

Percepción del paso del Proyecto Pedagógico Institucional al Proyecto Educativo Institucional: caso INEM Carlos Arturo Torres 1990-1994

*Carmenza Cepeda Calderón **

* Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano de la Universidad del Bosque. Profesora en Ciencias Sociales de la institución educativa INEM Carlos Arturo Torres Peña de la ciudad de Tunja. Correo electrónico: carmenza.cepeda@uptc.edu.co.





Resumen

En el momento de establecer planes y programas, la calidad educativa ocupa un renglón fundamental en el trazado de políticas que propenden por el desarrollo y el crecimiento de las diversas poblaciones. En el caso colombiano, desde los años 80, abordar este fenómeno obedece a la investigación en educación que al igual que en las ciencias sociales se hace a partir de la organización y estructuración de datos obtenidos mediante la observación, en la que se involucran variables propias de las poblaciones en estudio, tratando de definir cuáles condiciones son más favorables para obtener dicha información.

En el presente Artículo se realiza una indagación sobre los cambios que se han generado en el Modelo Pedagógico de una de las Instituciones Educativas de Tunja, el INEM Carlos Arturo Torres, al pasar del Proyecto Pedagógico Institucional (PPI) al Proyecto Educativo Institucional (PEI). Para ello fueron entrevistadas 25 personas que respondieron a la convocatoria; el propósito era establecer la percepción que tenían con respecto a las semejanzas y a las diferencias entre estos dos modelos. La gran conclusión fue que el PEI a nivel objetivo (de acuerdo con la ley o con los objetivos que plantea el Decreto 1860) ha representado cambios positivos sobre la calidad educativa, mientras que a nivel subjetivo (según las encuestas) resultó desfavorable frente al PPI.

Palabras clave: Políticas Públicas Educativas en Colombia, calidad educativa, evaluación institucional, Modelo Pedagógico, Proyecto Pedagógico Institucional, Proyecto Educativo Institucional.





Perception of the transition from the Institutional Pedagogic Project to the Institutional Educational Project: the Carlos Arturo Torres Secondary School - 1990-1994

Abstract

When establishing plans and programmes, educational quality plays a fundamental role in the tracing of policies that foster the development and growth of diverse populations. In the case of Colombia, as from the 80s, approaching this phenomenon has corresponded to the research on education that, as with the social sciences, is done from the organisation and structure of data obtained through observation, which involve variables specific to the populations under study, trying to define which conditions are more favourable to obtain said information. The present article enquires into the changes that have taken place in the pedagogical model of one of the educational institutions of Tunja, the Carlos Arturo Torres Secondary School after the transition from the Institutional Pedagogic Project (PPI) to the Institutional Educational Project (PEI). To this end, 25 people were interviewed. The purpose was to establish their perception of the similarities and differences between the two models. The main conclusion was that, at an objective level, the PEI (in accordance with the law or with the objectives put forward in Decree 1860) has represented positive changes in educational quality, while, at an objective level (according to the surveys), it was not favourable compared to the PPI.

Keywords: educational public policies in Colombia, educational quality, institutional evaluation, pedagogical model, Institutional Pedagogic Project, Institutional Educational Project





Introducción

La historia de la educación es reconocida como la historia de los procesos educativos, de los paradigmas que transcurren dentro de las instituciones educativas como lo plantea Virginia Guichot:

Hemos creído conveniente esclarecer qué entendemos por educación, pues no debemos olvidar que dicho concepto, como cualquier otro, está dotado de historicidad, además de poseer una enorme complejidad. De la idea sobre la realidad educativa que manejemos dependerá el tipo de Historia de la Educación que construyamos como investigadores¹.

Se busca, en el presente artículo, detectar los elementos culturales y sus representaciones, que surgen a raíz de los cambios en la política educativa por la creación del Proyecto Pedagógico Institucional según el Decreto 525 de 1990², el cual tuvo como contexto diversos procesos de descentralización, situación que se presentó desde 1986³ con la elección popular de alcaldes durante el gobierno de Belisario Betancur, la exacerbación de la violencia relacionada con el narcotráfico y con la firma de la Constitución Política de 1991, lo que posteriormente permitió la creación de la Ley General de Educación, y con ella el Decreto 1860 de 1994⁴ por el cual se crea el Proyecto Educativo Institucional.

Todo lo anterior influyó en la creación de políticas públicas educativas que permitieron que el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera más efectivo a través de la evaluación institucional en busca de la calidad educativa, ya que el país requería ciudadanos con actitudes de solidaridad, equidad, convivencia pacífica y respeto por la vida.

1 Virginia Guichot Reina. «Historia de la Educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, n° 2 (2006): 11, Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116859002>.

2 Decreto 525/1990, del 6 de marzo, por el cual se reglamentan los Artículos 55, 57, 59, 60 de la Ley 24 de 1988, parcialmente los Artículos 12, 13, 18 de la Ley 29 de 1989 y se dictan otras disposiciones.

3 Ver textos como «*Una Evaluación de la Educación Media Diversificada en Colombia*» en el cual el Banco Mundial plantea la necesidad de evaluar la educación media diversificada en el país y ver si es viable continuar con la aplicación de este Modelo; igualmente el libro «*Un recorrido histórico sobre concepciones de la evaluación y sus propósitos en el proceso educativo en Colombia. ¿Cómo ha influido en Colombia?*» en el cual se evidencia la necesidad de buscar herramientas adecuadas que permitan mejorar la calidad de la educación a través de la evaluación institucional.

4 Decreto 1860/1994, del 3 de agosto, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.



En busca de la eficiencia, las instituciones enfocaron sus esfuerzos en la evaluación institucional, analizando los avances en la fundamentación teórica conceptual, sin embargo, en un principio se orientaron hacia la cuantificación de resultados basados en aspectos aislados del contexto social, lo cual impedía la comprensión de todos los fenómenos relacionados con la acción educativa. Y posteriormente, con los lineamientos del Decreto 525⁵ de 1990 y su Resolución 11007 del 19 de agosto de 1990 se promovió una visión más democratizadora y autogestionadora de la evaluación, de tal manera que se permitió la participación de toda la comunidad educativa y la construcción de un Proyecto Pedagógico Institucional.

De esta forma, la evaluación institucional se constituyó en una acción permanente que buscó descubrir, evaluar, calificar y valorar el estado en que se encontraban los procesos de perfeccionamiento de los/as estudiantes, los procesos pedagógicos, los procesos administrativos y organizacionales, y los elementos del contexto, de modo que se planeó la elaboración de un diagnóstico⁶ que permitió establecer unas metas claras, con el fin de alcanzar la efectividad de la educación en un entorno determinado.

Esto admite realizar una comparación entre el Decreto 525 de 1990 por el cual se creó el Proyecto Pedagógico Institucional (PPI)⁷ y el Decreto 1860 de 1994 por el cual se creó el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los cuales dieron paso a una nueva forma de evaluar las instituciones educativas y buscaron además replantear la educación involucrando los avances surgidos desde la perspectiva de la descentralización contemplada en la

5 Decreto 525/1990, del 6 de marzo.

6 Decreto 1469/1987, del 3 de agosto, por el cual se reglamenta el Artículo 8 del Decreto-ley 0088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación básica primaria.

7 Este documento fue hallado en el archivo del INEM Carlos Arturo Torres en la sección de Vicerrectoría Académica y describe las características del Decreto 525 y la Resolución 11007 del 19 de agosto de 1990, y los pasos que se deben seguir en la construcción del Proyecto Pedagógico Institucional; fue redactado por el Rector de la Institución Marco Aurelio Farfán con el título *La evaluación Institucional y su incidencia en el mejoramiento de la calidad de la educación*⁷ y enviado posteriormente al Vicerrector Académico Luis Miguel Medina quien a través de otro texto *"Etapas de la Evaluación Institucional"*, dirigido a los docentes, explica los pasos que se deben seguir para construir, a través de la Evaluación Institucional, el Proyecto Educativo Institucional.



promulgación de la Constitución Política de 1991 y, posteriormente, con la Ley General de Educación⁸.

