un Plan de Alternancia Educativa que se ajustara a las condiciones epidemiológicas locales y al Protocolo de Bioseguridad establecido en la Resolución 1721 de 2020. El documento marcó un cambio significativo: pasamos de la suspensión total de las actividades presenciales a una reanudación gradual, progresiva y segura. En el ámbito administrativo, coordinó las acciones del MEN con las autoridades locales de salud y educación, creando un modelo descentralizado de corresponsabilidad.

La Directiva 17 de 2020 complementó la anterior al ofrecer pautas financieras y administrativas sobre cómo utilizar los recursos del Fondo de Mitigación de Emergencias (FOME) para adaptar las sedes educativas y adquirir insumos de bioseguridad. Su objetivo fue asegurar un regreso seguro y viable, y su alcance fortaleció la conexión entre el sistema

educativo y la política económica, alineándose con decretos como el 639 y el 662 de 2020, que establecieron programas de apoyo financiero y el Fondo Solidario para la Educación.

La Directiva 18 de 2021 se emitió como parte de la estrategia de alternancia, y se centró en consolidar los criterios para implementar completamente los Planes de Alternancia Educativa. Se hizo hincapié en la rendición de cuentas y en la correcta utilización de los recursos proporcionados por el FOME. Su propósito fue facilitar la transición de la emergencia a una estabilización institucional, al promover mecanismos de seguimiento, monitoreo y apoyo técnico a las entidades territoriales certificadas en educación. Esta directiva actúa como un puente entre la normativa de emergencia y el regreso a la presencialidad total.

La Circular 21 de 2021 amplió el alcance de la Directiva 18, enfocándose en la asignación de recursos del FOME para garantizar la bioseguridad en las sedes educativas oficiales. Introdujo indicadores de cumplimiento y mecanismos de reporte, lo que fortaleció la gobernanza del regreso a la presencialidad. En el marco jurídico-administrativo, coordinó el trabajo intersectorial con los Ministerios de Salud y Hacienda, y su objetivo principal fue asegurar la sostenibilidad de las medidas adoptadas durante la emergencia, conectando los procesos administrativos con el seguimiento pedagógico y comunitario.

La Circular 25 de 2021, dirigida a las Secretarías de Educación y a los establecimientos educativos, consolidó las directrices para el regreso completo a la presencialidad en todo el país. Subrayó la importancia de recuperar efectivamente el tiempo académico, promover el bienestar emocional de los estudiantes y evaluar los aprendizajes que se interrumpieron durante la pandemia. Su objetivo fue cerrar el ciclo normativo de la emergencia y proyectar un nuevo escenario de normalización del servicio educativo, siempre bajo parámetros de bioseguridad y flexibilidad curricular.

4.1.3.2 Normatividad departamental.

Tabla 3.

Normatividad departamental

Fuente emisora	Tipo de documento	Número / referencia	Año	Tema abordado
Secretaría de Educación de Cundinamarca	Circular / Decreto departamental	Circular 021, 025, 026; Decreto 137, Decreto 140 (listado departamental)	2020	Recomendaciones departamentales para prevención, flexibilización curricular, ajustes a circulares previas, declaración de alerta amarilla y medidas de contención en el departamento.
Secretaría de Educación de Cundinamarca	Comunicados / orientaciones	Varias (boletines y guías internas)	2020-2021	Orientaciones sobre PAE, alternancia educativa, asignación de recursos FOME, y lineamientos para la vacunación del personal educativo.

La respuesta territorial a la emergencia por COVID-19 en Colombia no se limitó solo a decretos y directrices nacionales; también se implementaron herramientas locales que adaptaron y pusieron en práctica esas orientaciones según las condiciones específicas de cada departamento. En Cundinamarca, la Secretaría de Educación lanzó una serie de circulares y decretos departamentales (como las Circulares 021, 025, 026 y los Decretos 137 y 140 de 2020) enfocados en la prevención sanitaria, la flexibilización curricular, la adaptación de medidas operativas y la declaración de alertas territoriales. Estos instrumentos son fundamentales para entender cómo se traduce la normativa central en realidades locales, especialmente en contextos con diversidad socioeconómica y geográfica.

El enfoque de estas normas departamentales fue proporcionar directrices adaptadas para orientar la gestión educativa durante la emergencia sanitaria. Se buscó promover la prevención del contagio, la flexibilidad en el currículo y la organización institucional en un escenario de restricciones presenciales. Cada instrumento normativo tenía como objetivo

asegurar que las instituciones educativas pudieran seguir atendiendo a sus estudiantes, a través de estrategias como el trabajo académico en casa, la adaptación pedagógica, la reorganización de calendarios y el apoyo a las familias. En coherencia con las directrices nacionales, la Secretaría de Educación de Cundinamarca organizó su respuesta en tres áreas clave: la protección sanitaria, la continuidad pedagógica y la gobernanza administrativa intersectorial.

El alcance operativo de estas normas fue amplio, al considerar no solo a las instituciones educativas oficiales del departamento, sino también a los operadores del Programa de Alimentación Escolar y a las alcaldías municipales, que tienen la responsabilidad de asegurar la implementación en el territorio. Las circulares establecieron criterios para ajustar el calendario académico, los horarios y la atención escalonada de los estudiantes dentro del modelo de alternancia educativa. Además, los decretos 137 y 140 permitieron declarar la alerta amarilla departamental, lo que facilitó la activación de mecanismos de coordinación entre la Secretaría de Salud, los comités de educación y los rectores de las instituciones, con el objetivo de gestionar el riesgo epidemiológico y asegurar la continuidad del aprendizaje.

Desde una perspectiva jurídico-administrativa, las normas departamentales se inscriben dentro de las competencias que la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y la Ley 715 de 2001 otorgan a las entidades territoriales, las cuales definen las funciones de planificación, inspección y vigilancia del servicio educativo. En el contexto de la emergencia, la Secretaría de Educación de Cundinamarca asumió un papel intermedio en la gobernanza, ejerciendo su autonomía administrativa, pero siempre en sintonía con los decretos presidenciales y las resoluciones nacionales que establecieron el marco de emergencia y bioseguridad.

Así, las circulares y decretos departamentales no introdujeron nuevas normativas, sino que adaptaron y pusieron en práctica las normas nacionales, ajustándolas a la realidad

geográfica y socioeconómica de un departamento que combina zonas urbanas densamente pobladas con áreas rurales y rurales dispersas. En cuanto al contenido, las circulares 021, 025 y 026 ofrecieron directrices específicas para prevenir contagios, flexibilizar el currículo y facilitar el trabajo académico desde casa. La Circular 021 hizo hincapié en la adopción de medidas de bioseguridad, la creación de protocolos de limpieza y desinfección, y la colaboración con la Secretaría de Salud para gestionar casos sospechosos.

Por otro lado, la Circular 025 presentó lineamientos pedagógicos para priorizar aprendizajes clave y adaptar la evaluación formativa a las condiciones del trabajo remoto. Finalmente, la Circular 026 revisó disposiciones anteriores, consolidando orientaciones para un regreso gradual bajo el modelo de alternancia y la presentación de los PAE, en línea con la Directiva 016 del MEN y la Resolución 1721 de 2020 del Ministerio de Salud.

Los Decretos 137 y 140 de 2020, emitidos por la Gobernación de Cundinamarca, complementaron el marco regulatorio al establecer medidas administrativas y de contención, incluyendo la declaración de alerta amarilla en el sector educativo. Esta decisión facilitó la movilización de recursos, la activación de planes de emergencia y el fortalecimiento de la coordinación entre instituciones en temas de bioseguridad, transporte escolar y alimentación. Además, los decretos brindaron un respaldo legal a las decisiones administrativas sobre la suspensión o flexibilización de la presencialidad, dependiendo del comportamiento epidemiológico en la región, lo que demuestra un ejercicio de autonomía reglamentaria dentro del contexto de la emergencia nacional.

Se observa, que las disposiciones normativas en Cundinamarca funcionaron como un puente operativo entre los decretos, resoluciones y circulares de ámbito nacional, y las acciones concretas de las instituciones educativas. Así, mientras los decretos nacionales (como el 491, 660 y 662 de 2020) establecieron el marco legal general para la prestación del servicio

educativo y la gestión de recursos, las resoluciones ministeriales (1721 y 777 de Min Salud) definieron los protocolos de bioseguridad. Las circulares departamentales, por su parte, tradujeron estas orientaciones en acciones específicas, adaptadas al contexto local y a las capacidades de las instituciones. De este modo, la Secretaría de Educación de Cundinamarca desempeñó un papel clave, asegurando que la política pública educativa se implementara con criterios de pertinencia, equidad y eficacia.

Sin lugar a duda, el proceso de aplicación de estas normas no estuvo exento de tensiones. Las principales dificultades incluyeron la variabilidad en la capacidad operativa de los municipios, las brechas tecnológicas que limitaron el trabajo académico en casa, y la desigualdad en la infraestructura disponible para la alternancia. Asimismo, la rendición de cuentas sobre la gestión de recursos del FOME y del PAE presentó un desafío importante para la transparencia administrativa, que las normas departamentales intentaron solucionar mediante mecanismos de seguimiento y control.

La normativa que fue emitida por la Secretaría de Educación de Cundinamarca en 2020 procuró representar un ejercicio de gestión educativa contextualizada. En este caso, el nivel departamental se ocupó de traducir, articular y supervisar cómo se llevaban a cabo las políticas nacionales en su territorio. Estas regulaciones reflejan la intención del sistema educativo colombiano para actuar en diferentes niveles de gobierno, enfrentando desafíos y asegurando la continuidad pedagógica y la integridad de la comunidad educativa. Desde una perspectiva analítica, esta experiencia normativa nos permite ver cómo, en situaciones de crisis, la descentralización se convierte no solo en un principio administrativo, sino en una estrategia de resiliencia institucional que busca respuestas más adecuadas y efectivas ante emergencias globales.

4.1.3.3 Normatividad municipal

Tabla 4.

Normatividad municipal

Fuente emisora	Tipo de documento / publicación	Número / referencia	Año	Tema abordado
Alcaldía Municipal	Comunicados, boletines, publicaciones en sitio web y rec	Comunicados municipales	2020-2021	Boletines epidemiológicos, orientaciones locales sobre atención educativa, avisos sobre presencialidad, campañas de vacunación y PAE local.
Secretaría de Edu	Coordinación / directrices	n.d.	2020-2021	Implementación local de directrices departamentales y nacionales (protocolos, alternancia, reporte de información para vacunación).

Durante el periodo 2020 - 2021, la Alcaldía Municipal de Caparrapí, a través de su enlace municipal de educación, como municipio no certificado, jugó un papel fundamental en la implementación de las políticas educativas nacionales y departamentales. Su objetivo era asegurar que el servicio educativo continuara, especialmente en medio de la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19. Para lograrlo, emitieron comunicados, boletines informativos y circulares externas, dentro de los que se destaca la Circular externa N. ° 4553, que se distribuyó a través de canales digitales oficiales. El propósito principal de estas medidas fue adaptar las directrices del Ministerio de Educación Nacional y de la Secretaría de Educación de Cundinamarca a las necesidades específicas del municipio, enfocándose en la presencialidad segura, el trabajo académico desde casa, el seguimiento al Programa de Alimentación Escolar (PAE) y la coordinación de campañas de vacunación para el personal educativo y los estudiantes.

4.2 OE2. Percepciones sobre evaluación institucional que emergieron durante la pandemia en las comunidades educativas: IED San Pedro, IED Novilleros, IED San Carlos

Para analizar las percepciones sobre la evaluación institucional se aplicó una encuesta semiestructurada que constaba de 23 preguntas, distribuidas en 6 tópicos: experiencias durante la pandemia; aplicación de la evaluación institucional; tensiones y conflictos en la gestión institucional; discursos y prácticas educativas emergentes; la proyección de la educación y, finalmente, algunas recomendaciones que hacen los participantes. (Ver anexo A).

El análisis de la encuesta se hizo mediante la aplicación de ATLAS. Ti. En este apartado, se presentan los hallazgos que resultan del análisis cualitativo de la información recopilada. Estos hallazgos revelan los significados, valoraciones y tensiones que los actores educativos atribuyeron a la evaluación institucional en un contexto de crisis, marcado por la incertidumbre, la reconfiguración de las dinámicas escolares y las limitaciones del entorno rural. En este sentido, se destacan tanto las estrategias de adaptación que se desarrollaron para mantener los procesos evaluativos como las percepciones críticas sobre su implementación, utilidad y pertinencia. Así, la evaluación institucional se configuró como un espacio clave para la reflexión colectiva, el ajuste organizacional y el aprendizaje institucional en medio de la emergencia sanitaria. Para ello, se estructuró un sistema categorial emergente que facilitó la interpretación de las experiencias, tensiones, adaptaciones y aprendizajes vividas por los actores en una crisis sanitaria global sin precedentes, como lo muestra la figura 6.

