

Revista ID EST
Investigación Desarrollo Educativo Servicio
Trabajo

Editado por

FUNDES

Fundación Universitaria de Estudios Superiores
Mons. Abraham Escudero

Autor de correspondencia.

Valentina Medina
valentina.medina -m@uniminuto.edu.co

Autores

1. Magister en educación. Uniminuto
Bogotá, Colombia
valentina.medina -m@uniminuto.edu.co,
<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0001-4622-5083>

2. Magister en educación. Uniminuto
Bogotá, Colombia
jsequedapra@uniminuto.edu.co,
<https://orcid.org/0009-0007-7468-9997>

3. Magister en educación. Uniminuto
Bogotá, Colombia
roger.albarracin@uniminuto.edu.co
<https://orcid.org/0009-0005-6835-5232>

Citación.

Medina, V., Sequeda, J., Albarracin, R. (2026)
Gestión de proyectos educativos para
optimizar los procesos institucionales en la
dimensión académica. *ID EST - Revista
Investigación, Desarrollo, Educación, Servicio Y
Trabajo*, 6(1), 80-99

Copyright

Esta obra está bajo una licencia
internacional Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0.
Esta revista ofrece acceso gratuito a su
contenido a través de su sitio web siguiendo el
principio de que poner la investigación a
disposición del público de forma gratuita
favorece un mayor intercambio de
conocimiento global.
El contenido de la web de la revista se
distribuye bajo una licencia Attribution-
NonCommercial-ShareAlike 4.0 International.

Gestión de proyectos educativos para optimizar los procesos institucionales en la dimensión académica

Pedagogical Evaluation of Generative Artificial Intelligence Tools for Teaching and Learning in Elementary and High School Education

Valentina Medina¹, Julie Katherine Sequeda², Roger
Esteven Albarracin Silva³

Resumen

La gestión de proyectos educativos en la Institución Educativa Soacha Avanza La Unidad responde a la necesidad de transformar los procesos institucionales en el ámbito académico, la problemática se origina en las brechas presentes en el acceso, la permanencia y la pertinencia escolar en un contexto de alta vulnerabilidad, el objetivo central se dirige a establecer un modelo de gestión académica eficaz, para esto, se articula un enfoque mixto que integra análisis documental, entrevistas, grupos focales y observación directa, la metodología apuesta por la triangulación para entender el sistema educativo como un organismo vivo y mutable, los resultados revelan la importancia de conectar la gestión pedagógica con la cultura institucional y la mejora continua, se identifican tensiones entre lo planeado y lo ejecutado, emergen rutas para la consolidación de una cultura evaluativa y colaborativa, la conclusión sostiene que el cambio institucional depende de la apropiación colectiva de modelos flexibles, capaces de adaptarse y reinventarse en medio de las restricciones y desafíos de la educación pública, así, la gestión académica se perfila como un motor de transformación y horizonte posible para otras escuelas que buscan caminos de calidad.

Palabras clave: gestión educativa, calidad de la educación, innovación pedagógica, liderazgo educativo, desarrollo institucional

Abstract

Educational project management at Soacha Avanza La Unidad School arises from the need to transform institutional processes in the academic sphere, the problem begins with gaps in access, retention and relevance in a context of high vulnerability, the main objective is to establish an effective academic management model, for this purpose a mixed approach is used combining documentary analysis, interviews, focus groups and direct observation, the methodology bets on triangulation to understand the educational system as a living and changing organism, the results show the importance of linking pedagogical management with institutional culture and continuous improvement, tensions emerge between what is planned and what is implemented, new paths appear for building an evaluative and collaborative culture, the conclusion argues that institutional change depends on the collective appropriation of flexible models capable of adapting and reinventing themselves amid the restrictions and challenges of public education, thus academic management emerges as an engine for transformation and a possible horizon for other schools seeking quality pathways.

Keywords: educational management, quality of education, pedagogical innovation, educational leadership, institutional development

Introducción

El análisis institucional mostró una distancia significativa entre lo planeado y lo ejecutado en la gestión académica de la Institución Educativa Soacha Avanza La Unidad, la autoevaluación interna de 2023 señaló brechas en los procesos escolares y reveló que la participación de la comunidad educativa era baja, en particular, la dinámica institucional se vio afectada por la vulnerabilidad social, la carencia de recursos y la diversidad de la población estudiantil (MEN, 2020), lo importante no fue solo la existencia de planes o modelos, sino la apropiación de estos por parte de los actores, de alguna manera, el estudio puso en evidencia que los sistemas de evaluación y seguimiento no lograron incidir de manera efectiva en la mejora continua, de acuerdo con Pimienta et al. (2018).

El problema educativo no siempre surge de una situación nueva, sino que se consolida cuando la falta de intervención perpetúa las brechas, cabe mencionar que la gestión escolar, según McMillan y Schumacher (2005), requirió de preguntas orientadas a las prácticas reales y no solamente a la normatividad, la urgencia de

fortalecer procesos de gestión y de evaluación se hizo evidente en la información recolectada con docentes, directivos y familias

La justificación se construyó sobre el reconocimiento de un contexto escolar caracterizado por altas tasas de inasistencia, baja participación de familias y estudiantes, y un entorno social marcado por el desempleo y la informalidad (caracterización institucional, 2023), la propuesta de optimizar la gestión académica se fundamentó en la necesidad de garantizar el derecho a la educación con calidad, equidad y pertinencia, como lo estableció la UNESCO (2010, 2021), la escuela asumió la tarea de diversificar su oferta formativa, integrando componentes ambientales, tecnológicos y artísticos.