Estos cambios buscaban a partir de los años 90, como se mencionó antes, la participación de toda la comunidad educativa, teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas y culturales de la región, para pasar del Proyecto Pedagógico Institucional al Proyecto Educativo Institucional, lo que permite, por una parte, hacer una comparación entre estos dos Modelos y, por la otra, establecer sus semejanzas y diferencias, con el propósito de identificar los avances y los retrocesos de cada uno.

En la construcción de la historia de la educación se tienen en cuenta los planos social y político, y se muestran los resultados obtenidos en el INEM Carlos Arturo Torres de Tunja, Institución pública que ofrece servicios de Educación, y que además es centro de referencia para la ciudad de Tunja y para algunos municipios aledaños de la provincia Centro del Departamento de Boyacá; por ello, la satisfacción de los usuarios cobra gran importancia y sirve como herramienta para la medición y evaluación sistemática de la calidad de los servicios educativos. Estos resultados son, por consiguiente, uno de los insumos preponderantes para el planteamiento de acciones correctivas y/o preventivas en el mejoramiento de la calidad.

La investigación se basa en la realización de una revisión bibliográfica de artículos y documentos procedentes del archivo del INEM Carlos Arturo Torres y en entrevistas hechas a docentes y egresados de la Institución mediante la aplicación de la herramienta de medición Gestor de Notas EndNote Copyright © 2020 con una confiabilidad del 95 %; se analizaron los datos obtenidos de las

⁸ Ley 115/1994, del 8 de febrero, por la cual se expide la Ley General de Educación.



repuestas de los entrevistados durante el mes de octubre del 2020, referentes a cada ítem del instrumento, con lo cual se logró medir la percepción que tienen del Modelo pedagógico adoptado por el INEM de Tunja, antes y después de la Ley General de Educación, sus cambios y similitudes, así como sus efectos, y, además, detectar las falencias en la calidad educativa que se pueden presentar.

De igual manera, esta investigación busca implementar planes de mejoramiento en los servicios prestados, a través de la articulación de las estrategias y programas de educación nacionales, departamentales y regionales; asimismo mide cómo refleja en su misión y en sus políticas institucionales la calidad educativa, ya que la percepción que los usuarios tengan acerca de ella es crucial para el desarrollo y mejoramiento continuos de la institución, con el objetivo de causar un impacto fuerte y positivo en el bienestar de los educandos y sus familias.

1. El Proyecto Pedagógico Institucional, caso INEM Carlos Arturo Torres de Tunja

Las instituciones educativas buscan, por un lado, lograr la eficiencia a través de la evaluación institucional y, por el otro, analizar los avances que se dan en los aprendizajes, el contexto pedagógico y su organización escolar. En la mayoría de los casos dicha evaluación ha utilizado como parámetro los resultados de aspectos aislados del contexto social, sin tener en cuenta los demás entes que forman parte de la construcción del proceso educativo. Estas características se dan hasta inicios de los años 90, período en el cual Colombia vivía un incremento del narcotráfico, el paramilitarismo, y la corrupción, flagelos que condujeron al país a la



9 Decreto 525/1990,
del 6 de marzo.

incertidumbre y al deseo de justicia y de paz; se buscaban cambios significativos, especialmente, a través de la educación y dado que anteriormente la evaluación se había enfocado en lo administrativo y solo buscaba obtener la licencia de funcionamiento, como ya se dijo, se expidió el Decreto 525 de 1990⁹ por el cual se creó el Proyecto Pedagógico Institucional. El PPI surge como un proceso de exploración que busca transfigurar la realidad escolar mediante la participación y la actuación de toda la comunidad; la tarea investigativa se planteó en dos niveles: la autoevaluación y la evaluación externa como estrategias de indagación complementarias que permitieran avanzar en la configuración de un proceso más democratizador denominado «Coevaluación institucional». Este modelo de trabajo buscó, por una parte, recoger información sobre diferentes sectores de la realidad escolar y, por otra, precisar la infraestructura con la que cuenta la institución para el servicio educativo que ofrece a la comunidad. Los datos obtenidos fueron tomados como base para la formulación y desarrollo, fundamentados en una visión prospectiva de planes institucionales de mejoramiento. Además de organizar la información con el propósito de orientar las políticas educativas, este material fue elaborado para contribuir al mejoramiento de los procesos de evaluación y planeación de las instituciones educativas. Se intenta, de esta manera, fortalecer la reflexión y la interrogación colectivas que faciliten la búsqueda de un camino posible hacia la calidad educativa.

De esta manera, la evaluación institucional implica una acción permanente que pretende descubrir, evaluar, calificar y valorar el estado en que se encuentran los procesos de perfeccionamiento del estudiante, los procesos pedagógicos, admi-



nistrativos y organizacionales, y los elementos del contexto¹⁰. Entonces, cada institución debe elaborar un proyecto educativo que defina el proceso de diagnóstico que debe seguir para poder establecer unas metas claras que garanticen la efectividad de la educación en un entorno determinado. Es así como la Institución Educativa INEM Carlos Arturo Torres de Tunja construye un Proyecto Pedagógico Institucional con las siguientes etapas:

- Motivación y prediagnóstico: se organizaron grupos homogéneos y heterogéneos que aportaron colectivamente reflexiones, análisis y propuestas de acción a seguir.
- Elección de un Comité Coordinador de la evaluación integrado por administrativos, docentes, alumnos y padres de familia: se realizaron discusiones dentro de espacios ya institucionalizados como son la Dirección de grupo, las reuniones de área, el Comité Curricular, el Consejo de disciplina y el equipo coordinador de grupos juveniles; allí se promovió el debate en torno al proceso, lo que permitió identificar las fortalezas y las oportunidades de mejoramiento de la Institución.
- De acuerdo con la evaluación prediagnóstica se elaboraron los objetivos generales y los específicos, los cuales se definieron según la coevaluación, por ejemplo, indicar el estado de la Institución en relación con su contexto y con los procesos educativos escolares.
- En la aproximación a la evaluación institucional diagnóstica se definieron las unidades de análisis según las prioridades convenidas a través de la lluvia de ideas en la que se identificaron las fortalezas y las oportunidades de mejora-

¹⁰ Decreto 1469/1987, del 3 de agosto.



miento; las unidades de análisis corresponden al enfoque del tipo de evaluación institucional que se asuma: si es global la dimensión que se plantea, los elementos pertinentes para tal fin son procesos administrativos y organizacionales, y procesos pedagógicos y de desarrollo del estudiante; por otra parte, si el énfasis está en establecer criterios de logro administrativo y pedagógico, las unidades de análisis se precisarán conforme a los indicadores de eficiencia interna y de eficiencia social.

Si la evaluación institucional tiene un énfasis más descriptivo y comprensivo del quehacer cotidiano de la Institución, las unidades de análisis son abordadas de acuerdo con la prioridad en su especificidad, a fin de buscar su interpretación dentro de una visión holística como es el caso de los factores asociados a los niveles de logro de los estudiantes, los cuales desarrollan, además, elementos de tipo teórico y conceptual que permiten abordar el proceso de evaluación institucional en forma lógica y racional¹¹.

Este marco conceptual permite, por una parte, sistematizar e incrementar el conocimiento para comprender, explicar y generar una nueva manera de pensar y, por otra, enfocar los propósitos y objetivos de la evaluación institucional. Por su parte, los mecanismos para evaluar y asesorar permanentemente el planteamiento escolar deben también ser objeto de previsión, ya que permiten hacer los ajustes y replanteamientos acerca de las nuevas exigencias que van surgiendo en el proceso.

Como resultado de la reflexión-acción-transformación en los procesos de diagnóstico-prospección-planeación se configura de manera dinámica

11 Toda la exposición en cuanto a los conceptos usados por el rector Marco Aurelio Farfán en *"Etapas de la evaluación Institucional"* son tomados del texto de Alba Salazar y Regina Quintero en *"Una mirada cualitativa a la institución escolar"*. MEN. Editorial Case. 1993 y no existe citación alguna solo se usa como referencia.