Tabla 5.*Categorías emergentes*

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	PALABRAS CLAVE
Experiencia en pandemia	Estrés y adaptación	Traumática, difícil, zozobra, aprendizaje, inesperado, agotadora, estresante, caos, impacto, reinención
	Cambios institucionales	Reorganización, transformación, trabajo remoto, inmersión digital, guías impresas, aislamiento, suspensión clases, flexibilización.
	Dinámica participativa alterada	Distanciamiento social, poca movilidad, aumento participación, ambivalente, afectación negativa, desvinculación, carga laboral, comunicación difícil, afectación positiva, implicación, gestión recursos, colaboración.
	Proceso de evaluación institucional	Trabajo virtual, videoconferencias, por grupos, estrategias, acceso internet, involucrar comunidad, ajustes, adaptación criterios, recolección evidencias, evaluación formativa, reuniones planeación, autoevaluación, entrevistas telefónicas.
	Dificultades contexto rural	Conectividad, falencia empresas, servicio limitado, deficiente señal, difícil

Evaluación institucional adaptada		acceso, medios comunicación, falta recursos didácticos, poca motivación, ausencia dispositivos, baja alfabetización digital.
	Directrices normativas recibidas	Dispuestas por SEC, orientaciones correos, ley 115, decreto 1290, flexibilizar currículo, ajustar cronogramas, múltiples medios, protocolos sanitarios, evitar aglomeraciones, principio participación.
	Brecha entre norma y ruralidad	Pésima, no mismas condiciones, directrices generales, desprovistas contextualización, supuesto elementos tecnológicos, incoherente, marco flexible, adaptaciones adicionales.
Conflicto institucional	Dificultad norma-recursos	Transporte guías, insumos escasos, acceso internet estudiantes, disposición familias, falta recursos, exigencias resultados, capacitación docente, sobrecarga laboral, emocional, prioridad local, garantizar materiales, no deserción.
	Conflictos entre actores	Desacuerdos, consensos, deterioro infraestructura, bioseguridad, inconformidad calidad trabajos, quejas carga actividades, exigencia evidencias, resistencia al cambio, reclamos ayudas.
	Contexto geográfico y socioeconómico	Zona rural, desplazamientos, falta conectividad, falta recursos económicos,

		adquisición dispositivos, luz se iba, señal deficiente, poco tiempo, desconexión, carencia equipos, baja alfabetización digital.
	Participación activa comunitaria	Apoyo comunidad, participación activa, encuestas digitales, tratábamos comunidad se enterara, sugerencias, desacuerdos, involucró comunidad, participación consejo de padres, directivo, académico, parcial, condicionada.
Nuevas prácticas educativas	Cambios pedagógicos y gestión	Interrelación docente-alumno, uso tecnología, guías físicas, Colombia aprende, retos, ambiente casero, cuidadores poco dispuestos, reorganización calendario, autonomía institucional, aumento carga laboral, emocional, oportunidad mejorar, reinventar, innovar, construir red, visibilizar prácticas.
	Formas emergentes de trabajo	Celular, correos electrónicos, videoconferencias, emisora, redes sociales, <i>WhatsApp</i> , llamadas telefónicas, videotapes, grupos <i>Teams</i> , <i>drives</i> , teleconferencias, reuniones trabajo remoto, puntos encuentro, visitas domiciliarias, carteleras, altoparlantes.
	Utilidad de la evaluación	Analizar, plantear alternativas, solución dificultades, oportunidad interacción, conocer situación real, funcionamiento,

Percepción sobre evaluación		desempeño, plan mejoramiento, imprescindible, bueno enterarse, identificar problemas, planificar mejoras.
	Evaluación como recurso o carga	Exigencia, cumplir, planeación, formulación procesos, buscar mejorar, retos propuestos, mecanismo idóneo, oportunidad replantear, impuesto, mejoramiento continuo.
	Evaluación adaptada en pandemia	Papel significativo, proceso parcial, finalizar año, interacción virtual, monitoreo, logros parciales, generar pregunta, preparado pandemia, trabajo remoto, ajustes, adaptaciones, aprendizajes claros.
	Mejora en procesos evaluativos	No solo final de año, seguimientos parciales, monitoreo, transformar debilidades, tener en cuenta contexto, categorías flexibles, valoración, existencia, pertinencia, mejoramiento continuo, mayor autonomía, cómo aplicar, mayor frecuencia, simple, flexible, contextualizada, instrumentos claros, plazos adaptados.
	Escuela rural postpandemia	Tecnología, infraestructura tecnológica, equipos, bioseguridad, formación, conectividad, accesibilidad conocimiento, plataformas, alianza escuela-familia, buena infraestructura, buenos recursos, flexible, comunitaria, contextualizada, gestión

		documental efectiva, capacitación continua.
	Aprendizajes para gestión escolar	Aprendizaje grande, creatividad, experiencia, conocimiento, buscar medios, espacios, buen análisis, indicadores de gestión, resultados confiables, trabajo comunidad, no dejar de lado, recursos amplios, cobertura pequeños, buenas relaciones, participación oportuna, crítica, proactiva, flexibilidad enseñanza, diversos medios, comunicación constante, capacitación TIC, trabajo colaborativo, protocolos emergencia, cuidado socioemocional.
	Evaluación en crisis global	Aprendizaje muy grande, replantear procesos tradicionales, impulso grandes cambios, no sucedió como se esperaba, volver dinámicas de comienzos de siglo, agotador, estresante, evaluarse uno mismo, disposición enfrentar retos, cambios inesperados, desigualdad, traumática, unión, comunicación, resiliencia, impacto humano, emocional.

4.2.1 La experiencia de la pandemia como un punto de inflexión institucional

La pandemia fue vista por las comunidades educativas como un evento traumático, inesperado y muy estresante, que provocó sentimientos de incertidumbre, agotamiento emocional y desorganización. Sin embargo, también se reconoció como una oportunidad de

aprendizaje forzado que impulsó procesos de reinversión institucional. El cambio abrupto hacia modalidades no presenciales requirió una reorganización profunda de las dinámicas escolares, marcada por la suspensión de las clases presenciales, el aislamiento social, la flexibilización de los procesos académicos y administrativos, y una rápida inmersión digital, a menudo apoyada por guías impresas debido a la limitada conectividad en áreas rurales.

En este contexto, la dinámica participativa tradicional se alteró de manera ambivalente. Por un lado, el distanciamiento social y la movilidad limitada redujeron la interacción directa y afectaron negativamente la comunicación entre los actores; por otro, se notó un aumento en la participación de algunos sectores de la comunidad, especialmente en la gestión de recursos y la colaboración solidaria. Esta dualidad puso de manifiesto tensiones entre la desconexión y una mayor implicación comunitaria, así como un aumento significativo de la carga laboral para los docentes.

4.2.2 La evaluación institucional adaptada

Esta, lejos de suspenderse, fue objeto clave para los ajustes estratégicos que aseguraron su continuidad incluso en tiempos difíciles. Las comunidades educativas percibieron un cambio en el ejercicio evaluativo, que se transformó hacia modalidades virtuales y alternativas, como videoconferencias, entrevistas telefónicas, trabajo en grupos y reuniones de planificación remota. La recolección de evidencias se redefinió con un enfoque en la evaluación formativa, poniendo énfasis en la autoevaluación y en la participación gradual de la comunidad educativa.

Sin embargo, estas adaptaciones se vieron muy influenciadas por las dificultades estructurales del entorno rural, como la mala conectividad, la falta de dispositivos tecnológicos, la baja alfabetización digital y la escasa oferta de servicios de telecomunicaciones. Estas

condiciones limitaron la participación plena de estudiantes y familias, afectando tanto la motivación como el acceso equitativo a los procedimientos de valoración.

Respecto a las directrices normativas, las comunidades han reconocido que recibieron orientaciones de la Secretaría de Educación y los aspectos legales vigentes. Estas orientaciones promovían la flexibilización curricular, la adaptación de cronogramas, el uso de múltiples medios y aseguraban el principio de participación. Sin embargo, ha surgido de manera constante la percepción de que hay una brecha considerable entre lo que dice la norma y la realidad en las áreas rurales, dado que muchas de estas disposiciones se fundamentan en supuestos tecnológicos que no existen en el territorio y carecen de una contextualización adecuada.

4.2.3 Conflicto institucional

La implementación de la evaluación institucional durante la pandemia puso de manifiesto varios conflictos que surgieron de la falta de alineación entre las exigencias normativas y los recursos disponibles. Las instituciones se encontraron con serias dificultades para asegurar materiales educativos, el transporte de guías, la conectividad de los estudiantes y la capacitación de los docentes. Esto, a su vez, aumentó la carga laboral y emocional del personal educativo. Estas tensiones se intensificaron debido a la presión por evitar la deserción escolar y cumplir con los resultados esperados.

Asimismo, se presentaron tensiones entre los diversos actores educativos, evidenciadas en desacuerdos sobre la calidad de los trabajos, quejas por la carga de actividades, demandas de apoyo institucional y resistencia al cambio. El entorno geográfico y socioeconómico rural, caracterizado por desplazamientos largos, inestabilidad económica, deficiente señal eléctrica y digital, y escasez de equipos tecnológicos, agravó estas dificultades.

A pesar de las circunstancias, se identificaron experiencias de participación activa de la comunidad, aunque de manera parcial y condicionada, a través de encuestas digitales, consejos de padres y espacios de diálogo que los directivos promovieron. Estas acciones evidenciaron el esfuerzo por mantener a la comunidad informada y comprometida, incluso en medio de las limitaciones.

4.2.4. Emergencia de nuevas prácticas educativas y de gestión

La crisis sanitaria trajo consigo cambios significativos en la pedagogía y la gestión, transformando la relación entre docentes, estudiantes y padres de familia, y ampliando el uso de tecnologías y recursos alternativos. Las guías físicas, las plataformas institucionales como Colombia Aprende, y el trabajo desde casa se convirtieron en estrategias clave. Aunque estas transformaciones aumentaron la carga laboral y emocional, también se vieron como una oportunidad para innovar, visibilizar prácticas pedagógicas y fortalecer la autonomía de las instituciones.

Paralelamente, surgieron nuevas formas de trabajo educativo, como el uso de teléfonos móviles, WhatsApp, correos electrónicos, emisoras comunitarias, redes sociales, videoconferencias, visitas a domicilio y puntos de encuentro en la comunidad. Estas estrategias mostraron la creatividad y la resiliencia de las comunidades educativas ante la crisis.

4.2.5. Percepciones sobre la evaluación institucional

La evaluación institucional fue considerada como una herramienta valiosa para entender la realidad de la institución, detectar problemas y planificar acciones de mejora. Se le dio un

papel clave en la comprensión del funcionamiento escolar y en la creación de planes de mejora adaptados a cada contexto.

No obstante, coexistieron percepciones que la consideraban una carga extra, asociada a cumplir con requisitos formales. En este sentido, la evaluación fue interpretada tanto como una herramienta para la mejora continua como una obligación normativa. Durante la pandemia, su implementación se percibió como un proceso parcial pero significativo, que permitió aprendizajes en las instituciones, ajustes metodológicos y reflexiones críticas sobre cómo el sistema educativo se preparó para enfrentar crisis.

4.2.6 Proyección y reconstrucción educativa postpandemia

De cara al futuro, las comunidades educativas han señalado la necesidad de transformar los procesos de evaluación. Proponiendo realizar seguimientos más frecuentes, emplear herramientas simples y flexibles, dar más autonomía a las instituciones y llevar a cabo evaluaciones que se ajusten a la realidad, y que vayan más allá del cierre anual. Se subrayó la relevancia de considerar la ruralidad como un pilar fundamental para el avance continuo.

La escuela rural después de la pandemia se imagina como un espacio que necesita contar con la infraestructura tecnológica adecuada, una buena conectividad, formación continua, fuertes lazos con las familias y una gestión documental eficaz. Todo esto enfocado en ofrecer una educación flexible, comunitaria y pertinente.

Finalmente, la pandemia se reconoció como una valiosa lección para la gestión escolar, al resaltar la necesidad de ser flexibles, fomentar el trabajo en equipo, mantener una comunicación constante, capacitarse en TIC, cuidar el bienestar socioemocional y establecer protocolos para emergencias. En este marco de crisis global, la evaluación institucional se

pandemia surge como un nodo fundamental y de referencia frecuente “Evaluación adaptada en una pandemia”, con 327 casos, la cifra más alta registrada, estrechamente asociado con el “Proceso de evaluación institucional” (297 casos), lo que indica que la mayor parte del discurso administrativo se centró en la reconfiguración de la evaluación en respuesta a la emergencia sanitaria.

Las relaciones causales ilustradas en el gráfico aclaran cómo los desafíos inherentes al entorno rural (aislamiento geográfico, problemas de conectividad y limitaciones de recursos) precipitaron una disparidad entre las directrices normativas y las realidades rurales, creando así una divergencia entre las directrices de evaluación que se originan en la política educativa y las condiciones reales que prevalecen en las escuelas locales, una divergencia que contradice estos marcos regulatorios y enfatiza las complejidades que implica la implementación de la evaluación.

Esta incongruencia normativo-contextual, junto con la escasez de recursos (dificultad entre normas y recursos), constituyó una fuente de conflicto institucional, que se manifestó en tensiones entre las partes interesadas de la comunidad educativa y en una dinámica participativa alterada (disminuida o transformada) a lo largo de la pandemia. De hecho, se reconoce que los aspectos socioeconómico y geográfico adversos son la causa subyacente de la brecha existente. Por otro lado, la insuficiente alineación entre las demandas externas y las capacidades locales, a su vez, exacerbó las tensiones internas; sin embargo, también impulsaron a la comunidad escolar a adoptar una iniciativa colectiva sin precedentes para mantener la continuidad educativa y adaptar las prácticas, como se documentó en otros contextos rurales durante la pandemia.

La red ilustra que la participación de la comunidad escolar (173 casos) está significativamente correlacionada tanto con el proceso de evaluación institucional (los datos de

coexistencia revelan más de cien referencias compartidas entre los dos códigos) como con los conflictos antes mencionados, lo que sugiere que la manera como la comunidad participó (o se vio afectada) en la evaluación institucional fue un factor crítico que se cruzó con las tensiones y las negociaciones en el entorno escolar.

Al mismo tiempo, las nuevas prácticas educativas implementadas que abarcan cambios pedagógicos y de gestión, 180 referencias y formas de trabajo emergentes, (34) se asocian con experiencias de estrés y adaptaciones por parte de los profesores y la dirección (175); por ejemplo, la red postula que las alteraciones pedagógicas y gerenciales abruptas indujeron niveles elevados de estrés y requirieron ajustes continuos, pero también están vinculadas a transformaciones institucionales más amplias: los “cambios institucionales” (47) están relacionados con estos cambios pedagógicos, que reflejan la organización modificaciones impulsadas por la crisis sanitaria.