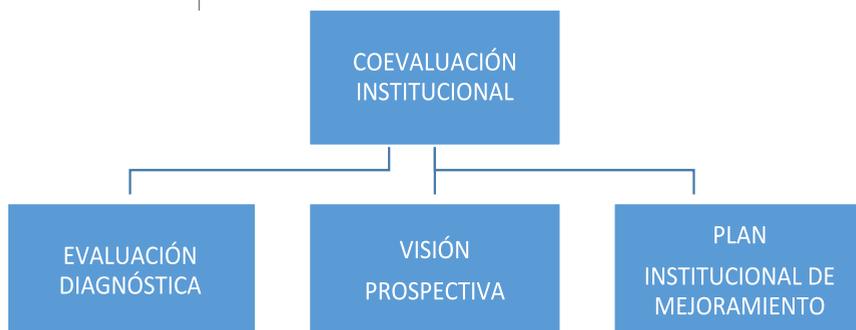


el Proyecto Pedagógico Institucional (PPI)¹² en un esfuerzo colectivo que redimensiona y llena de sentido los procesos de autoevaluación, y dirige la Institución hacia los horizontes deseables de desarrollo individual y social.

De esta forma, el Proyecto Pedagógico Institucional queda inmerso en el objetivo de mejoramiento de la calidad educativa, pues no solo hace uso de metas y estrategias que propenden por el progreso académico institucional, sino que brindan a la par una oportunidad para que desde sus ambientes escolares puedan adoptar mecanismos innovadores que les permitan contextualizarse dentro de la realidad, desde una perspectiva dinamizadora entre la teoría y la práctica, haciendo de la pauta evaluativa el eje central del Modelo.

Adicha pauta evaluativa se le asigna un carácter experimental, formativo, participativo, constructivo y bidimensional, toda vez que potencializa en su elaboración, además de aspectos cuantitativos, dimensiones cualitativas, es decir, orientaciones básicas que animan al proceso de coevaluación institucional (sus objetivos, sus características y su estructura), que explican las 3 partes que integran la propuesta (evaluación diagnóstica, visión prospectiva y plan institucional de mejoramiento) y que partiendo del diagnóstico institucional conducen al establecimiento de un verdadero Plan de Mejoramiento. En la Figura 1 se puede observar el proceso que acabamos de describir.

12 «Etapas de la Evaluación Institucional» Tunja, 1993, Archivo INEM Carlos Arturo Torres Peña (AICATP). Tunja-Colombia. Sección: Vicerrectoría Académica. Folio 3, 10-11.



Elaboración propia de la Autora.

3. El Proyecto Educativo Institucional: caso INEM Carlos Arturo Torres de Tunja

A raíz de la incorporación masiva del conocimiento a la producción económica se genera un índice creciente de producción, mejores niveles de vida y un número cada vez más grande de bienes y servicios a disposición de la sociedad, los cuales producen necesidades y crean nuevos conflictos. Estos cambios reviven el interés por la educación y por contribuir de manera directa e indirecta a modificar los esquemas educativos y culturales mediante: la revolución de la información, de las telecomunicaciones y de los medios de comunicación social; la democratización entendida como un proceso que conduce a mayores grados de participación ciudadana; la ampliación de la frontera científico-tecnológica; la decadencia de la tradición del pensamiento dogmático y la valoración positiva de la diferencia¹³.

Tan pronto entró en vigencia la Constitución Política de Colombia de 1991 con la cual se establecieron importantes objetivos, valores y parámetros cívicos y políticos surgió un programa de transformaciones tanto en materia de bienestar social como en conservación y mejoramiento del medioambien-

13 Eduardo Aldana Valdés y otros, «Colombia: al filo de la oportunidad» (Informe de la Misión de Sabios, Bogotá, Presidencia de la República/Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional, Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, febrero de 1996).



te, lo cual exigió la aplicación de nuevos saberes con el fin de eliminar los factores que reproducen la pobreza, el atraso y el deterioro ambiental.

Estos antecedentes permitieron crear la Ley General de Educación y mediante el Decreto 1860 de 1994 —bajo los paradigmas de planeación estratégica— se brindó la oportunidad a los agentes educativos de participar activamente en la construcción de sus proyectos pedagógicos en busca de la excelencia; esto dio paso al Proyecto Educativo Institucional (PEI), mecanismo que fundamenta la articulación de los objetivos, las metas y las estrategias que demarcan los principios que han de regir el quehacer institucional y su posición frente al proceso educativo. Consiste en una serie de lineamientos que hacen hincapié en los procedimientos que se deben de seguir para alcanzar los fines educativos definidos por la Ley y ajustados a la realidad social, cultural y económica del contexto local, nacional e internacional¹⁴.

Bajo este mecanismo se redefinen los principios de las instituciones educativas, a lo cual no le resulta ajeno al INEM Carlos Arturo Torres de Tunja, como tampoco sus perspectivas, sus estructuras y sus sistemas pedagógicos, metodológicos y evaluativos. La esencia fundamental de esta nueva estrategia consiste en un sistema innovador determinante: el trabajar por proyectos y lograr la transversalidad entre ellos. Cada asignatura se ramifica entonces de manera tal que se articule con las ramificaciones de otras, es decir, con base en el aprendizaje por proyectos se indaga en la realidad procurando actuar sobre ella con la intención de transformarla positivamente.

14 Decreto 1860/1994, del 3 de agosto, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115/1994, del 8 de febrero en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

El proceso de desarrollo coincide con el Proyecto Pedagógico Institucional (PEI), es decir, se parte de una etapa prediagnóstica, se pasa al diagnóstico, se priorizan las actividades, se visualizan en prospectiva y de acuerdo con los resultados se establecen los planes de mejoramiento con procesos de retroalimentación continuos, tratando de actuar de manera transversal entre las áreas y las asignaturas. En la Figura 2 se puede observar la elaboración del PEI en el INEM Carlos Arturo Torres de Tunja.



Figura 2. Elaboración del PEI en el INEM Carlos Arturo Torres de Tunja

Elaboración propia de la Autora.

4. El PPI y el PEI: similitudes y diferencias

Las instituciones educativas buscan, por un lado, lograr la eficiencia a través de la evaluación institucional y, por el otro, analizar los avances que en el plano conceptual y teórico se dan.

En Colombia el diseño de las pruebas ICFES —ahora pruebas Saber— pone de manifiesto la necesidad de profundizar en los aspectos relevantes que inciden sobre ellas, algunos desde una



perspectiva exclusivamente pedagógica y otros de una manera más experimental basada en la observación. Los dos proyectos educativos tienen un objetivo en común (buscar la calidad educativa a través de la participación democrática de todos sus integrantes,) lo cual les permite diseñar reformas educativas que, con la inclusión de variables como la cobertura, hacen posible la identificación del espacio y el alcance de metas, de tal manera que a la hora de implementar una política educativa se identifiquen de manera acertada los aspectos sobre los cuales se debe focalizar la inversión social y el desarrollo económico.

La medición de la calidad educativa, en términos cuantitativos, debe reflejar los aportes de los principales agentes involucrados: profesores, alumnos y entorno. En el caso colombiano, la institución encargada de realizar el control y vigilancia de la calidad educativa es el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual deposita en el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) —denominado en los años 90 Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior— la gestión, diseño y construcción de las pruebas de Estado cuyo ámbito de aplicación se enfoca en los niveles educativos de básica primaria, básica secundaria, media vocacional y pregrado¹⁵.

Los propósitos de estas pruebas son: determinar el grado de competencia desarrollado por los estudiantes; identificar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que presenta cada institución educativa, y servir como herramienta para la definición de los planes y de los programas de mejoramiento de la calidad académica.

15 Grupo de Investigación sobre pruebas masivas en Colombia, «El surgimiento del Servicio Nacional de Pruebas del ICFES en las voces de sus protagonistas» Panel La evaluación educativa en Colombia: una mirada desde el surgimiento del Servicio Nacional de Pruebas del ICFES. Bogotá, Universidad Santo Tomás, noviembre de 2007.



Para la consecución de estos fines se ha establecido, tanto en el PPI como en el PEI, los cuales comparten como forma de construcción el mismo antecedente: la evaluación institucional; sin embargo, dicha evaluación institucional varía en su contenido. Con respecto al PPI, la estructura comprende 3 momentos: el primero es un diagnóstico mediante una coevaluación (realizada entre todos los miembros de la institución educativa) definida como la dimensión que recoge información de la institución sobre ubicación, naturaleza, carácter y distribución de tiempos, entre otros; el segundo es una visión prospectiva, y el tercero es una contemplación de los aspectos que pueden y deben mejorarse para contextualizarlos dentro de las vivencias y la realidad.

En cuanto al PEI, la estructura consta de 4 componentes: uno conceptual donde se referencian los aspectos fundamentales del establecimiento educativo según el tipo de institución, los principios y fundamentos que la rigen, enmarcados dentro del horizonte institucional, especificando su razón de ser y su proyección futura; un componente administrativo, marco de fundamentación teórica que permite establecer el concepto de educación en el que se desenvolverá la institución educativa, su modelo educativo, y el uso y optimización de su infraestructura; un componente pedagógico y curricular donde se evalúa el diseño curricular, las estrategias pedagógicas y el seguimiento académico y, por último, un componente comunitario que evalúa el proceso de participación de la comunidad educativa en el entorno. En conclusión, mientras en el PPI se habla de cobertura y calidad, en el PEI se adiciona un tercer aspecto, la excelencia.



Sin embargo, es importante tener en cuenta que los tiempos y espacios de implementación de estos dos modelos pedagógicos son totalmente distintos, pues sus orientaciones difieren notablemente: el PPI se encuentra inmerso dentro de unas políticas proteccionistas y el PEI dentro de unas perspectivas internacionalistas con énfasis en la privatización.

Tal es el caso del modelo pedagógico INEM Carlos Arturo Torres de Tunja donde se pasa de una articulación de la educación media vocacional con las necesidades laborales del país a forjar estudiantes competitivos de acuerdo con los requerimientos del mercado laboral y de una educación técnica diversificada (con varias opciones de desempeño) a una educación con orientación hacia la tecnificación específica en un área determinada.

En lo que tiene que ver con el Modelo pedagógico implementado también se reflejan grandes diferencias: se hace la transición de un Modelo pedagógico piloto, exclusivamente cognitivo, a uno multidimensional, en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se efectúa a través de procesos cognoscitivos, comunicativos, corporales, éticos y estéticos para despertar competencias científicas y espirituales. Sin embargo, como se ha venido demostrando, en el caso del PPI se propende por un desarrollo hacia adentro, y en el PEI por un desarrollo hacia afuera; ambos modelos pedagógicos buscan formar estudiantes competentes que respondan no solo a las exigencias de las políticas públicas colombianas, sino también a los requerimientos de las fuerzas laborales internacionales, ; es decir, que se ajusten a las medidas implementadas dentro del sistema neoliberal, el cual exige un alto nivel de capacitación de los docentes, unos



altos estándares de infraestructura física y un manejo eficiente de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

De esta manera, se pasa de un sistema de evaluación de la calidad educativa versado en la realidad y en el realce de valores a uno impuesto por los procesos de globalización. El sistema educativo colombiano ha tenido que responder a grandes demandas en materia de calidad, cobertura y excelencia, sin utilizar los altos volúmenes de inversión que se requieren para lograrlo.

Lo anterior no significa que se esté a favor de uno u otro; el análisis ha evidenciado que en el caso del INEM Carlos Arturo Torres de Tunja se ha venido perdiendo la génesis de su formación, la integralidad de los conocimientos y el desarrollo de habilidades, aptitudes y competencias que los/as jóvenes necesitan para encontrar mayores y mejores oportunidades, no solo a nivel académico, sino también a nivel laboral, toda vez que se facilita la articulación a la formación técnica y profesional con instituciones como el SENA y las Universidades Públicas, disipando cada vez más su identidad como educación media diversificada.

En el PEI, la tecnificación de la educación media vocacional se ha tornado pan de cada día. Las instituciones educativas se han fusionado y enfocado hacia un área: en el caso de las rurales, todas han girado hacia una orientación agropecuaria y en el de las urbanas, hacia áreas comerciales y contables¹⁶. Teóricamente, esto resulta bastante funcional, pues implica forjar jóvenes con visión de futuro sobre su desempeño laboral, sin embargo, en muchas ocasiones se truncan sus verdaderas aspiraciones, debido a que la situación de empleo

16 Edgar Orlando Cruz Hernández, «La Orientación Vocacional en el Plan de Estudios de la Institución Educativa Municipal La Arboleda, Facatativá» (Tesis de Maestría, Universidad Militar Nueva Granada, 2013), pp. 86-87.



y el acceso a la educación superior se ha vuelto un problema estructural para los gobernantes: primero, porque no hay vacantes y segundo, porque los mercados se encuentran sobresaturados, lo cual tiene un efecto directo sobre lo primero.

Este es un Estudio descriptivo. La muestra $n = 25$ fue recolectada vía internet, a partir de la aplicación de la fórmula para poblaciones finitas. El tamaño de la muestra seleccionada para el estudio fue de 25 sujetos quienes dieron respuesta a la convocatoria con un nivel de confiabilidad del 95 % y con un margen de error del 5 %. A continuación, la Tabla 1 nos muestra las características de la muestra tomada a los encuestados y su validez.

Tabla 1. Tamaño de la muestra

Tamaño de la muestra para la frecuencia en una población

Tamaño de la población (para el factor de corrección de la población finita o fcp)(N):	400
frecuencia % hipotética del factor del resultado en la población (p):	50%+/-5
Límites de confianza como % de 100 (absoluto +/-%)(α):	5%
Efecto de diseño (para encuestas en grupo-EDFF):	1

Tamaño muestral (n) para Varios Niveles de Confianza

IntervaloConfianza (%)	Tamaño de la muestra
95%	197
80%	117
90%	162
97%	217
99%	250
99.9%	293
99.99%	317

Fuente: elaborada por la Autora con información tomada de la base de datos programa estadístico IBM SPSS STATISTICS 22.



Se aplica la herramienta Gestor de Notas End-Note Copyright © 2020 con la finalidad de evaluar la calidad del servicio educativo percibida por los usuarios del INEM Carlos Arturo Torres de Tunja. La población objeto de estudio estuvo conformada por estudiantes, docentes, egresados y padres de familia; las entrevistas se realizaron durante el mes de octubre de 2020, sin distinción de sexo, con edades entre los 0 y 70 años o más, sin dificultad en la expresión verbal ni en la comunicación. Este Estudio está basado en la teoría de la discrepancia entre expectativas y percepciones, la cual es utilizada para evaluar la calidad percibida de la atención de una institución u organización. Cuenta con un consentimiento informado y sigue las normas éticas de investigación, respetando lo dispuesto en las normas científicas, técnicas y administrativas definidas para la investigación en educación.

Se aplicó como instrumento una entrevista que consta de 7 ítems de información general y de calidad subjetiva los cuales permitieron analizar la percepción que tenía el encuestado respecto a los cambios introducidos por la Ley General de Educación y en relación con el tránsito —de la evaluación institucional— del Proyecto Pedagógico Institucional (PPI) al Proyecto Educativo Institucional (PEI). En la Tabla 2 se describen las variables sociodemográficas que se manejaron. Estas se encuentran relacionadas en el reverso de la entrevista.