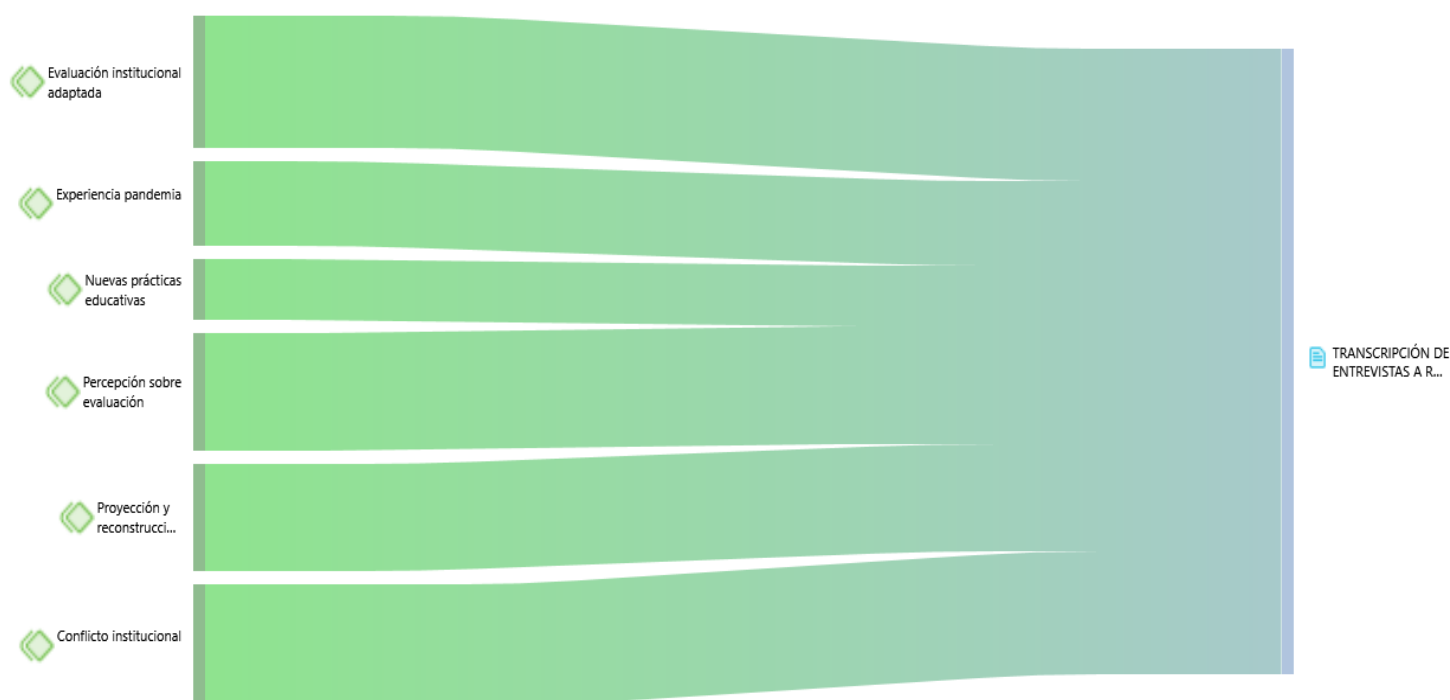
Además, se identifican discrepancias conceptuales pertinentes en las percepciones de los rectores con respecto a la evaluación: específicamente, la valoración de la utilidad de la evaluación (84 casos) surge como una contradicción con la percepción de la evaluación como un recurso o un estorbo administrativo (79), lo que significa una tensión discursiva a la hora de conceptualizar la evaluación institucional durante la pandemia, ya sea como un instrumento beneficioso para sortear la crisis o como una carga adicional en medio de los desafíos actuales. Sin embargo, el análisis indica que, cuando la evaluación se adaptó adecuadamente al contexto de la pandemia, asumió características valiosas de los recursos (“es una propiedad de” la empresa de servicios públicos, como lo indican las relaciones ilustradas en la red) y se reconceptualizó más como un mecanismo de apoyo que como un obstáculo.

Por último, las interconexiones que asocian la categoría de proyección y reconstrucción educativas con las categorías anteriores revelan un cambio reflexivo y proactivo en las

narrativas articuladas por los rectores: el aprendizaje para la administración escolar (191 citas) y las mejoras en la evaluación (72) se correlacionan en el diagrama con los conflictos experimentados y la participación de la comunidad, lo que sugiere que las ideas y las vías para mejorar las prácticas evaluativas también han surgido de las tensiones; de hecho, ciertos conflictos internos parecen haber funcionado como catalizadores de la innovación y la adaptación en evaluación (la conexión entre los “conflictos entre los actores” y la “mejora de los procesos de evaluación” ocupa un lugar destacado en la red, lo que implica que la resolución de estas interrupciones ha dado lugar a avances).

Figura 6.

Diagrama de Sankey de las categorías de análisis



Nota: Elaborado en el Software cualitativo Atlas.ti. El diagrama de Sankey ilustra las percepciones sobre la evaluación institucional que surgieron durante la pandemia.

Este diagrama se derivó de entrevistas realizadas con los rectores de tres instituciones educativas rurales de Caparrapí-Cundinamarca. En el diagrama de Sankey se puede observar que la categoría «Evaluación institucional adaptada» resultó ser la más destacada; su flujo es el más amplio, lo que significa que constituyó un tema central al que se hace referencia con mayor frecuencia. De hecho, como lo demuestra la tabla de coocurrencia cuantitativa, esta categoría acumuló un total de 418 referencias codificadas, superando a todas las demás categorías.

Le siguen «Conflicto institucional» (388 menciones) y «Percepción sobre la evaluación» (370), seguidas de «Proyección y reconstrucción educativas» (338) y la propia “Experiencia pandémica” (268), que se mencionaron con una frecuencia moderada. En marcado contraste, “Nuevas prácticas educativas” fue la categoría menos citada, con tan solo 192 referencias, lo que indica una disminución de la importancia relativa de las narrativas expresadas por los rectores.

Si bien cada categoría describe una faceta distinta de las experiencias vividas durante la pandemia, los datos señalan que estas seis dimensiones muestran una sólida interconectividad. Numerosas intervenciones articuladas por los rectores abarcaron varios temas al mismo tiempo, lo que demuestra una superposición sustancial de categorías dentro de las mismas narrativas. Por ejemplo, al relatar sus experiencias durante la pandemia, los rectores con frecuencia hacían referencias simultáneas a las nuevas prácticas educativas exigidas por la emergencia y a la manera como llevaban a cabo una evaluación institucional adaptada a estas circunstancias excepcionales. Estas tres categorías suelen unirse, lo que presenta un escenario en el que las exigencias de la crisis de salud catalizaron transformaciones e innovaciones tanto en los métodos pedagógicos como en los marcos evaluativos dentro de la institución.

Del mismo modo, la percepción de la evaluación está estrechamente vinculada con la noción de evaluación institucional adaptada e incluso con el conflicto institucional: las discusiones sobre los ajustes realizados en los procesos de evaluación en medio de la pandemia revelan las perspectivas y actitudes de los rectores hacia la evaluación, lo que, en ocasiones, generó divergencias en los criterios que incitaron a tensiones o discordia en el entorno educativo. En otras palabras, las adaptaciones necesarias en la evaluación no estuvieron exentas de desafíos, ya que pusieron de relieve los conflictos que surgieron al intentar conciliar los requisitos institucionales con las realidades exigidas por la pandemia.

La perspectiva para el futuro se encapsula en la categoría de «Proyección y reconstrucción educativas», que simultáneamente establece conexiones con otras categorías. Tras la crisis, los rectores inician la planificación estratégica para la revitalización de la vida académica, en la que incorporan los conocimientos adquiridos: numerosas metodologías educativas innovadoras adoptadas durante la pandemia tienen el potencial de una integración duradera, y las percepciones transformadas con respecto a la evaluación, moldeadas por el aprendizaje experiencial, servirán de base para el rediseño de los procedimientos de evaluación institucional.

Además, los conflictos encontrados contribuyen a esta reflexión anticipatoria, ya que la resolución de las discordias internas y el posterior aprendizaje derivado de estas experiencias son esenciales para la reconstrucción y mejora de la institución educativa de ahora en adelante. En conclusión, la interconexión de todas estas categorías indica que la evaluación institucional en el contexto rural durante la pandemia representó un fenómeno complejo y multifacético: la adaptación de la evaluación constituyó el tema central y estuvo intrínsecamente vinculada a las circunstancias sin precedentes de la pandemia.

Este proceso implicó la implementación de prácticas novedosas y la confrontación de los desafíos que llevaron a conflictos, al tiempo que requirió una reevaluación de la manera como los rectores entendían la evaluación y dirigían sus visiones estratégicas para el futuro de sus instituciones. En consecuencia, las perspectivas de los rectores aclaran que la evaluación escolar durante la pandemia de COVID-19 no puede comprenderse de forma aislada, sino más bien como un componente integral de un marco más amplio de transformaciones y experiencias de aprendizaje que influirán en la trayectoria educativa en la era postpandemia.

4.3 OE3. Prácticas y discursos que enmarcaron la evaluación institucional durante la pandemia.

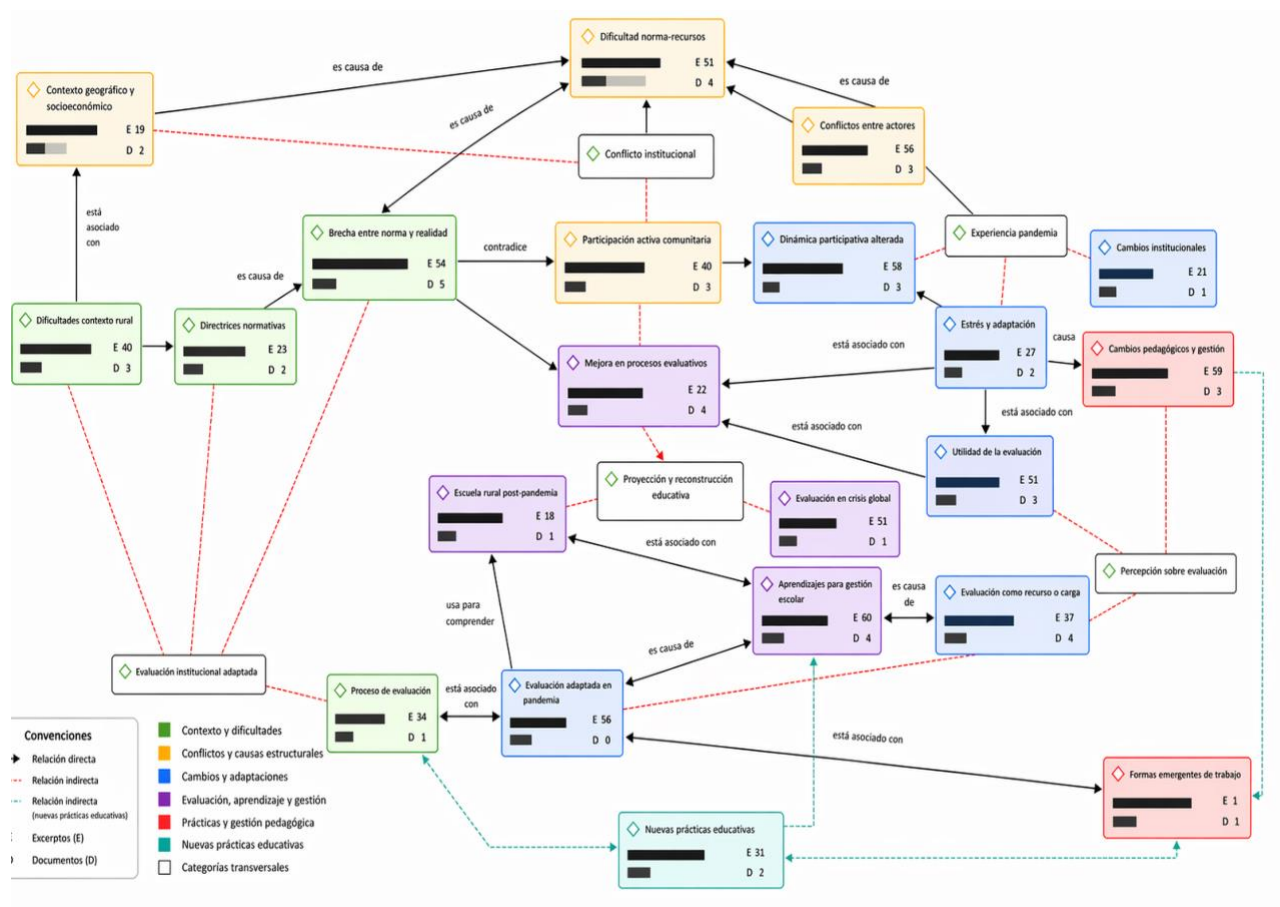
Para abordar este objetivo se presentan, a continuación, los resultados del análisis cualitativo de los protocolos de autoevaluación institucional, de la Guía 34 del MEN, que se desarrollaron y aplicaron durante la pandemia en tres instituciones educativas rurales del municipio de Caparrapí, Cundinamarca.

El análisis de los protocolos se hizo mediante la aplicación de ATLAS.ti. Dichos protocolos son fundamentales para entender las percepciones sobre la Evaluación Institucional que surgieron en un contexto de emergencia sanitaria, marcada por la incertidumbre y cambios profundos en las dinámicas escolares. Desde esta óptica, los resultados permiten ver cómo las comunidades educativas reinterpretaron, adaptaron y resignificaron los lineamientos de la Guía 34 para hacer frente a las condiciones del entorno rural y las exigencias de la crisis. Esto revela discursos, prácticas y valoraciones que ven la autoevaluación no solo como un mero cumplimiento normativo, sino como una herramienta de reflexión colectiva, gestión institucional y aprendizaje organizacional en tiempos de crisis.

En concordancia con las categorías emergentes del OE2, en la figura 7 se muestran los resultados del análisis de los protocolos aportados:

Figura 7.

Red semántica de los protocolos



Nota: Elaborado en el Software cualitativo Atlas.ti.

Esta red semántica aclara que el análisis integrador de los protocolos indica que las comunidades educativas rurales encontraron tensiones significativas entre los marcos regulatorios y sus realidades contextuales durante la pandemia.

Dentro de la categoría Experiencia pandemia, se documentan los niveles sustanciales de estrés y adaptación (27 citas), los cambios institucionales (25 citas) y la dinámica participativa alterada (59 citas), lo que subraya las ramificaciones emocionales y organizativas del confinamiento y las interrupciones en la participación de la comunidad.

La categoría evaluación institucional adaptada revela un proceso de autoevaluación aumentado (evaluación institucional, 134 citas) caracterizado por las dificultades en zonas rurales (49 citas); la recepción de directrices normativas (23 citas) y una disparidad apenas articulada entre la brecha entre norma y ruralidad (5 citas), lo que revela el abismo entre las directivas oficiales y las experiencias rurales. El conflicto institucional acentúa la dificultad de norma-recursos (51 citas) y los conflictos entre actores (56 citas), situados en un contexto geográfico y socioeconómico desafiante (19 citas), lo que exacerba aún más la participación activa comunitaria (142 citas) el código predominante como elemento atenuante y paradójico.

Por el contrario, las nuevas prácticas educativas se manifiestan a través de cambios pedagógicos y de gestión (57 citas) y en formas de trabajo emergentes (1 cita), lo que significa adaptaciones metodológicas. En cuanto a la percepción sobre la evaluación, destacan tanto la utilidad de la evaluación (51 citas) como la evaluación vista como recurso o carga (57 citas), junto con la evaluación adaptada a la pandemia actual (54 citas). En última instancia, en Proyección y reconstrucción educativa, se destacan el aprendizaje para la gestión escolar (120 citas) y la escuela rural postpandemia (113 citas) códigos de suma relevancia, junto con las mejoras en los procesos de evaluación (22 citas) y la contemplación de la evaluación en medio de una crisis global (51 citas).

La red semántica ilustra claramente estas interrelaciones: por ejemplo, las directrices reguladoras suelen generar desafíos en el contexto rural, mientras que en el discurso de la evaluación existe una contradicción entre percibir la evaluación como una carga o como una utilidad; además, el estrés y la adaptación también se correlacionan con una dinámica participativa alterada, lo que indica una interdependencia entre la tensión emocional y el compromiso.

4.4 OE4 Sugerir lineamientos teóricos y prácticos para la evaluación institucional en condiciones emergentes

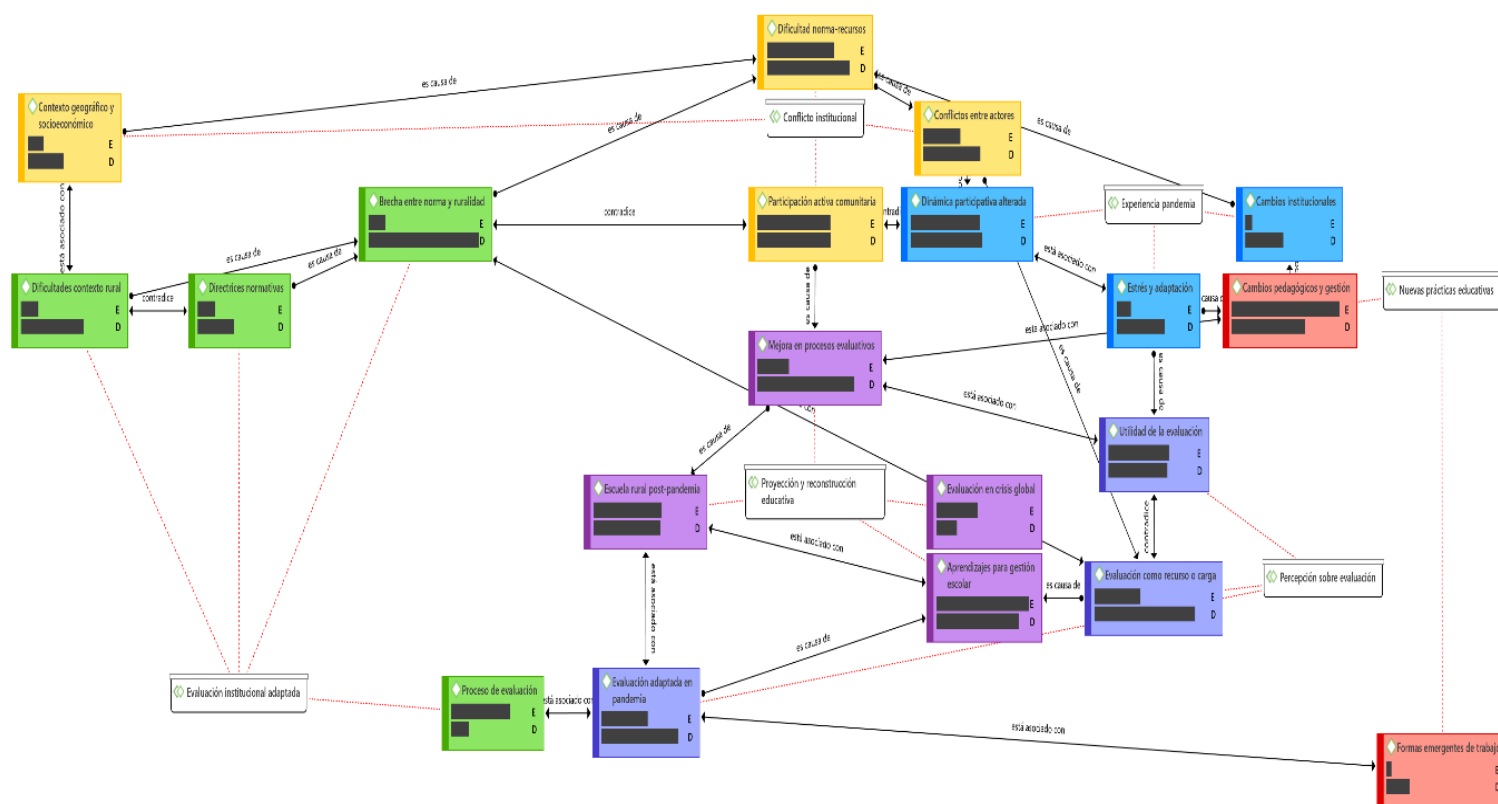
El cuarto objetivo específico de la investigación se orienta a sugerir lineamientos teóricos y prácticos para la evaluación institucional en condiciones emergentes, a partir de los hallazgos obtenidos mediante el análisis del contenido desarrollado a lo largo del estudio.

Dichos lineamientos se construyen con base en una estrategia de triangulación metodológica y de fuentes, que articula los aportes teóricos, los lineamientos normativos y las evidencias empíricas derivadas de las voces y documentos institucionales analizados. Esta aproximación permite integrar perspectivas diversas y contrastar información, fortaleciendo la validez interpretativa de los resultados y posibilitando la formulación de orientaciones contextualizadas, pertinentes y aplicables a realidades educativas complejas.

En este sentido, el objetivo busca trascender la descripción de las percepciones y prácticas identificadas para proponer criterios y acciones que contribuyan al fortalecimiento de la evaluación institucional como un proceso flexible, reflexivo y situado, capaz de responder a escenarios de emergencia y a las particularidades de los contextos rurales.

Figura 8.

Triangulación



Nota. Elaborado en el *Software* cualitativo ATLAS. ti.

La red semántica aclara que el análisis exhaustivo facilita una caracterización más precisa de las percepciones de las comunidades educativas rurales en relación con la emisión de reglamentos y la gobernanza de la evaluación institucional en medio de la pandemia.

Dentro de la categoría experiencia pandemia, la subcategoría de dinámicas participativas alteradas (639 citas) surge como uno de los códigos a los que se hace referencia con más frecuencia, lo que demuestra que la interrupción de la presencialidad ha influido considerablemente en la participación de las familias, los educadores y los estudiantes, seguida

de estrés y adaptación (193 citas) y cambios institucionales (78 citas), que ilustran la reorganización interna y la tensión emocional en respuesta a la crisis de salud.

Estas experiencias están intrínsecamente vinculadas con la evaluación institucional adaptada, en la que el proceso de evaluación (716 citas) y la brecha entre la norma y la ruralidad (156 citas) revelan cómo la obligación de cumplir con las pautas formales se enfrentó a condiciones estructurales desfavorables, exacerbadas por las directrices normativas (217 citas) y las dificultades de la ruralidad (186 citas), que intensificaron la divergencia entre las expectativas normativas y las realidades territoriales.

Esta discordia se refleja en la categoría de conflicto institucional, donde la dificultad de norma–recursos (719 citas) y la participación activa comunitaria (656 citas) emergen como códigos de alta densidad, acompañados de conflictos entre actores (428 citas) y contexto geográfico y socioeconómico (189 citas), creando así un panorama caracterizado por la fricción cotidiana más que por los enfrentamientos abiertos, en el que la comunidad adoptó un papel compensatorio a la luz de las deficiencias institucionales.

En respuesta a este entorno, la categoría de nuevas prácticas educativas revela una transformación operativa sustancial, que se evidencia en una prevalencia significativa de cambios pedagógicos y gestión (970 citas), asociada con una disminución de la presencia de formas de trabajo emergentes (46 citas), lo que sugiere adaptaciones pedagógicas vigorosas que se basan principalmente en estrategias establecidas más que en innovaciones estructurales. En cuanto a la percepción sobre la evaluación, es evidente una ambivalencia pronunciada: la evaluación adaptada en pandemia (531 citas), la evaluación como recurso o carga (402 citas) y la utilidad de la evaluación (678 citas) implican que, si bien la evaluación se percibió como una obligación adicional en un contexto de considerable presión, al mismo

tiempo se recontextualizó como un mecanismo valioso para el diagnóstico institucional y la planificación estratégica.

En última instancia, la categoría de proyección y reconstrucción educativas engloba los códigos más arraigados del corpus, en particular en aprendizajes para la gestión escolar (1.103 citas), junto con la escuela rural postpandemia (678 citas), la mejora de los procesos de evaluación (286 citas) y la evaluación en la crisis global (440 citas), lo que indica que la experiencia de la pandemia se reinterpretó como un catalizador para el aprendizaje organizacional.

4.4.1 Triangulación de la información

El análisis de contenido realizado en esta investigación se basa en una estrategia de triangulación metodológica y de fuentes, que está diseñada para mejorar la validez y la profundidad interpretativa de los hallazgos cualitativos. Para lograr este objetivo se fusionaron sistemáticamente tres conjuntos de información distintos: entrevistas semiestructuradas con docentes, padres de familia y rectores de las tres instituciones educativas; protocolos institucionales formulados durante la pandemia y, documentos administrativos y reglamentarios exhaustivos.

Esta triangulación facilitó la yuxtaposición de las percepciones articuladas en los discursos de las partes interesadas de la educación con las directrices formales y la evidencia documental, identificando así tanto las convergencias como las divergencias en relación con la emisión de reglamentos y la implementación de la gestión de la evaluación institucional en contextos rurales.

A través de esta integración se establecieron seis categorías analíticas junto con sus subcategorías correspondientes. El análisis cruzado de estas categorías permitió una comprensión matizada de cómo la experiencia de la pandemia, las tensiones institucionales y la

disyunción entre las regulaciones y las realidades locales influyeron en las prácticas evaluativas, las percepciones en torno a la evaluación y los procesos de reconstrucción educativa, lo que impartió rigor analítico y coherencia metodológica al estudio.

4.4.2 Experiencia pandemia

La categoría Experiencia pandemia abarca subcategorías como el estrés y la adaptación, los cambios institucionales y dinámica participativa alterada. Todas estas dimensiones son evidentes en las entrevistas con los rectores, los protocolos institucionales y los documentos analizados, aunque con diferentes grados de énfasis. Por ejemplo, el informe sobre los protocolos menciona el estrés y la adaptación (27 citas), los cambios institucionales (25) y la alteración de la dinámica participativa (59).

En los documentos generales, la alteración de la dinámica participativa alterada es particularmente pronunciada (639 citas), seguida del estrés y la adaptación (193) y los cambios institucionales (78). Las entrevistas con los rectores también reflejan experiencias de fatiga y reorganización interna, y detallan los niveles significativos de adaptación y la interrupción de las rutinas escolares.

En conjunto, las tres fuentes convergen en la afirmación de que el confinamiento engendró tensiones emocionales y organizacionales; simplemente difieren en términos de magnitud: los registros escritos subrayan en particular la “dinámica participativa alterada”, mientras que las entrevistas hacen hincapié en las narrativas de adaptación y transformación. Esta convergencia ilustra que las repercusiones emocionales y comunitarias de la pandemia (articuladas como el estrés o la adaptación y la alteración de la participación) constituyen una conclusión sólida que se corrobora en entrevistas, protocolos y documentos.

4.4.1.2 Evaluación institucional adaptada. En el ámbito de la evaluación institucional adaptada, hay varias subcategorías relacionadas: las dificultades del contexto rural, las directrices normativas y la brecha entre norma y ruralidad. Las entrevistas cualitativas indican que el concepto de “evaluación adaptada en pandemia” surgió como el código al que se hace referencia con más frecuencia (327 casos), que está estrechamente vinculado al ejercicio mismo de evaluación institucional (297 referencias).