Tabla 2. Variables basadas en herramienta de medición Gestor de Notas EndNote Copyright © 2020

No.	EDAD	GÉNERO	EST. CIV.	EST. TERM.	SIT. ACT.	CAMBIOS	IGUAL	VIVENCIAS	PÉNSUM	LABORAL	EGRESADOS	MISIÓN
1	11	M	S	PR	EST	Ed. Diversificada	N	N	N	N	N	N
2	12	M	S	PR	EST	Ed. Diversificada	N	N	N	N	N	N
3	15	F	S	PR	EST	Ed. Diversificada	N	N	N	N	N	N
4	17	M	S	B	EST	Ed. Diversificada	N	N	N	N	N	N
5	18	F	S	B	EST	Ed. Diversificada	N	N	N	N	N	N
6	19	F	S	B	EST	Ed. Diversificada	N	N	N	N	N	N
7	20	F	S	B	EST	Ed. Diversificada	N	N	N	N	N	N
8	23	M	S	U	E	Ed. Diversificada	Intensidad Horaria	Pérdida modelo exclusivo	Disminución Intens. Horaria	Pérdida de articulación	Ubicados en diversos sectores	Disminución jornada
9	23	M	S	U	E	Ed. Diversificada	Aprovech. Recs.	Pérdida modelo exclusivo	Disminución Intens. Horaria	Pérdida de articulación	Ubicados en diversos sectores	Reducción personal
10	19	F	S	B	EST	Ed. Diversificada	N	N	N	N	Ubicados en diversos sectores	Disminución jornada
11	24	F	S	U	E	Ed. Diversificada	Dependencia politicas	Pérdida modelo exclusivo	Disminución Intens. Horaria	Pérdida de articulación	Ubicados en diversos sectores	Reducción personal
12	30	M	C	U	E	Ed. Diversificada	Asignación rec.	Pérdida modelo exclusivo	Disminución Intens. Horaria	Pérdida de articulación	Ubicados en diversos sectores	Reducción personal
13	25	F	S	U	E	Reducción servicios	Intensidad Horaria	Pérdida modelo exclusivo	Disminución Intens. Horaria	Pérdida de articulación	Ubicados en diversos sectores	Disminución jornada
14	31	M	C	U	E	Reducción servicios	Dependencia politicas	Se mantienen las modalidades	Disminución Intens. Horaria	Pérdida de articulación	Ubicados en diversos sectores	Disminución jornada
15	38	F	C	U	E	Ed. Diversificada	Dependencia politicas	Pérdida modelo exclusivo	Disminución Intens. Horaria	Pérdida de articulación	Ubicados en diversos sectores	Pérdida total orientación
16	27	M	S	U	E	No independencia adm. Y	Asignación rec.	Pérdida modelo exclusivo	Disminución Intens. Horaria	Pérdida de articulación	Ubicados en diversos sectores	Pérdida total orientación
17	45	F	UL	U	E	No independencia adm. Y	Dependencia politicas	Pérdida modelo exclusivo	Disminución Intens. Horaria	Pérdida de articulación	Ubicados en diversos sectores	Pérdida total orientación
18	51	M	UL	U	E	Ed. Diversificada	Intensidad Horaria	Se mantienen las modalidades	N	N	Ubicados en diversos sectores	Pérdida total orientación
19	51	F	SE	U	E	Ed. Diversificada	Aprovech. Recs.	Pérdida modelo exclusivo	Disminución Intens. Horaria	Pérdida de articulación	Ubicados en diversos sectores	Pérdida total orientación
20	45	F	UL	U	E	Reducción servicios	Dependencia politicas	Pérdida modelo exclusivo	Disminución Intens. Horaria	Pérdida de articulación	Ubicados en diversos sectores	Pérdida total orientación
21	61	F	C	U	E	No independencia adm. Y	Asignación rec.	Se mantienen las modalidades	Disminución Intens. Horaria	Pérdida de articulación	Ubicados en diversos sectores	Pérdida total orientación
22	52	M	C	U	E	Ed. Diversificada	Aprovech. Recs.	Pérdida modelo exclusivo	Disminución Intens. Horaria	Pérdida de articulación	Ubicados en diversos sectores	Pérdida total orientación
23	43	M	S	U	E	Reducción servicios	Asignación rec.	Se mantienen las modalidades	Disminución Intens. Horaria	Pérdida de articulación	Ubicados en diversos sectores	Pérdida total orientación
24	41	F	SE	U	E	No independencia adm. Y	Asignación rec.	Pérdida modelo exclusivo	Disminución Intens. Horaria	Pérdida de articulación	Ubicados en diversos sectores	Pérdida total orientación
25	65	F	V	U	PEN	Reducción servicios	Aprovech. Recs.	Pérdida modelo exclusivo	Disminución Intens. Horaria	Pérdida de articulación	Ubicados en diversos sectores	Pérdida total orientación

Fuente: elaborada por la Autora con información tomada de la base de datos programa estadístico IBM SPSS STATISTICS 22.

Tabla 3. Variables operacionalizadas en la herramienta Gestor de Notas EndNote Copyright © 2020

Variable	Escala	Operatividad Variable	Tipo de variable	Tipo de escala de la variable
EDAD	≤ 12	1	Cuantitativa Discreta	Discreta
	13 - 18	2		
	19-24	3		
	24-40	4		
	40+	5		
GÉNERO	Masculino	1	Cualitativa Nominal	Nominal
	Femenino	2		
ESTADO CIVIL	Soltero	1	Cualitativa Nominal	Nominal
	Casado	2		
	Viudo	3		
	Separado	4		
	Unión libre	5		
ESTUDIOS TERMINADOS	Sin estudios	1	Cualitativa Ordinal	Ordinal
	Primarios	2		
	Bachillerato	3		
	Universitarios	4		
SITUACIÓN ACTUAL	Pensionado.	1	Cualitativa Nominal	Nominal
	Desempleado.	2		
	Empleado.	3		
	Hogar.	4		
	Estudiante.	5		
CAMBIOS	Ed. Diversificada	1	Cualitativa Nominal	Nominal
	Reducción de servicios	2		
	No independencia administrativa y financiera	3		
SEMEJANZAS	Asignaturas impartidas	1	Cualitativa Nominal	Nominal
	Aprovechamiento	2		
	Dependencia de políticas	3		
	Asignación Recursos	4		
	No responde	5		
VIVENCIAS	Pérdida modelo exclusivo	1	Cualitativa Nominal	Nominal
	Se mantienen las modalidades	2		
	No responde	3		
PÉNSUM	Disminución Intensidad Horaria	1	Cualitativa Nominal	Nominal
	No responde	2		
LABORAL	Pérdida de articulación	1	Cualitativa Nominal	Nominal
	No responde	2		
EGRESADOS	Ubicados en diversos sectores	1	Cualitativa Nominal	Nominal
	No responde	2		
CARÁCTER MISIONAL	Disminución Jornada	1	Cualitativa Nominal	Nominal
	Reducción personal	2		
	Pérdida total orientación	3		
	No responde	4		

Fuente: elaborada por la Autora con información tomada de la base de datos programa estadístico IBM SPSS STATISTICS 22.

La herramienta finaliza con un espacio en blanco para sugerencias y recomendaciones. La información obtenida a través de la aplicación del instrumento se recolectó en una base de datos con la ayuda del programa Microsoft Excel (Marca



registrada Microsoft). Los datos fueron procesados en el programa IBM SPSS STATISTICS 22 y, posteriormente, se realizó el análisis univariado, se determinó el Alfa de Cronbach 0.94 del instrumento para confirmar la confiabilidad, se establecieron las medias, así como las medidas de desviación estándar y se calcularon las varianzas de las variables; igualmente se determinó la relación estadística mediante análisis bivariado por medio de correlaciones y pruebas de hipótesis. Los ítems de información general y los de calidad subjetiva fueron calificados por medio de una escala de diferencial semántico de operacionalización de variables según el contenido de cada uno de ellos. En la Tabla 3 se puede observar la desviación estándar y el cálculo de las varianzas para su análisis.

En la descripción sociodemográfica de la muestra se aprecia que la mayor parte de la población, correspondiente al 36 %, es mayor de 40 años, el 24 % oscila entre 19 y 24 años, el 20 % entre 24 y 40 años, el 12 % entre 13 y 18 años, y el 8 % son menores o iguales a 12 años. La edad promedio fue de 32.2 años. Respecto a la variable género, predominó la población femenina con un 56 % frente al 44 % del género masculino. En cuanto al estado civil, el 56 % eran solteros, 20 % casados, 8 % separados y 4 % viudos. De los 25 entrevistados, el 68 % alcanzó estudios universitarios, el 20 % bachillerato y el 12 % primaria; no hay población sin algún tipo de formación. Del total de la muestra, el 64 % se encuentra empleado, el 32 % son estudiantes y el 4 % pensionados. La Tabla 4 nos muestra las variables sociodemográficas de la población objeto de la muestra.