Los protocolos delinean una “autoevaluación aumentada” (proceso de evaluación institucional, 134 referencias), caracterizada por dificultades en el contexto rural (49 referencias), la recepción de directrices normativas (23 referencias) y una alusión preliminar a la brecha entre las normas y la ruralidad (5 referencias). Los documentos generales acentúan aún más estas tensiones: la evaluación se menciona 716 veces, mientras que la brecha entre la normalidad y la ruralidad se menciona 156 veces, lo que subraya la discordia entre las directrices oficiales (217 citas de reglamentos) y las restricciones locales (186 citas relacionadas con lo rural). En consecuencia, a pesar de las variaciones en los detalles específicos, todas las fuentes coinciden en la idea de que la evaluación institucional requirió modificaciones debido a la pandemia y al aislamiento geográfico.

4.4.1.3 Conflicto institucional. La dimensión del conflicto institucional abarca códigos como: dificultad norma–recursos, conflictos entre actores, contexto geográfico-socioeconómico y participación activa comunitaria. Los protocolos indican que las dificultades en materia de recursos normativos se citan 51 veces, mientras que los conflictos entre actores se citan 56 veces (en un entorno geográfico difícil, con 19 citas), lo que pone de relieve las tensiones intrínsecas.

En la documentación general, estos códigos configuran predominantemente el discurso: las dificultades en materia de recursos normativos (719 citas) y la participación de la comunidad (656 citas), junto con los conflictos entre los actores (428 citas) y los aspectos geográfico-socio-económicos (189 citas).

Las entrevistas corroboran este tema a través de las perspectivas de los rectores, quienes articulan la fricción entre la comunidad escolar y los mandatos administrativos. Los tres enfoques metodológicos convergen en el reconocimiento de una discordia entre las exigencias externas (regulaciones y recursos limitados) y las realidades locales. Sin embargo, existe una divergencia en su representación: los protocolos y las entrevistas abordan el conflicto con mayor moderación, mientras que los documentos ofrecen una descripción más amplia.

4.1.1.4 Nuevas prácticas educativas. La categoría de nuevas prácticas educativas abarca subcategorías que incluyen cambios pedagógicos y de gestión y formas de trabajo emergentes. Las entrevistas realizadas revelaron que numerosas iniciativas pedagógicas novedosas requerían cambios pedagógicos y de gestión (180 referencias), junto con el surgimiento de nuevas formas de trabajo emergentes (34 referencias), que estaban asociadas a experiencias de estrés y adaptación. Los protocolos institucionales ejemplifican esta tendencia, ya que documentan 57 citas relacionadas con cambios pedagógicos y de gestión, mientras que solo una cita se refiere a formas de trabajo emergentes (en particular, a adaptaciones metodológicas específicas).

La documentación general corrobora aún más la prevalencia de estos códigos, con 970 referencias a cambios pedagógicos y gestión y 46 referencias a formas emergentes. En consecuencia, hay una convergencia en el reconocimiento de que la situación de emergencia precipitó importantes transformaciones pedagógicas, aunque el alcance de este reconocimiento varía: los textos oficiales subrayan predominantemente estas transformaciones, mientras que las entrevistas también arrojan luz sobre las ramificaciones operativas en el entorno del aula. Estas fuentes afirman que las innovaciones educativas se adoptaron durante la pandemia (como lo demuestran las importantes referencias a las transformaciones pedagógicas y de gestión), lo que demuestra la coherencia temática en la triangulación de los datos.

4.4.1.5 Percepción sobre evaluación. En el ámbito de la percepción sobre la evaluación, convergen subcategorías como la utilidad de la evaluación, evaluación como recurso o carga y evaluación adaptada en pandemia. Los protocolos revelan 51 citas que reflejan la utilidad de la evaluación, 57 citas relacionadas con su percepción como un recurso o carga y 54 citas que aborda la evaluación adaptada a la pandemia.

Los documentos generales amplifican estos contrastes (678 citas indican la utilidad, en comparación con las 402 que se refieren a la carga y 531 a las de la evaluación adaptada). Las entrevistas con los rectores revelan una ambivalencia similar: reconocen la evaluación como un instrumento de diagnóstico y, al mismo tiempo, la perciben como una carga administrativa (84 citas frente a 79 citas). Por lo tanto, las tres fuentes trianguladas aclaran colectivamente una tensión compartida: la evaluación institucional durante la crisis se considera simultáneamente como una obligación adicional y como un recurso potencial. Esta coherencia refuerza la validez de los hallazgos, como lo corroboran tanto las narraciones de los rectores como la documentación formal.

4.4.1.6 Proyección y reconstrucción educativa. La categoría Proyección y reconstrucción educativas engloba subcategorías como aprendizajes para la gestión escolar, escuela rural postpandemia y mejoras en el ejercicio evaluativo. En las entrevistas los rectores adoptan una perspectiva progresista: interpretan la pandemia como un catalizador del “aprendizaje en la administración escolar” (191 citas) y reconocen la necesidad de avanzar en los procesos de evaluación (72 citas) debido a las tensiones surgidas.

Los protocolos institucionales encarnan esta transformación: delinean el marco de aprendizaje para la gestión escolar (120 referencias), escuela rural postpandemia (113

referencias) y abogan por mejorar la evaluación (22 referencias relacionadas con la mejora de los procesos).

En consecuencia, los documentos generales proporcionan una amplia documentación sobre estos componentes (más de mil referencias al aprendizaje en la administración escolar, numerosas menciones a las instituciones educativas rurales posteriores a la pandemia y mejoras en las metodologías de evaluación), lo que ilustra que las respuestas estratégicas a la crisis ya han asimilado las lecciones adquiridas. En conclusión, todas las fuentes sugieren de manera uniforme que la experiencia de la pandemia se reconceptualiza como una fuerza impulsora para la innovación pedagógica y la posible mejora institucional, afirmando así, mediante la triangulación, una perspectiva colectiva sobre la reconstrucción educativa.

Capítulo 5

Discusión

El propósito de este capítulo es interpretar de manera crítica los hallazgos de esta investigación, articulándolos con la pregunta de investigación, los objetivos planteados y el marco teórico que orientó el estudio y, en coherencia con la temática central relacionada con la manera como se percibió la evaluación institucional, en el contexto rural durante la pandemia del COVID-19, por parte de las comunidades educativas. En esta línea, la primera discusión gira en torno a las disposiciones normativas que permitieron dar continuidad a la prestación del servicio educativo.

Dentro del ejercicio investigativo se evidenció que la evaluación institucional fue resignificada por las comunidades educativas como un ejercicio situado, lleno de tensiones y profundamente influenciado por las condiciones históricas, territoriales y sociales de la ruralidad. Más que simplemente contrastar resultados de forma descriptiva, este capítulo busca explorar los significados que la evaluación institucional adquirió en momentos de crisis, evidenciando sus límites, posibilidades y aprendizajes.

En segundo lugar, los hallazgos indican que la evaluación institucional durante la pandemia no puede ser vista a través de una lógica uniforme o universal. La implementación de los lineamientos establecidos en la Guía 34 y de las normativas diseñadas para enfrentar la emergencia sanitaria se expidieron bajo una lógica homogeneizadora que desconoció las particularidades del contexto rural, que se vieron abocados a tener procesos diversos de apropiación, adaptación y resignificación. Esta situación resalta una tensión estructural entre la

lógica técnica de la política educativa y la complejidad de las realidades en las escuelas, especialmente en áreas donde la dispersión geográfica, la falta de recursos y la escasa conectividad hacen parte de la cotidianidad. Sin embargo, la evaluación institucional dejó de ser un procedimiento estandarizado para convertirse en una práctica situada, cuya efectividad dependió de las capacidades institucionales y del compromiso de los actores educativos.

Esta mirada de la evaluación institucional se alinea con las perspectivas de Casassus (2020), quien sostiene que la evaluación no es un acto neutral ni solo técnico, sino un proceso lleno de significados, influenciado por relaciones de poder y el contexto en el que se lleva a cabo. Otros resultados relevantes indican que, durante la pandemia, la evaluación institucional en los Colegios rurales de Caparrapí estuvo mediada por decisiones pragmáticas, enfocadas en la supervivencia de las instituciones, más que en el cumplimiento estricto de los estándares normativos. Así, la evaluación se movió de una lógica de control hacia una lógica de ajuste contextual, resaltando la necesidad de repensar los marcos evaluativos desde enfoques más flexibles y adaptados a la realidad.

Respecto a las percepciones de la comunidad educativa, la discusión destaca un carácter ambivalente de la evaluación institucional. Por un lado, se percibió como una carga administrativa adicional que aumentó la presión sobre docentes y directivos, en un contexto ya marcado por la sobrecarga laboral, la adaptación pedagógica y la atención a las necesidades socioemocionales no solo de los estudiantes, sino también del resto de la comunidad educativa. Por otro lado, la evaluación fue vista como un espacio de reflexión que permitió identificar problemas estructurales, reconsiderar prácticas de gestión y fortalecer ciertos vínculos comunitarios. Esta ambivalencia refuerza la idea de que la evaluación adquiere sentido en la medida en que se vincula con las necesidades reales de las instituciones, en lugar de limitarse a la producción de informes o evidencias documentales.

La autoevaluación institucional está diseñada para colegios, en condiciones ideales, con un talento humano completo, recursos pedagógicos, infraestructura adecuada, buena conectividad, entre otros, que deben garantizar los procesos y resultados de calidad que la sociedad exige. Contrario a esto, en los contextos rurales difícilmente se puede garantizar la calidad educativa, dadas las condiciones de desigualdad estructural que marca la brecha entre lo rural y lo urbano, puesto que de manera constante deben adaptarse y resignificarse, situación que fue rebasada durante la pandemia, y que obligó, además, a estas comunidades rurales y rurales dispersas a adaptarse e innovar desde la carencia. Una situación compleja que se vislumbra de la autoevaluación institucional como insumo representativo para el mejoramiento de la calidad, es la desconexión entre el aporte de los saberes de la ruralidad y las políticas educativas expedidas en su mayoría con un carácter urbano céntrico.

Desde esta perspectiva, los hallazgos se relacionan con las contribuciones de Barba (2018) y Corvalán (2006), quienes advierten que los procesos de evaluación institucional pueden perder su legitimidad si se asocian únicamente con el control externo y la rendición de cuentas. En el marco de esta investigación, la evaluación solo se consideró realmente valiosa cuando ayudó a las comunidades educativas a entender su propia realidad, priorizar acciones y tomar decisiones que se ajustaran a su contexto. En este sentido, la pandemia actuó como un catalizador, que exacerbó e hizo visibles tensiones históricas de la educación en la ruralidad, obligando a las instituciones a replantear el sentido mismo de la evaluación.

Otra percepción fundamental gira en torno al papel que desempeñaron la gestión y el liderazgo durante la pandemia. Los resultados muestran que la evaluación institucional se convirtió en una herramienta para gestionar el cambio, enfocándose más en la adaptación que en el mejoramiento planificado. En línea con las ideas de Bolívar (2010), los equipos directivos adoptaron un liderazgo situado, caracterizado por decisiones flexibles, priorizando el bienestar

de la comunidad educativa y mediando entre las exigencias normativas y las posibilidades reales de implementación. Este tipo de liderazgo fue clave para mantener la continuidad del servicio educativo y para redefinir la evaluación como un proceso de acompañamiento en lugar de uno de control.

Los discursos y prácticas que se han examinado demuestran que la evaluación institucional permitió a las comunidades educativas rurales compartir sus experiencias, identificar aprendizajes emergentes y crear significados comunes frente a la crisis. En este sentido, la evaluación fue más allá de su función técnica. Se convirtió en un espacio de reflexión colectiva sobre la escuela, su rol en la sociedad y su capacidad de respuesta ante situaciones excepcionales. También, brindó la oportunidad de ver la evaluación institucional como una experiencia formativa y relacional. Según (Jara, 2004), las experiencias vividas durante la pandemia son una fuente legítima de conocimiento que, al ser analizada de manera crítica, contribuye al aprendizaje institucional.

Los hallazgos confirman que la pandemia no introdujo nuevos problemas, sino que profundizó desigualdades estructurales que ya existían en la ruralidad. En este contexto, la evaluación institucional actuó como un mecanismo que hizo visibles las limitaciones históricas del sistema educativo rural, como la brecha digital, la falta de recursos y la debilidad de los mecanismos de participación. Esta visión se relaciona con los enfoques contemporáneos de evaluación educativa promovidos por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJOREDU, que enfatizan la necesidad de avanzar hacia modelos evaluativos que sean formativos, contextualizados y enfocados en la mejora continua, especialmente en situaciones de vulnerabilidad.

La crisis brindó la oportunidad de garantizar una transformación permanente para cerrar la brecha entre lo rural y lo urbano, toda vez que los gobiernos se vieron obligados a invertir en tecnologías, conectividad y adaptar nuevos métodos de enseñanza para dar continuidad al ejercicio educativo que, por un lado, permitiera mitigar los efectos de la pandemia, pero que también pudiera haberse convertido en una transformación permanente que marcara un nuevo rumbo en la era digital para las comunidades rurales con la voluntad, equidad y proyección futura necesarias. Esto se evidenció en que una vez se dio el retorno a las instituciones, factores como la conectividad volvieron a las mismas condiciones de insuficiencia, precariedad y olvido, junto con el incremento de otros factores como las consecuencias socioemocionales y el deterioro de la relación institución-familia-estudiante-docente fruto del aislamiento social preventivo declarado en la normatividad.

De manera transversal, la discusión permite afirmar que la evaluación institucional en condiciones emergentes no puede concebirse como un mecanismo estático ni lineal. Al contrario, se presenta como un ejercicio dinámico, relacional y contextual, cuya efectividad depende de la capacidad para adaptarse a diferentes entornos, escuchar las voces de los actores educativos y fomentar aprendizajes dentro de la organización. En el caso de las instituciones rurales que se estudiaron, la evaluación ganó más legitimidad cuando se conectó con las experiencias vividas y se enfocó en la toma de decisiones adaptadas al contexto, en lugar de limitarse a cumplir con los requisitos normativos.

En síntesis, la discusión de los resultados permite comprender la evaluación institucional en zonas rurales, durante la pandemia como un proceso que está influenciado por dinámicas sociales y políticas, incluyendo relaciones de poder, liderazgos, discursos y prácticas específicas. Esta perspectiva enriquece el campo teórico de la evaluación institucional y resalta la necesidad de replantear sus enfoques según los contextos y las vivencias de los actores

involucrados. Así, la evaluación institucional deja de ser vista solo como un instrumento técnico-administrativo y se transforma en una herramienta clave para la gestión educativa, el aprendizaje organizacional y la renovación de las instituciones educativas en tiempos de crisis.

Este capítulo de discusión establece, así, un puente sólido hacia el capítulo de conclusiones, en el cual se consolidan los aportes de la investigación y se proponen lineamientos teóricos y prácticos para una evaluación institucional más coherente, humana y pertinente en contextos rurales y situaciones de emergencia.

Lineamientos teóricos y prácticos para la evaluación institucional en tiempos emergentes

Los hallazgos de la investigación permitieron ampliar la perspectiva del objeto de estudio. En este sentido, la intención del investigador es sugerir un aporte relacionado con lineamientos teóricos y prácticos que direccionen la aplicación de la evaluación institucional y que, de alguna manera, permitan que este ejercicio en la ruralidad, tenga mayor impacto en la dinámica administrativa, pedagógica y comunitaria. Los lineamientos que se proponen surgen de las experiencias de los actores entrevistados, de la indagación documental y de las categorías emergentes del proceso de triangulación. A continuación, se describen cada uno ellos:

1. Lineamiento: evaluación institucional adaptada al entorno rural

Fundamento teórico:

La evaluación institucional no puede ser homogénea; debe responder a condiciones territoriales, sociales y culturales.

Orientación práctica:

- Revisar la estructura y sumarle los criterios que diferencian a las zonas rurales

- Adaptar los instrumentos de evaluación a condiciones rurales (acceso, conectividad, multigrado)
- Incorporar variables (dispersión geográfica, economía familiar, ruralidad)
- Evitar aplicar la normatividad de forma rígida sin contextualización
- Valorar experiencias vividas durante la pandemia

2. Lineamiento: Interpretación crítica de la normatividad

Fundamento teórico:

La normatividad no se implementa de manera lineal; es reinterpretada por los actores según sus realidades.

Orientación práctica:

- Traducir la norma en orientaciones comprensibles para docentes y comunidad.
- Generar espacios institucionales para analizar la normativa (círculos de reflexión).
- Reconocer brechas entre la norma y la realidad rural.
- Desde una perspectiva crítica y propositiva hacer una pedagogía de la norma por parte del emisor

3. Lineamiento: Gestión de la evaluación como proceso flexible en contextos de crisis

Fundamento teórico:

La pandemia evidenció la necesidad de sistemas educativos resilientes y adaptativos.

Orientación práctica:

- Implementar modelos de evaluación flexibles y ajustables

- Priorizar procesos formativos sobre el cumplimiento técnico de la norma
- Redefinir tiempos, instrumentos y criterios de evaluación en emergencia

4. Lineamiento: integración de prácticas emergentes en la evaluación institucional

Fundamento teórico:

Las crisis generan innovación pedagógica y organizacional.

Orientación práctica:

- Identificar prácticas exitosas surgidas en pandemia (guías físicas, acompañamiento familiar, radio, uso de redes sociales, considerar la conectividad como servicio básico).
- Incorporarlas al sistema institucional de evaluación.
- Analizar el retorno escolar con un modelo tradicional sin las modificaciones planteadas por la realidad de la crisis afrontada.

5. Lineamiento: uso de la evaluación para la toma de decisiones reales

Fundamento teórico:

La evaluación cobra sentido cuando orienta al mejoramiento continuo.

Orientación práctica:

- Convertir resultados en acciones concretas visualizadas en políticas educativas
- Formular planes de mejoramiento viables para el contexto rural y con el apoyo necesario

- Priorizar acciones según necesidades reales

6. Lineamiento: construcción una cultura alrededor de evaluación institucional

Fundamento teórico:

La cultura organizacional influye en la forma en que se asume la evaluación institucional

Orientación práctica:

- Superar la visión de la evaluación institucional como una carga administrativa
- Promoverla como herramienta de aprendizaje y de mejora institucional
- Generar empoderamiento por parte de todos los actores educativos

Capítulo 6

Conclusiones

La presente investigación doctoral tuvo como propósito caracterizar las percepciones que emergieron en las comunidades educativas rurales del municipio de Caparrapí, Cundinamarca, ante la expedición normativa y la implementación de la gestión de la evaluación institucional durante la pandemia del COVID-19. El estudio se llevó a cabo en un contexto marcado por profundas desigualdades estructurales propias de la vida rural, entre ellas la brecha digital, la dispersión geográfica, la falta de recursos y las limitadas capacidades institucionales para hacer frente a una emergencia sanitaria sin precedentes. Estas condiciones alteraron significativamente las dinámicas escolares, los procesos de gestión y las formas tradicionales de entender la evaluación institucional, poniendo a las instituciones educativas ante el reto de asegurar la continuidad del servicio educativo en un escenario de alta incertidumbre.

Desde un enfoque metodológico cualitativo, basado en la triangulación de técnicas y fuentes, esta investigación permitió explorar cómo la evaluación institucional, orientada por la Guía 34 y la normativa emitida durante la emergencia, fue reinterpretada, adaptada y resignificada por las instituciones educativas rurales. En este ejercicio, la evaluación dejó de ser solo un asunto técnico-administrativo y se transformó en un proceso social, relacional y organizativo, marcado por tensiones normativas, conflictos contextuales y aprendizajes colectivos. Esta resignificación evidenció que la evaluación institucional, en lugar de ser un

procedimiento uniforme, cobra sentido según las condiciones del territorio, las capacidades de las instituciones y las experiencias vividas por los actores educativos.

Se observa que, durante el periodo 2020 a 2025, se expide un significativo número de normas que le restan importancia a la evaluación institucional en el sector público, relacionadas con: el recorte de la jornada laboral, el aumento de las responsabilidades de los docentes que atienden desde su rol varias funciones contempladas en las áreas de gestión, compromisos externos, situaciones de orden político, sindical y de salud entre otros. Por otra parte, dentro de las comunidades educativas la autoevaluación no tiene la divulgación necesaria para vislumbrar su importancia y pertinencia en la mejora de procesos.

Asimismo, se ha perdido el interés en su implementación, por consiguiente, no genera un impacto significativo ni para los desarrollos internos de la institución, ni para las políticas educativas que apuntan a cualificar la eficacia y eficiencia del quehacer educativo. En la actualidad se sigue reproduciendo una autoevaluación repetitiva, que no apunta a mejorar los procesos de las áreas de gestión, sobre todo aquellos que sugieren contribuciones y recursos de agentes externos a las instituciones.

Los resultados evidencian que las percepciones de las comunidades educativas rurales sobre la normativa y la gestión de la evaluación institucional durante la pandemia del COVID-19 surgieron a partir de una tensión constante entre lo que la norma establece y las condiciones reales de su implementación en el contexto rural. La evaluación institucional fue vista tanto como una exigencia administrativa difícil de cumplir en situaciones adversas, como una oportunidad para reflexionar sobre la gestión escolar. Particularmente para identificar necesidades prioritarias y tomar decisiones que permitieran la continuidad del trabajo educativo, oportunidad que no fue aprovechada, pues las decisiones normativas no dieron una

solución de fondo que fuera más allá de la inmediatez de la crisis, y así atender problemas históricos de la ruralidad que se exacerbaron por la pandemia.

Los hallazgos muestran que la pandemia generó un impacto transversal en la vida institucional de los colegios rurales, reflejándose en altos niveles de estrés organizacional, una rápida adaptación pedagógica y cambios significativos en la participación y comunicación. En este contexto, la evaluación institucional adaptada se destacó como un elemento clave en la gestión escolar, revelando una brecha persistente entre las directrices normativas y las realidades en el territorio. Esta discrepancia no solo destacó las limitaciones estructurales del sistema educativo rural durante la crisis sanitaria, sino que también sacó a la luz la brecha histórica entre lo rural y lo urbano, que habían quedado relegadas en las evaluaciones institucionales anteriores a la pandemia.

La evaluación institucional es considerada un componente clave en la cultura del mejoramiento y la calidad educativa. Sin embargo, en la práctica, se observa una gran desconexión entre el discurso y las posibilidades reales de implementación. Desde esta perspectiva, se puede concluir que la evaluación institucional en áreas rurales a menudo se reduce a un ejercicio diagnóstico y administrativo, sin que los resultados se conviertan en decisiones efectivas de manera sistemática. Esta situación se debe, en gran parte, a la falta de tiempo institucional, condiciones materiales y recursos adecuados, lo que limita la capacidad de las instituciones para dar continuidad a los planes de mejora que surgen de la autoevaluación.

Se observa una desconexión entre la retórica sobre la calidad enfocada en la eficiencia, la eficacia y los resultados, con la realidad cotidiana de las instituciones rurales. Al abordar las cuatro áreas de gestión, se reconoce que en el ámbito rural las situaciones se entrelazan de manera compleja, dadas las condiciones específicas que se presentan. Por tanto, es necesario que la evaluación institucional sea resignificada desde una perspectiva contextual y territorial,

reconociendo así las particularidades de la ruralidad y el valor de las voces locales como insumos para crear políticas educativas más pertinentes y equitativas.

De manera complementaria, los conflictos institucionales que surgieron por la falta de recursos, la carga laboral excesiva de docentes y directivos, y las limitaciones en la conectividad, generaron tensiones internas que impactaron los procesos de gestión y evaluación. No obstante, estos mismos conflictos también dieron pie a formas emergentes de participación comunitaria y a una reorganización institucional que ayudaron a mantener la continuidad educativa, pero que tampoco fueron tenidas en cuenta como insumo valioso para la formulación de políticas públicas donde se priorizaran los entornos educativos rurales.

En este sentido, se notaron estilos de liderazgo que se centraron en gestionar el cambio, tomar decisiones flexibles y contener la crisis, más que en cumplir con indicadores de manera estricta. La adopción de nuevas prácticas pedagógicas y de gestión, fue una respuesta a la necesidad de adaptarse al contexto, dejando aprendizajes significativos para la organización escolar y para entender la evaluación institucional en situaciones de emergencia.

El principal aporte de esta tesis doctoral radica en ofrecer una comprensión profunda y contextualizada de la evaluación institucional en zonas rurales y de crisis, abordándola como un proceso dinámico, relacional y profundamente humano. A diferencia de enfoques que se orientan únicamente en el cumplimiento de normativas o en la rendición de cuentas, esta investigación presenta evidencia empírica que permite redefinir la evaluación institucional como un espacio para la reflexión colectiva, el aprendizaje organizacional y la reconstrucción institucional. La experiencia de la pandemia se considera una fuente valiosa de conocimiento que, al ser sistematizada de manera crítica, ayuda a fortalecer la gestión educativa y a construir

significados compartidos sobre la evaluación que bien pueden replicarse en los sectores urbanos, modificando la dinámica habitual de las transformaciones educativas.

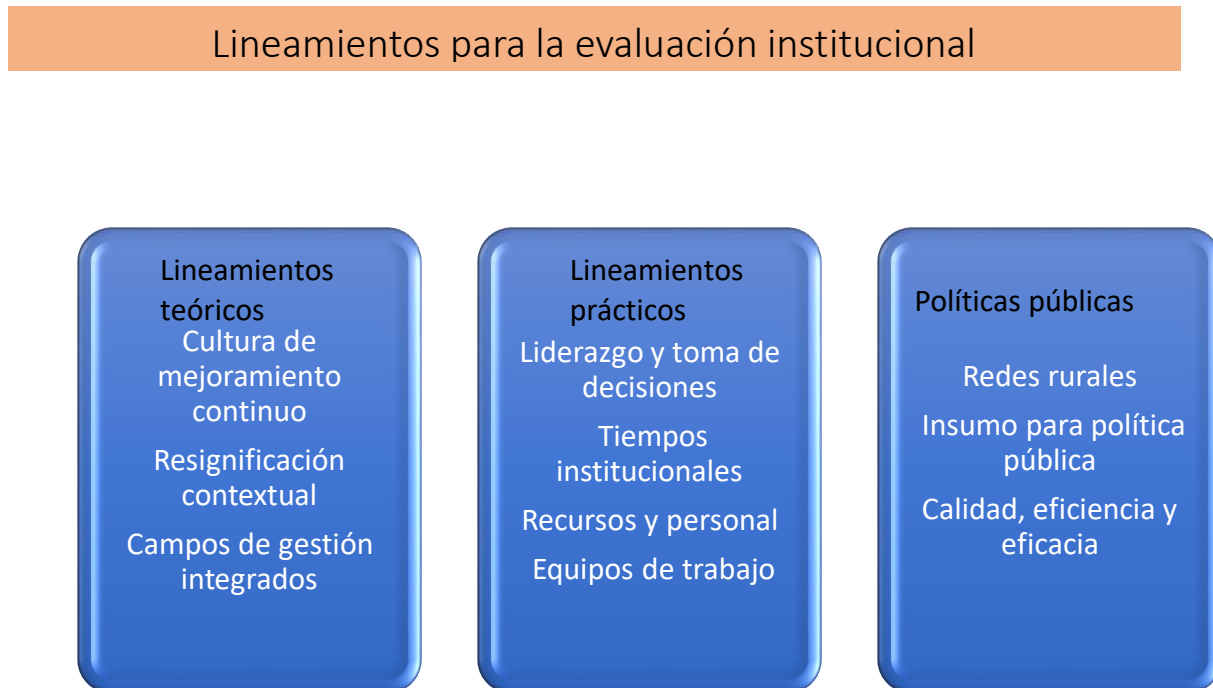
Desde una perspectiva teórica, los resultados refuerzan nuestra comprensión de la evaluación institucional como un proceso que está profundamente arraigado en lo social, influenciado por factores territoriales, organizativos y humanos. No se puede ver la evaluación como un simple procedimiento neutro, universal o descontextualizado; más bien, es una práctica que cobra vida a través de la interacción entre normas, contexto y experiencia. En el ámbito práctico, la investigación pone de manifiesto la necesidad de revisar y flexibilizar los marcos normativos que guían la evaluación institucional, fomentando enfoques más relevantes para contextos rurales y situaciones de emergencia, así como la creación de procesos evaluativos que sean formativos, participativos y orientados hacia la mejora continua. (ver Figura 9)

En términos de proyección, esta investigación brinda elementos importantes para la creación de lineamientos teóricos y prácticos que orienten hacia una evaluación institucional más coherente, humana y pertinente. Se sugiere fortalecer la formación de directivos y docentes en evaluación institucional, que adopte un enfoque contextual y reflexivo. Además, es importante promover la adaptación de las normativas a las realidades locales y consolidar la evaluación institucional como un proceso participativo que fomente el aprendizaje organizacional y la toma de decisiones informadas. Estas consideraciones se organizan con los propósitos de la línea de investigación Organización, Gestión Educativa y del Conocimiento (OGEC), en la medida en que los entornos rurales y estas acciones son primordiales para avanzar hacia modelos de evaluación que respondan de manera efectiva a situaciones de crisis, transformaciones educativas y la búsqueda de equidad.