Tabla 4. Variables sociodemográficas

Variable	Escala	n	%	Media	D.E
EDAD	<= 12	2	8	32.2	17.86
	13 - 18	3	12		
	19-24	6	24		
	24-40	5	20		
	40+	9	36		
GÉNERO	Masculino	11	44		
	Femenino	14	56		
ESTADO CIVIL	Soltero	14	56		
	Casado	5	20		
	Viudo	1	4		
	Separado	2	8		
	Unión libre	3	12		
ESTUDIOS TERMINADOS	Sin estudios		0		
	Primarios	3	12		
	Bachillerato	5	20		
	Universitarios	17	68		
SITUACIÓN ACTUAL	Pensionado.	1	4		
	Desempleado.		0		
	Empleado.	16	64		
	Hogar.		0		
	Estudiante.	8	32		

Fuente: elaborada por la Autora con información tomada de la base de datos programa estadístico IBM SPSS STATISTICS 22.

4.1. Percepción objetiva

La percepción objetiva se fundamenta en hechos concretos y verificables dictaminando juicios imparciales y sin perjuicios Para determinar la percepción objetiva existen, por una parte, la Secretaría de Educación de Tunja, que se encarga de analizar la calidad académica, utilizando como indicador los puntajes de las pruebas Saber 11 y, por otra, la Contraloría Municipal, que ejerce la auditoría y el control de los ingresos y los gastos de



cada una de las instituciones sobre las cuales tiene la potestad para hacerlo: el INEM Carlos Arturo Torres de Tunja es una de ellas.

En relación con el cumplimiento de metas y objetivos en calidad académica vale la pena resaltar que de acuerdo con los resultados de las pruebas Saber II, a nivel individual, el estudiante Edwin Firacative Roperero, del INEM Carlos Arturo Torres de Tunja alcanzó el más alto puntaje de todo el departamento de Boyacá para el año 2019 con un total de 384 puntos (equivalente a 0.768); al hacer una análisis histórico de 1985 a 1994 se encontró que el ponderado alcanzado fue de 0.706, lo que demuestra que el Colegio, a partir de la implementación del PEI, ha sacado una ventaja comparativa que lo ubica, en este momento, en el puesto 18 dentro de todas las instituciones educativas del municipio, frente al puesto 29 que ocupaba en el período histórico analizado¹⁷.

La Tabla 5 nos muestra un histórico de los resultados obtenidos en las pruebas ICFES y pruebas Saber II en Boyacá y Tunja con el fin de hacer un análisis comparativo.

Tabla 5. Histórico ICFES Pruebas Saber 11 1990-1998

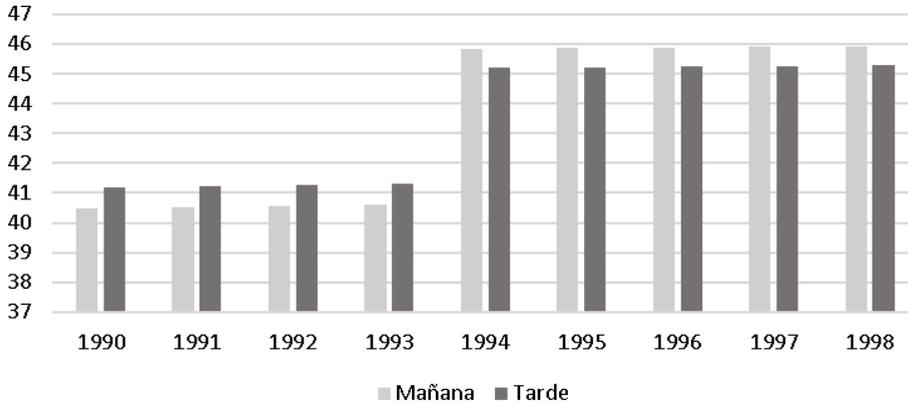
CODIGO MUNICIPIO	NOMBRE MUNICIPIO	DEPARTAMENTO	CALENDARIO	NATURALEZA	JORNADA
15001	TUNJA	BOYACA	A	OFICIAL	MAÑANA
15001	TUNJA	BOYACA	A	OFICIAL	TARDE

CODIGO MUNICIPIO	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
15001	40,47	40,52	40,57	40,62	45,83	45,85	45,87	45,89	45,91
15001	41,17	41,22	41,27	41,32	45,19	45,21	45,23	45,25	45,27

17 «Secretaría de Educación Municipal de Tunja», acceso 3 de diciembre de 2020, <https://datos.gov.co/browse?q=ICFES>.



Histórico ICFES Prueba SABER 11 1990-1998



Fuente: tomada de la Secretaría de Educación Municipal de Tunja en: <https://datos.gov.co/browse?q=ICFES>

Esto pone de manifiesto, para la Secretaría de Educación Municipal, que el modelo PEI tiene mejores resultados que el PPI; sin embargo, habría que indagar en otras causas y variables que inciden en el comportamiento histórico de la calidad educativa. En lo que tiene que ver con la ejecución fiscal, la Contraloría Municipal manifestó que en cuanto al control de la gestión en ejercicio sobre variables como la gestión contractual, rendición y revisión de cuentas, legalidad, plan de mejoramiento y control fiscal interno, la Institución en el primer semestre de 2020 alcanzó un puntaje de 79.6, el cual es favorable.

Respecto a los resultados, la Contraloría Municipal reporta que, de acuerdo con el nivel de cumplimiento de los planes, programas y proyectos, la Institución obtuvo un puntaje de 81.9.



La Contraloría Territorial como resultado de la evaluación al control financiero le dio un puntaje de 97.5, lo que indica que la ejecución de los recursos es bastante favorable para esta Institución Educativa. Estos puntajes los podemos encontrar en la Tabla 6.

Tabla 6. Valoración de la percepción objetiva

MATRIZ DE EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN FISCAL			
INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM "CARLOS ARTURO TORRES" TUNJA			
VIGENCIA PRIMER SEMESTRE 2020			
Componente	Calificación Parcial	Ponderación	Calificación Total
Control de Gestión	79.6	0.5	#¡VALOR!
Control de Resultados	81.9	0.3	#¡VALOR!
Control Financiero	97.5	0.2	#¡VALOR!
Calificación Final		1	#¡VALOR!
Fenecimiento	FENECE		
Concepto de la Gestión Fiscal	FAVORABLE		
Rangos de Calificación para el fenecimiento			
Rango	Concepto		
80 o más puntos	FENECE		
Menos de 80 puntos	NO FENECE		
Rango de calificación para el concepto de la gestión fiscal			
Rango	Concepto		
80 o más puntos	FAVORABLE		
Menos de 80 puntos	DESFAVORABLE		

Fuente: tomada de la Matriz de calificación, Comisión de Auditoría Contraloría Municipal de Tunja.

4.2. Percepción subjetiva

La percepción subjetiva se fundamenta en las sensaciones y los gustos particulares, y se ve afectada por las experiencias vividas. Para la percepción subjetiva dentro de las puntuaciones obtenidas en



los 7 ítems se destaca la variable pénsum; en este hacen referencia a los cambios que deben ocurrir en la formación a fin de aumentar la posibilidad de vinculación de los estudiantes y egresados del INEM Carlos Arturo Torres de Tunja a la fuerza laboral. El análisis de las oportunidades que han tenido los egresados del INEM Carlos Arturo Torres de Tunja con un puntaje de 12.5 indica que la percepción que tienen los entrevistados frente a esta es fundamental para definir o determinar sus características. Con respecto al pénsum, reconocen que la intensidad horaria de las asignaturas se ha visto disminuida; que los énfasis que se impartían bajo el modelo pedagógico PPI se han perdido; que los contenidos se han tenido que ajustar en función del tiempo por lo que se ha perdido en profundización, y finalmente, que la implementación de nuevas asignaturas, como Cátedra de Tunja, obliga a disponer del tiempo que antes le correspondía a materias como matemáticas.

En relación con el segundo ítem, la incidencia en el campo laboral, los entrevistados tienen la percepción que el cambio de modelo pedagógico de la Institución sí ha tenido serios efectos sobre la población; el Colegio ya no se considera como único, sino como uno más y los padres acuden a él no por la educación impartida, sino por otras razones, tales como la cercanía al hogar o la asignación del cupo por parte de la Secretaría de Educación Municipal. Al hacer referencia a la percepción sobre los egresados, los entrevistados son conscientes de que los bachilleres de promociones anteriores han logrado escalar peldaños en política, periodismo, investigación y negocios.