Si bien el estudio presenta limitaciones asociadas a su alcance territorial y al énfasis en las percepciones de determinados actores institucionales, esto no afecta la coherencia ni la profundidad de los resultados, si no que, establecen su ámbito de aplicación y abren nuevas posibilidades de investigación. Por lo tanto, es importante considerar estudios comparativos entre contextos rurales, urbanos o entre los rurales y urbanos, así como estudios transversales que permitan examinar cómo ha evolucionado la evaluación institucional durante la postpandemia y su conexión con la resiliencia organizacional y la participación de la comunidad.

Figura 9.

Lineamientos teóricos y prácticos de la evaluación institucional en contextos rurales



Referencias

- Acero, O., Briceño, A., Orduz, M., y Tuay, R. N. (2021). *Realidades de la educación rural en Colombia en tiempos de COVID-19*. Universidad Santo Tomás.
<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/32325>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Características del liderazgo directivo en escuelas rurales efectivas*.
https://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudio_Caracteristicas_liderazgo_directivo_escuelas_rurales_efectivas.pdf
- Anaya Figueroa, T., Montalvo Castro, J., Calderón, A. I., & Arispe Alburquerque, C. M. (2021). Escuelas rurales en el Perú: Factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación*, 30(58), 11–33. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.001>
- Ancasi Ruiz, L. A., Tantaleán Smith, C. R., y Montesinos Aguilar, H. (2022). Gestión del talento humano para el desempeño docente en instituciones educativas públicas en tiempos de pandemia. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica Alpha Centauri*, 3(4), 11–20.
<https://doi.org/10.47422/ac.v3i4.131>
- Annarumma, M., Votale, L., & Sessa, F. (2020). The reorganization of the family system at the time of COVID-19: educational resilience and assistive technologies. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 14(2). <http://www.scientiasocialis.lt/ppc/node/174>
- Barba, J. B. (2018). La calidad de la educación: los términos de su ecuación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 713–737.
<https://www.redalyc.org/journal/140/14057728013/html/>

Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (3.^a ed.). Akal.

Berardo, M. (2019). Más allá de la dicotomía rural-urbano. *Quid 16. Revista del Área de Estudios Urbanos*, (11), 316–324.

<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/quid16/article/view/36079>.

Bermeo, E. M. (2020). Evaluación institucional. Una aproximación teórica. *MUNDO'R*, 9(16), 1–15.
<https://www.atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/46>

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112> .

Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Revista Gestão em Ação*, 9(1), 37–60.

Bonilla Marquínez, O. P., y Muñoz Muñoz, D. E. (2022). Educación rural mediada por tecnología tradicional en tiempos de pandemia 2020-2022. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 16(31), 51–59.
<https://doi.org/10.31908/19098367.2778>

Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. UNESCO-OREALC.
<https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w20971w/L1.pdf>

Chacón Orduz, M. (2020, 14 de mayo). Solo el 17 % de los estudiantes rurales tiene Internet y computador. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/solo-el-17-de-los-estudiantes-rurales-tiene-internet-y-computador-495684>

- Chale, J. (2021). Las prácticas de gestión directiva en la educación rural secundaria en la nueva normalidad. *Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia*, (3).
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/comedhi/article/view/38648>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2021). Experiencias internacionales de apoyo a la educación durante la emergencia sanitaria por COVID-19: balance y aportaciones para México. MEJOREDU.
<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/experiencias-internacionales-de-apoyo-a-la-educacion-durante-la-emergencia-sanitaria-por-covid-19>.
- Congreso de la República de Colombia. (2001, 30 de julio). *Acto Legislativo 01 de 2001. Por el cual se modifican los artículos 356 y 357 de la Constitución Política*. Diario Oficial, (44506). <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Actos/1826290>
- Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial n. ° 41.214.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina: síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 40–79.
<https://doi.org/10.17227/01203916.7684>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3.^a ed.). SAGE Publications.
- Cubillos Rodríguez, M. C., y Roza Rodríguez, D. (2009). El concepto de calidad: historia, evolución e importancia para la competitividad. *Revista de la Universidad de La Salle*, (48), 80–99.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2009/iss48/6/>

Dávila Cisneros, J. D., Bocanegra Vilcamango, B., Vela Meléndez, L., y Tello Flores, R. Y. (2022). La escuela rural y el liderazgo del directivo: necesidades y prioridades en el contexto de la COVID-19. *Revista de Educación y Pensamiento*, (29), 42–54.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8651332.pdf>

Decreto 1852 de 2015. (2015, 16 de septiembre). *Por el cual se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación, para reglamentar la contratación del servicio público educativo y la administración del servicio de alimentación escolar y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 49.634.

Decreto 1075 de 2015. (2015, 26 de mayo). *Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Diario Oficial No. 49.523.

Deleuze, G., y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia* (J. Vázquez Pérez, Trad.; Obra original publicada en 1980). Pre-Textos.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018 (CNPV 2018)*. DANE. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018/informacion-tecnica>
<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>

Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 19–29). UNAM.

- Duro, E., & Nirenberg, O. (2008). *La evaluación como oportunidad de aprendizaje: Evaluación de programas y proyectos sociales*. Paidós.
- Fernández Chaves, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, II(96), 35–53. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>
- Ferreira, H. A., López, M., & Bonilla, P. (2019). La evaluación institucional en Iberoamérica: Una cuestión pendiente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 15–34.
- Fundación 99. (2021). *Caracterización de la educación rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19*. <https://fundacion99.org/descargas/encuesta.pdf>
- García Villegas, M., & Quiroz López, L. (2011). *Apartheid educativo: Educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá*. *Revista de Economía Institucional*, 13(25), 137–162.
- Hernández Chirinos de Jesús, R. A., y Silva de Jesús Hernández, F. das C. (2021). La inteligencia emocional del gestor educativo en tiempos de pandemia. *Revista Científica UISRAEL*, 8(3), 11–26. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n3.2021.446>
- Jara, M. (2004). *Modelo de evaluación institucional para centros de bachillerato generales de Puebla, México* [Tesis doctoral, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla].
- Kemmis, S., & Carr, W. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage Publications.
- Leontiev, A. N. (2013). El hombre y la cultura. En *El hombre nuevo* (cap. 3; Obra original publicada en 1969). Biblioteca Virtual OMEGALFA.

- Ley 715 de 2001. (2001, 21 de diciembre). *Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros*. Diario Oficial No. 44.654.
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214.
- Leyva, G. (2012). La hermenéutica clásica y su impacto en la epistemología y la teoría social actual. En E. de la Garza Toledo y G. Leyva (Coords.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 134–198). Fondo de Cultura Económica.
- Lipton, M. (1977). *Why poor people stay poor: A study of urban bias in world development*. Maurice Temple Smith.
- Lozano, M. (2021). *Gestión educativa en tiempos de pandemia* [Ponencia presentada en el II Congreso Internacional sobre Gestión Educativa: Perspectivas educativas en tiempos de pandemia y II Seminario Internacional de Grupos de Investigación de Políticas Públicas y Gestión Educativa].
- Marrou, H.-I. (2004). *Historia de la educación en la Antigüedad* (Y. Barja de Quiroga, Trad.; Obra original publicada en 1948). Ediciones Akal.
- Martínez, D. J., Serna, J. S., y Arrubla, J. A. (2020). Educación rural y dispositivo evaluación en tiempos de 'Covid-19': voces de profesores de Matemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(1), 86–103. <https://www.redalyc.org/journal/2740/274065702006/>
- Martínez-Restrepo, S., Pertuz, M. C., y Ramírez, J. M. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Compartir-Fedesarrollo. <https://www.compartirpalabramaestra.org/publicaciones-e-investigaciones/otras->

[investigaciones/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-transformacion-del](#)

Mauris De la Ossa, L. A., y Domínguez Gil, B. P. (2022). Los efectos de la crisis sanitaria del COVID-19 en la educación rural de Colombia. *Panorama*, 16(30), 17–38.

<https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i30.3023>

Mauris, L. (2022). Liderazgo pedagógico en la educación rural colombiana: los desafíos, retos y oportunidades generadas por la crisis sanitaria del COVID-19. *Revista Estudios*

Psicológicos, 2(1), 74-87. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.01.005>

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Guía N.º 11: Guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional*. MEN. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-91093.html>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020, 12 de marzo). *Resolución 385 de 2020. Por la cual se declara la emergencia sanitaria por causa del coronavirus COVID-19 y se adoptan medidas para hacer frente al virus*. Diario Oficial.

https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resolución%20No.%200385%20de%202020.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020, 24 de septiembre). *Resolución 1721 de 2020. Por medio de la cual se adopta el protocolo de bioseguridad para el manejo y control del riesgo del coronavirus COVID-19 en instituciones educativas, instituciones de educación superior y las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano*.

https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resolución%20No.%201721%20de%202020.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social. (2021, 2 de junio). *Resolución 777 de 2021. Por medio de la cual se definen los criterios y condiciones para el desarrollo de las actividades económicas, sociales y del Estado y se adopta el protocolo de bioseguridad para la ejecución de estas.*

https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resolución%20No.%20777%20de%202021.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2020, 28 de diciembre). *Directiva 18 de 2020. Orientaciones para la planeación de las estrategias de alternancia educativa y modificación del calendario académico 2021 en el marco del Decreto 660 de 2020.*

<https://www.mineduacion.gov.co/1780/w3-article-393894.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2020, 20 de noviembre). *Directiva 17 de 2020. Lineamientos para la incorporación y ejecución de los recursos provenientes del Fondo de Mitigación de Emergencias — FOME, destinados a la financiación de los planes de alternancia educativa 2020-2021.* <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/402095>

Ministerio de Educación Nacional. (2020, 9 de octubre). *Directiva 16 de 2020. Orientaciones para el plan de alternancia educativa.* https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-401432_documento_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento* (Serie Guías N.º 34). MEN.

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Guía N.º 5 ¿Y ahora cómo mejoramos? Planes de mejoramiento.* MEN.

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/81032:Guia-No-5-y-ahora-Como-Mejoramos>

Monge López, C., Gómez Hernández, P., y Jiménez Arenas, T. (2020). Cierre de escuelas en contextos vulnerables desde la perspectiva de los orientadores: impacto en zonas rurales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 371–385.

<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.020>

Marín González, F., Roa Gómez, M., & García Peña, L. (2016). Evaluación institucional en escuelas de Barranquilla-Colombia desde la perspectiva del docente. *Revista de Ciencias Sociales*, 22(4), 130–143.

Ministerio de Educación Nacional. (2020, 9 de marzo). Circular 11 de 2020. Recomendaciones para prevención, manejo y control de la infección respiratoria aguda por el nuevo coronavirus, en el entorno educativo [Circular conjunta Ministerios de Salud y de Educación]. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Circulares/394597:Circular-No-11-del-9-de-marzo-de-2020>

Ministerio de Educación Nacional. (2020, 14 de marzo). *Circular 19 de 2020. Orientaciones con ocasión a la declaratoria de emergencia sanitaria provocada por el coronavirus COVID-19*. <https://www.mineduacion.gov.co/1780/w3-article-393910.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2020, 16 de marzo). *Circular 20 de 2020. Medidas adicionales y complementarias para el manejo, control y prevención del coronavirus (COVID-19)*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Circulares/394018:Circular-No-20-del-16-de-marzo-de-2020>

Ministerio de Educación Nacional. (2020, 17 de marzo). *Circular 21 de 2020. Orientaciones para el desarrollo de procesos de planeación pedagógica y trabajo académico en casa como medida para la prevención de la propagación del coronavirus (COVID-19).*

<https://www.mineduacion.gov.co/1780/w3-article-394115.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2020, abril). *Circular 9 de 2020. Orientaciones para garantizar la continuidad de las jornadas de trabajo académico en casa entre el 20 de abril y el 31 de mayo de 2020.* [https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/COVID-](https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/COVID-19/393894:Normatividad)

[19/393894:Normatividad](https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/COVID-19/393894:Normatividad)

Ministerio de Educación Nacional. (2021, 31 de marzo). *Circular 25 de 2021. Recomendaciones para actividades académicas presenciales en la totalidad de instituciones educativas.*

[https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/COVID-](https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/COVID-19/393894:Normatividad)

[19/393894:Normatividad](https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/COVID-19/393894:Normatividad)

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Guía 34: Guía para el mejoramiento institucional.*

Ministerio de Educación Nacional.

Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). CEPAL.

<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40155>

Navarro, J. A. (2022). La evaluación institucional como estrategia para el mejoramiento continuo de la educación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 215–238.

Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2021). *Gestión de los riesgos psicosociales relacionados con el trabajo durante la pandemia de COVID-19*. OIT.

<https://www.ilo.org/es/publications/gestión-de-los-riesgos-psicosociales-relacionados-con-el-trabajo-durante>

Ortiz Jaimes, L. F., Bermúdez Baquero, N. G., & Barón Lizcano, A. B. (2026). Entre la distancia y el olvido: obstáculos de la educación pública en zonas rurales de Colombia. *Línea Imaginaria*, 23(3). <https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v23i3.5146>

Ortiz-Ocaña, A. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *Revista CES Psicología*, 8(2), 182–199. <https://doi.org/10.21615/cesp.3140>

Páez Arias, F. J., Peñata Avila, A. E., & Argel Martinez, L. M. (2024). Globalización y Calidad Educativa en Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 5119-5130. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11713

Pardo Mercado, J. D. (2023). Reflexiones sobre equidad en la educación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 1–20.

Pérez de Armiño, K. (2006). Sesgo urbano. En *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Hegoa. <https://www.dicc.hegoa.ehu.eus/listar/mostrar/207.html>.

Poggi, M. (2007). *Evaluación educativa: Sobre sentidos y prácticas*. IIPE-UNESCO Buenos Aires.

Rodríguez Alonso, R. A. (2005). *Desarrollo institucional y del profesorado desde la evaluación como cultura innovadora* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=5512>

Rodríguez Jiménez, A. (2021). La COVID-19, motor de cambio de la transformación educativa más grande de los últimos siglos. *Hachetetepe. Revista científica De Educación Y Comunicación*, (23), 2203. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2021.i23.2203>. Sainz Manero, M. (2010).

Atención emocional y estrés. *RedTera*, 3(1), 1–9. Schwartzman, R., y Carlone, D. (2010). Online

teaching as virtual work in the new (political) economy. En S. Long (Ed.), *Communication, relationships and practices in virtual work* (pp. 46–67). IGI Global Scientific Publishing.

<https://doi.org/10.4018/978-1-61520-979-8.ch003>

Rodríguez-Ávila, Y. (2025). Desigualdades estructurales y resultados educativos en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(1), 1–20.

Romero, L., Colignon, L., y Rougier, M. E. (2023). La heterogeneidad de los contextos rurales y las escuelas de jornada extendida en tiempos de pandemia: posibilidades y condicionamientos.

Revista Iberoamericana de Educación, 91(1), 55–70. <https://doi.org/10.35362/rie9115605>

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage Publications.

Soler Rocha, J. E., & Ramírez Valbuena, W. Á. (2021). Educación rural boyacense en época de pandemia: Una visión desde el pensamiento complejo. *Societas*, 23(2), 124–144.

<https://revistas.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/2306>

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Torres Saumeth, k., & Torres Saumeth, K. R. (2012). Calidad y su evolucion: una revision. *Dimens. empres. - Vol. 10 No. 2, Julio - Diciembre de 2012*, 100-107.

Unesco. (2015). LAS LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA El derecho como proyecto político. SÃO PAULO.

Unidad Administrativa Especial de Alimentación Escolar — Alimentos para Aprender. (2020, 25 de marzo). *Resolución 0006 de 2020. Por la cual se adicionan transitoriamente "Los Lineamientos Técnicos — Administrativos, los Estándares y las Condiciones Mínimas del Programa de Alimentación Escolar — PAE", en el marco del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica derivado de la pandemia del COVID-19.*

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Resoluciones/394501:Resolucion-0006-del-25-Marzo-de-2020>

Unidad Administrativa Especial de Alimentación Escolar — Alimentos para Aprender. (2020, 16 de abril). *Resolución 0007 de 2020. Por la cual se modifica la Resolución 0006 de 2020 que expide transitoriamente los lineamientos técnicos — administrativos, los estándares y las condiciones mínimas del Programa de Alimentación Escolar — PAE, en el marco del Estado de Emergencia, Económica, Social y Ecológica, derivado de la pandemia del COVID-19.*

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Resoluciones/396339:Resolucion-0007-del-16-Abril-de-2020>

Unidad Administrativa Especial de Alimentación Escolar — Alimentos para Aprender. (2020).

Resolución 0008 de 2020. Por la cual se corrige la Resolución 0007 de 2020 por medio de la cual se expide transitoriamente los lineamientos técnicos — administrativos, los estándares y las condiciones mínimas del Programa de Alimentación Escolar — PAE, en el marco del Estado de Emergencia, Económica, Social y Ecológica, derivado de la pandemia del COVID-19.

<https://www.mineduacion.gov.co/1780/w3-article-393894.html>

Valenzuela González, J. R., Ramírez Montoya, M. S., & Alfaro Rivera, J. A. (2010). Cultura de evaluación en instituciones educativas: Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 42–63.

Velasco, G. A. (2012). Hermenéutica y ciencias sociales. En E. de la Garza Toledo & G. Leyva (Coords.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*.

Vélez, J. (2022). *Reflexión en Educación, desarrollo tecnológico y pandemia*. Bogotá.

- Villalta, M. A., Saavedra, E., Muñoz, M. T., & Dib, M. (2021). Dirigir escuelas en tiempos de COVID-19: La construcción de la resiliencia. *Revista Saberes Educativos*, 6, 70–91.
<https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60732>
- Vivas Escalante, A. D., Martínez Fuentes, M. M., & Solís Mejías, D. J. (2020). Gestión de la administración escolar en el desarrollo de actividades académicas: Mirada en tiempos de pandemia. *Revista Scientific*, 5(18), 24–45. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.1.24-45>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

Anexos

Anexo A. MATRIZ DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL - GUÍA 34

MATRIZ DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL - GUÍA 34						
AREA: GESTIÓN DIRECTIVA						
PROCESO	COMPONENTE	VALORACIÓN				EVIDENCIAS
		EXISTENCIA	PERTINENCIA	APROPIACIÓN	M. CONTÍNUO	
DIRECCIONAMIENTO ESTRATÉGICO Y HORIZONTE INSTITUCIONAL	MISIÓN, VISIÓN Y PRINCIPIOS EN EL MARCO DE UNA INSTITUCIÓN INTEGRADA					
	METAS INSTITUCIONALES					
	CONOCIMIENTO Y APROPIACIÓN DEL DIRECCIONAMIENTO					
	POLÍTICA DE INTEGRACIÓN DE PERSONAS CON CAPACIDADES DISÍMILES O DE DIVERSIDAD CULTURAL					
	SUBTOTAL					
	LIDERAZGO					

GESTIÓN ESTRATÉGICA	ARTICULACIÓN DE PLANES, PROYECTOS Y ACCIONES						
	ESTRATEGIA PEDAGÓGICA						
	USO DE INFORMACIÓN INTERNA Y EXTERNA PARA LA TOMA DE DECISIONES						
	SEGUIMIENTO AUTOEVALUACIÓN						
	SUB TOTAL						
GOBIERNO ESCOLAR	CONSEJO DIRECTIVO						
	CONSEJO ACADÉMICO						
	COMISIÓN DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN						
	COMITÉ DE CONVIVENCIA						
	CONSEJO ESTUDIANTEL						
	PERSONERO ESTUDIANTEL						
	ASAMBLEA DE PADRES DE FLIA						
	CONSEJO DE PADRES DE FLIA						

	SUB TOTAL						
CULTURA INSTITUCIONAL	MECANISMOS DE COMUNICACIÓN						
	TRABAJO EN EQUIPO						
	RECONOCIMIENTO DE LOGROS						
	IDENTIFICACIÓN Y DIVULGACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS						
	SUBTOTAL						
CLIMA ESCOLAR	PERTENENCIA Y PARTICIPACIÓN						
	AMBIENTE FÍSICO						
	INDUCCIÓN A LOS NUEVOS ESTUDIANTES						
	MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE						
	MANUAL DE CONVIVENCIA						
	ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES						
	BIENESTAR DEL ALUMNADO						
	MANEJO DE CONFLICTOS						
	MANEJO DE CASOS DIFÍCILES						
	SUBTOTAL						

RELACIONES CON EL ENTORNO	PADRES DE FAMILIAS						
	AUTORIDADES EDUCATIVAS						
	OTRAS INSTITUCIONES						
	SECTOR PRODUCTIVO						
	SUBTOTAL						
TOTAL GESTIÓN DIRECTIVA							
ÁREA: GESTIÓN ACADÉMICA							
PROCESO	COMPONENTE	VALORACIÓN				EVIDENCIA S	
		EXISTENCI	PERTINENCI	APROPIACIÓ	M.CONTÍNU		
		A	A	N	O		

DISEÑO PEDAGÓGICO (CURRICULAR)	PLAN DE ESTUDIOS						
	ENFOQUE METODOLÓGICO						
	RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE						
	JORNADA ESCOLAR						
	EVALUACIÓN						
	SUB TOTAL						
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	OPCIONES DIDÁCTICAS PARA LAS ÁREAS, ASIGNATURAS Y PROYECTOS TRANSVERSALES						
	ESTRATEGIAS PARA LAS TAREAS ESCOLARES						
	USO ARTICULADO DE LOS RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE						
	USO DE LOS TIEMPOS PARA EL APRENDIZAJE						
	SUB TOTAL						
GESTIÓN DE AULA	RELACIÓN PEDAGÓGICA						
	PLANEACIÓN DE CLASES						
	ESTILO PEDAGÓGICO						

	EVALUACIÓN EN EL AULA						
	SUB TOTAL						
SEGUIMIENTO ACADÉMICO	SEGUIMIENTO A LOS RESULTADOS ACADÉMICOS						
	USO PEDAGÓGICO DE LAS PRUEBAS EXTERNAS						
	SEGUIMIENTO A LA ASISTENCIA						
	ACTIVIDADES DE RECUPERACIÓN						
	APOYO PEDAGÓGICO PARA ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE						
	SEGUIMIENTO A LOS EGRESADOS						
	SUB TOTAL						
TOTAL GESTIÓN ACADÉMICA							
ÁREA: GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA							
PROCESO	COMPONENTE	VALORACIÓN				EVIDENCIA	
		EXISTENCI	PERTINENCI	APROPIACIÓ	M.CONTÍNU		
		A	A	N	O		

APOYO A LA GESTIÓN ACADÉMICA	PROCESO DE MATRÍCULA						
	ARCHIVO ACADÉMICO						
	BOLETINES DE CALIFICACIONES						
	SUB TOTAL						
ADMINISTRACIÓN DE LA PLANTA FÍSICA Y DE LOS RECURSOS	MANTENIMIENTO DE LA PLANTA FÍSICA						
	PROGRAMAS PARA LA ADECUACIÓN Y EMBELLECIMIENTO DE LA PLANTA FÍSICA						
	SEGUIMIENTO AL USO DE LOS ESPACIOS						
	ADQUISICIÓN DE LOS RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE						
	SUMINISTROS Y DOTACIÓN						
	MANTENIMIENTO DE EQUIPOS Y RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE						
	SEGURIDAD Y PROTECCIÓN						
	SUBTOTAL						

ADMINISTRACIÓN DE SERVICIOS COMPLEMENTARIOS	SERVICIOS DE TRANSPORTE, RESTAURANTE, CAFETERÍA Y SALUD (ENFERMERÍA, ODONTOLOGÍA, PSICOLOGÍA)						
	APOYO A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES						
	SUB TOTAL						
TALENTO HUMANO	PERFILES						
	INDUCCIÓN						
	FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN						
	ASIGNACIÓN ACADÉMICA						
	PERTENENCIA DEL PERSONAL VINCULADO						
	EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO						
	ESTÍMULOS						
	APOYO A LA INVESTIGACIÓN						
	CONVIVENCIA Y MANEJO DE CONFLICTOS						

	BIENESTAR DEL TALENTO HUMANO						
	SUBTOTAL						
APOYO FINANCIERO Y CONTABLE	PRESUPUESTO ANUAL DE FONDOS DE SERVICIOS EDUCATIVOS(FSE)						
	CONTABILIDAD						
	INGRESOS Y GASTOS						
	CONTROL FISCAL						
	SUBTOTAL						
TOTAL GESTIÓN ADMVA Y FINANCIERA							
ÁREA: GESTIÓN DE LA COMUNIDAD							
PROCESO	COMPONENTE	VALORACIÓN				EVIDENCIA S	
		EXISTENCI A	PERTINENCI A	APROPIACIÓ N	M.CONTÍNU O		
ACCESIBILIDAD	ATENCIÓN EDUCATIVA A GRUPOS POBLACIONALES O EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD						
	ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES						

	PERTENECIENTES A GRUPOS ÉTNICOS						
	NECESIDADES Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES						
	PROYECTOS DE VIDA						
	SUBTOTAL						
PROYECCIÓN A LA COMUNIDAD	ESCUELA FAMILIAR						
	OFERTA DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD						
	USO DE LA PLANTA FÍSICA Y DE LOS MEDIOS						
	SERVICIO SOCIAL ESTUDIANTIL						
	SUBTOTAL						
PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA	PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES						
	ASAMBLEA Y CONSEJO DE PADRES DE FAMILIA						
	PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS						
	SUBTOTAL						
PREVENCIÓN DE RIESGOS	PREVENCIÓN DE RIESGOS FISICOS						

	PREVENCIÓN DE RIESGOS PSICOSOCIALES						
	PROGRAMAS DE SEGURIDAD						
	SUBTOTAL						
TOTAL GESTIÓN DE LA COMUNIDAD							