Le sigue en determinación de la percepción subjetiva el ítem de vivencias en el cual se plantea



el hecho de que, no obstante, que en el Colegio se ha procurado mantener varias modalidades como electivas, el carácter eminentemente técnico se ha venido perdiendo; el modelo pasó de ser exclusivo del INEM a aplicarse en la mayoría de las instituciones. La media en este caso es de 8.9.

El ítem de diferencias entre los dos Modelos llama mucho la atención. La media alcanzada es de 8.3; en su gran mayoría los entrevistados han percibido que se perdió en un alto porcentaje el carácter de Educación diversificada para el cual había sido creada la Institución; la proyección hacia la comunidad disminuyó porque no se tiene la independencia financiera y administrativa, y se suprimió el servicio médico intramural indispensable en una institución con un número tan grande de estudiantes, administrativos, docentes y personal de apoyo.

En lo que se refiere al ítem de percepción misional, cuya media es de 6.25, los entrevistados manifiestan su preocupación en varios aspectos, como la disminución del número de alumnos de la Institución que se traduce en reducción de la planta docente; después de tener las dos jornadas con diferente alumnado, se tiene una sola jornada, por consiguiente, la planta física queda subutilizada; se aumentó el número de horas-clase para los docentes y el número de estudiantes en cada curso.

El ítem de menor relevancia, con una media de 5.01, se tiene en el que se determinan las semejanzas entre los dos modelos; aspectos como el trabajo con los estudiantes, el aprovechamiento de los recursos, el trabajo de apoyo entre los diferentes departamentos docentes y dependencias, y la labor docente con orientación del Jefe de Área, del Consejo Académico y del Consejo Directivo se

mantiene, pues esto no depende de un plan o proyecto, sino de la vocación y del amor que se tiene por la vocación docente y por la Institución. En la Tabla 7 encontramos los datos presentados en el párrafo anterior.

Tabla 7. Valoración de la percepción objetiva

Variable	Escala	n	%	Media	D.E
DIFERENCIAS	Ed. Diversificada	16	64	8.3	7.1
	Reducción de servicios	5	20		
	No independencia administrativa y financiera	4	16		
SEMEJANZAS	Asignaturas impartidas	3	12	5.01	4.7
	Aprovechamiento Recursos	3	12		
	Dependencia de políticas	5	20		
	Asignación Recursos	6	24		
	No responde	8	32		
VIVENCIAS	Pérdida modelo exclusivo	4	16	8.3	6.4
	Se mantienen las modalidades	13	52		
	No responde	8	32		
PÉNSUM	Disminución Intensidad Horaria	17	68	12.5	12.01
	No responde	8	32		
LABORAL	Pérdida de articulación	17	68	12.5	12.01
	No responde	8	32		
EGRESADOS	Ubicados en diversos sectores	17	68	12.5	12.01
	No responde	8	32		
CARÁCTER MISIONAL	Disminución Jornada	3	12	6.25	6.11
	Reducción personal	3	12		
	Pérdida total orientación	11	44		
	No responde	8	32		

Fuente: elaborada por la Autora con información tomada de la base de datos programa estadístico IBM SPSS STATISTICS 22.



Al hacer la evaluación de los resultados de las entrevistas realizadas se aprecia una gran diferencia entre la percepción objetiva y la subjetiva; esto obedece a que los puntos de vista son muy diferentes: la primera se hace desde las instituciones de vigilancia y control de las actividades, tomando como referentes variables globales y comparativas que involucran ciertos aspectos específicos, sin analizar el contexto experimental de las condiciones particulares del INEM Carlos Arturo Torres de Tunja.

Constituyen variables evaluativas las inversiones en los planes de mejoramiento de infraestructura física y la asignación presupuestal de ingresos y egresos por parte de los veedores fiscales y, en los aspectos académicos, las variables evaluativas son, únicamente, los incrementos porcentuales en los puntajes de las pruebas Saber, pues se dejan a un lado otros aspectos que inciden de manera notable en los resultados. En el caso de la percepción subjetiva los sujetos exponen de manera particular cada uno de los factores que han sido modificados específicamente en el área académica, teniendo en cuenta las condiciones reales.

Conclusiones

Este realmente es un tema con bastante tela por cortar; seguramente, muchos son los interesados en abordarlo desde diversas perspectivas, unas a favor y otras en contra; no obstante, lo que sí es bien cierto es que con la ejecución de la Ley General de Educación se hace necesaria la implementación de políticas públicas que no solo aborden el tema desde lineamientos y exigencias, sino que por el contrario contemplen medidas específicas en materia de inversión, capacitación y fortalecimiento de las infraestructuras físicas y humanas; solamen-



te de esta manera se puede dar cumplimiento a los objetivos de cobertura, calidad y excelencia que es lo que se busca con la implementación de los PEI.

Aunque el PPI y el PEI tienen un mismo origen, la evaluación institucional, y prácticamente la misma finalidad - la calidad educativa-, vale la pena resaltar que en el caso del PPI los lineamientos se autoajustaban de acuerdo con la orientación y con el sentido de cada institución en particular, debido a que la orientación en cada centro educativo es diferente; las modalidades, por ejemplo, en el caso del bachillerato se tornaban más amplias y se construía una integralidad en los objetivos del funcionamiento. Esto no es así en el caso del PEI, en el que la calidad queda sujeta a la excelencia, sin embargo, los tópicos para su consecución no están bien definidos; así, aunque se hable de educación por proyectos y la transversalidad entre ellos, no se ponen en claro los recursos necesarios para conseguirlo. En el caso, por ejemplo, del INEM Carlos Arturo Torres de Tunja, por ser esta ciudad certificada, cuenta con sus propios organismos de gestión y control y, al no estar modelados los propósitos de cada institución en particular, las necesidades son cubiertas de acuerdo con la jerarquización de las mismas de manera global o generalizada. El presupuesto que se asigna a cada una de ellas en ocasiones es insuficiente para cubrir las necesidades, y no puede optar por un autofinanciamiento, ya que por su carácter público no tiene ingresos propios más allá de los asignados por transferencias.

Sin duda alguna, una de las mayores dificultades que plantea el PEI, instaurado por la Ley General de Educación, radica en la imposibilidad que tienen muchos hogares de que sus hijos accedan a la Educación Superior, pues a pesar de que



se sigan generando las posibilidades de articulación vía ciclos propedéuticos —con excepción de instituciones como el SENA— no se les garantiza la posibilidad de continuar hacia un ciclo profesional definido.

La competencia se ha agudizado, puesto que la tendencia a tecnificar el sistema educativo en diferentes áreas abre cada día una brecha más amplia entre el modelo teórico y la realidad a la que se le aplica; al parecer, los aprendizajes significativos de los que tanto se habla en el PEI quedan en eso, en teorías de corto alcance, insuficientes para contrastarlas con las necesidades, y ahora requerimientos, no solo de la academia y del trabajo, sino también de la sociedad y de los ámbitos culturales a los que debe ser aplicado.

Bibliografía

Fuentes primarias

Entrevistas

- Acosta Pérez, Santiago. Entrevista por Carmenza Cepeda Calderón. 12 de octubre de 2020.
- Bautista Chaparro, Alix Vanesa. Entrevista por Carmenza Cepeda Calderón. 19 de octubre de 2020.
- Cepeda Holguín, Carlos Alberto. Entrevista por Carmenza Cepeda Calderón. 26 de octubre de 2020.
- Cely Carvajal, Lucila. Entrevista por Carmenza Cepeda Calderón. 11 de octubre de 2020.
- García Pérez, Cecilia Inés. Entrevista por Carmenza Cepeda Calderón. 29 de octubre de 2020.
- Giraldo Vargas, Fabiola. Entrevista por Carmenza Cepeda Calderón. 25 de octubre de 2020.
- Gómez Hurtado, Víctor. Entrevista por Carmenza Cepeda Calderón. 10 de octubre de 2020.
- González Prieto, María Luisa. Entrevista por Carmenza Cepeda Calderón. 10 de octubre de 2020.
- Guerrero Fuentes, Luis Alberto. Entrevista por Carmenza Cepeda. 29 de octubre de 2020.
- Herrera Cepeda, Astrid Carolina. Entrevista por Carmenza Cepeda Calderón. 26 de octubre de 2020.
- Herrera Fuentes, Luis Carlos. Entrevista por Carmenza Cepeda Calderón. 27 de octubre de 2020.
- Jiménez Ávila, Paula Alexandra. Entrevista por Carmenza Cepeda Calderón. 15 de octubre de 2020.
- Martínez González, Jairo Yesid. Entrevista por Carmenza Cepeda Calderón. 22 de octubre de 2020.
- Nieto Tete, Daniel Esteban. Entrevista por Carmenza Cepeda Calderón. 21 de octubre de 2020.



- Niño Torres, David Fernando. Entrevista por Carmenza Cepeda Calderón. 28 de octubre de 2020.
- Pineda Ayala, Iván Darío. Entrevista por Carmenza Cepeda Calderón. 15 de octubre de 2020.
- Rodríguez Castro, José Manuel. Entrevista por Carmenza Cepeda Calderón. 27 de octubre de 2020.
- Rubio Pineda, Ana María. Entrevista por Carmenza Cepeda Calderón. 21 de octubre de 2020.
- Socorro Rojas, Piedad. Entrevista por Carmenza Cepeda Calderón. 25 de octubre de 2020.
- Torres García, María Carolina. Entrevista por Carmenza Cepeda Calderón. 18 de octubre de 2020.
- Tulcán, Luis Alberto. Entrevista por Carmenza Cepeda Calderón. 12 de octubre de 2020.
- Usa Chaparro, Diego. Entrevista por Carmenza Cepeda Calderón. 12 de octubre de 2020.
- Vargas González, Mónica. Entrevista por Carmenza Cepeda Calderón. 19 de octubre de 2020.

Fuentes documentales

- Decreto 1469/1987, del 3 de agosto, por el cual se reglamenta el artículo 8 del Decretoley 0088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación básica primaria.
- Decreto 525/1990, del 6 de marzo, por el cual se reglamentan los artículos 55, 57, 59, 60 de la Ley 24 de 1988, parcialmente los artículos 12, 13, 18 de la Ley 29 de 1989 y se dictan otras disposiciones.
- Resolución 11007/1990, del 19 de agosto, por la cual se adoptan los procedimientos para la legalización de estudios de los institutos docentes de educación formal.
- Ley 115/1994, del 8 de febrero, por la cual se expide la Ley General de Educación.
- Decreto 1860/1994, del 3 de agosto, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.
- Archivo INEM Carlos Arturo Torres Peña (AICATP), Tunja-Colombia. Sección Vicerrectoría Académica.

Fuentes Bibliográficas

- Psacharopoulos, George y Eduardo Vélez. *Una Evaluación de La Educación Media Diversificada en Colombia*. Bogotá; Rojas Eberhard Editores Ltda, 1986. Acceso el 27 de enero de 2021. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/421541468021849194/pdf/111830PUB0SPANISH0Box74458B01PUBLIC1.pdf>, ISBN 9858-9021-00-4 versión en español.
- Aldana, Eduardo, Luis Chaparro, Gabriel García, Gutiérrez Rodrigo, Rodolfo Llinás, Marco Palacios, Manuel Patarroyo, Eduardo Posada, Ángela Restrepo, Vasco Carlos. *Colombia al filo de la oportunidad*. Santafé de Bogotá: Presidencia de la República/Consejería presidencial para el desarrollo Institucional, Misión Ciencia, Educación, 1996.
- Guichot Reina, Virginia. «Historia de la Educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales». *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. Vol.2, n.º 1, (2006): 12. ISSN: 1900-9895. [newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19530902&printsec=frontpage&hl=es](https://www.newspapers.com/newspaper/19530902/).
- Instituto Nacional de los Recursos Naturales Renovables y del ambiente -INDERENA-. Acuerdo No. 16 DE 1977. Por el cual se reserva, alinda y declara como Parque Nacional Natural un área ubicada en el Departamento de Boyacá (1977).
- Leal León, Claudia. «Parques nacionales, una forma de construcción territorial del Estado». Presentado en Conferencia inaugural posgrados UPTC, Tunja, 14 de febrero de 2020. https://www.youtube.com/watch?v=NR7XX_4VccA.
- . «Tras Bambalinas y a Plena Luz del Día: La creación de parques nacionales en Colombia en las décadas de 1960 y 1970». Traducido por Matías Godoy. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*. v.6 (agosto de 2017). <http://dx.doi.org/10.21664/2238-8869.2017v6i2.p19-46>.
- . «Un tesoro reservado para la ciencia. El inusual comienzo de la conservación de la naturaleza en Colombia (décadas de 1940 y 1950)». *Historia Crítica*, 4 de octubre de 2019. <https://doi.org/10.7440/histcrit74.2019.05>.
- López Michelsen, Alfonso. «Más producción agraria anuncia López Michelsen». *El Tiempo*. 6 de junio de 1977, sec. 6 A. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19770606&printsec=frontpage&hl=es>.



- Ministerio de Agricultura. Resolución 115 de 1977. Por el cual se aprueba el Acuerdo No.16 de fecha 2 de mayo de 1977, originario de la junta Directiva del Instituto Nacional de los Recursos Naturales Renovables y del Ambiente - INDERENA - (1977).
- Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial. Decreto número 2372. Por el cual se reglamenta el Sistema Nacional de Áreas Protegidas, las categorías de manejo que lo conforman y se dictan otras disposiciones, Pub. L. No. Decreto número 2372 (2010).
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible - Parques Nacionales Naturales de Colombia. «Parque Natural Nacional Pisba». 2018. Cartografía básica, 1:100.000.
- Morales-Rivas, Mónica, Javier Otero Garcia, Thomas van der Hammen, Andrea Torres Perdigón, Camilo Esteban Cadena Vargas, Carlos Alberto Pedraza Peñaloza, Nelly Rodríguez Eraso, et al. *Atlas de Páramos de Colombia*. Bogotá: Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt, 2007.
- «Nuevo código forestal fue adoptado ayer». *El Tiempo*, 2 de septiembre de 1953, sec. Página 1 y 19. <https://news.google.com/newspapers?nid=N2osnxbUuuUC&dat=19530902&printsec=frontpage&hl=es>.
- Pardo Rueda, Rafael. *La historia de las guerras*. Bogotá: Editorial B Colombia S.A., 2008.
- Parques Nacionales Naturales de Colombia. «Parques Nacionales», 30 de octubre de 2020. <https://www.parquesnacionales.gov.co/portal/es/parques-nacionales/>.
- Presidencia de la República. Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente., Decreto 2811 § (1974).
- . Decreto 1894 de 1953. Por el cual se crea el Instituto de Colonización e Inmigración, Pub. L. No. Decreto 1894 (1953).
- . Decreto 2420 de 1968. Por el cual se reestructura el Sector Agropecuario (1968).
- Presidencia de la república. Decreto 3572 de 2011. Por el cual se crea una Unidad Administrativa Especial, se determinan sus objetivos, estructura y funciones., Pub. L. No. Decreto 3572 de 2011 (2011).
- . Presidencia de la república. Por el cual se dictan medidas sobre cuestiones forestales, Pub. L. No. Decreto 2278 de 1953 (1953).
- Presidencia de la República. Sistema de Parques Nacionales Naturales, Pub. L. No. Decreto 622 de 1977 (1977).



Prieto Gaona, Oriana. «Cambio climático, desglaciación y colonización campesina altoandina en la Sierra Nevada del Cocuy y Güicán, 1870-1977». En *Semillas de historia ambiental*, Primera edición. Biblioteca abierta; Colección general. Perspectivas ambientales 434. Bogotá: Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis: Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, Facultad de Ciencias Humanas, Grupo de Investigación de Cultura y Ambiente, Grupo de Investigación Historia, Ambiente, Política, 2015.

Toledo, Victor. «Repensar la conservación: ¿Áreas naturales protegidas o estrategia bioregional?» *Instituto Nacional de Ecología, Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, Gaceta ecológica*. Número 77., diciembre de 2005.

Velasco, Luis Antonio, Luis Hernando Morales Meneses, Pedro Velasco Cordero, y Hernán Roberto Rivera. «Plan de Manejo (2005-2009) Parque Nacional Natural Pisba». Socha: Parque Nacional Natural Pisba, 2006.