El modelo pedagógico “inter-estructurante basado en un enfoque dialogante” emergió como respuesta a las demandas de inclusión y formación integral, el análisis del contexto coincidió con lo planteado por la UNESCO (2005), la calidad educativa no depende solo de la cobertura, sino de la capacidad institucional para responder a los retos del entorno, la gestión se justificó por la urgencia de establecer mecanismos de autoevaluación y mejora continua (MEN, 2018), la carencia de proyectos de vida claros y la baja autoestima de los estudiantes reforzaron la importancia de un enfoque integral, se evidenció que la mejora en la gestión podría incidir positivamente en los procesos formativos y en la permanencia escolar

La revisión de antecedentes internacionales reveló que propuestas como el modelo “Iceberg de la Gestión Académica” en Panamá (Ríos, 2021) enfatizaron la gestión como vía para la reflexión y la mejora institucional, el clima escolar se reconoció como predictor de eficacia, tal como lo evidenció Ozgenel (2020) en Turquía, el trabajo con escalas de clima organizacional y métodos de investigación relacional aportó elementos relevantes al estudio local, la tesis de Romero (2019) en Perú recalcó la importancia de un currículo centrado en competencias científicas y en el uso de estrategias participativas, en Colombia, estudios como los de Sánchez y Lache (2017) y Vargas et al. (2022) coincidieron en que la gestión pedagógica y el liderazgo docente constituyeron ejes de transformación, lo importante no fue solo la existencia de guías y lineamientos, sino la apropiación contextual y el liderazgo activo de los equipos escolares, en este sentido, la gestión educativa nacional respondió tanto a las políticas públicas del MEN como a la realidad de cada institución, el análisis de antecedentes permitió entender que la eficacia de la gestión dependió de la integración entre currículo, cultura institucional y prácticas de seguimiento (MEN, 2008)

El marco conceptual se construyó a partir de los enfoques de calidad total, modelos de mejora continua y teorías del liderazgo pedagógico, en línea con Bolívar (2006), Santos Guerra (2014) y Murillo (2011), la gestión académica fue entendida como el sistema que integra diseño pedagógico, prácticas docentes, gestión de aula, evaluación, seguimiento académico y cultura institucional, cada constructo fue operacionalizado en el estudio, el diseño pedagógico, según Stenhouse (1987) y MEN (2016), se centró en la organización curricular y la articulación de contenidos y metodologías, las prácticas pedagógicas fueron analizadas como el punto de concreción del currículo y la mediación docente (Goodson, 2014; Imbernón, 2007).

La gestión de aula se abordó en términos de ambientes inclusivos y adaptativos, retomando a Evertson y Weinstein (2012), la evaluación, alineada con Black y Wiliam (2009) y Shepard (2000), fue asumida como proceso integral y retroalimentador, el seguimiento académico se definió como acción sistemática para anticipar riesgos y orientar la intervención (Tinto, 1997; MEN, 2021), la cultura institucional, desde Fullan (2007) y Bolívar (2016), constituyó la base para la apropiación del cambio, el mejoramiento continuo se articuló a partir del ciclo PDCA de Deming (1986) y la Guía 34 del MEN (2008), la literatura internacional y nacional permitió fundamentar la interpretación de resultados y la formulación de recomendaciones, en suma, el estudio mostró que la gestión académica no dependió de acciones aisladas, sino de la articulación real y sostenida entre los distintos componentes del sistema escolar.

Adicionalmente en la reflexión reciente sobre la gestión académica, se ha hecho evidente que la articulación efectiva entre gestión escolar, calidad educativa, eficiencia y eficacia sigue siendo un reto pendiente en muchos contextos institucionales. Fernando Augusto y Quintero Ortiz (2023) analizaron la gestión académica en un colegio público de Antioquia mediante una revisión hermenéutica, encontrando que, aunque las categorías conceptuales son ampliamente reconocidas en la literatura, persiste una falta de cohesión en la práctica institucional, especialmente en los niveles de básica y media, donde la gestión académica suele reducirse a la mera organización y carece de articulación estratégica con el mejoramiento institucional. Su análisis subraya la necesidad de consolidar modelos integradores que permitan superar las barreras conceptuales y operativas para avanzar hacia escenarios de calidad sostenida.

En esta línea, Ramos y Vásquez (2023) proponen que la garantía de calidad educativa solo es posible si se establecen modelos de gestión académica efectivos y contextualizados, contruidos a partir de la identificación y análisis de los

determinantes institucionales, normativos y sociales. Su revisión sistemática, aplicada al Colegio Talita "Cumi", evidencia que la innovación pedagógica y la mejora continua requieren una comprensión profunda de los escenarios institucionales y la implementación de modelos flexibles capaces de responder a las dinámicas propias de cada contexto educativo. Los autores resaltan, además, la importancia de fundamentar la gestión en un marco conceptual y legal sólido, que oriente el trabajo colectivo y promueva la participación activa de todos los actores escolares.

Por su parte, Sánchez Prias (2022) enfatiza el rol de la cultura de calidad académica como estrategia central en la gestión académico-administrativa, especialmente en contextos rurales. Su estudio de caso en Tolima revela que la consolidación de procesos de autoevaluación y mejora, guiados por instrumentos como la Guía 34 del MEN, permite estructurar prácticas directivas y docentes orientadas al mejoramiento continuo. Sin embargo, advierte que la sostenibilidad de estas prácticas depende de la integración efectiva entre los diferentes componentes de la gestión y la apropiación colectiva de una cultura organizacional que valore el aprendizaje institucional y la autorregulación como ejes del desarrollo educativo.

Estas contribuciones recientes refuerzan la premisa de que la gestión académica no puede ser entendida como una sumatoria de acciones aisladas, sino como un sistema interconectado donde la cohesión conceptual, la pertinencia contextual y la cultura institucional actúan como motores fundamentales para el mejoramiento y la innovación educativa.

Metodología

El estudio adoptó un enfoque evaluativo, la investigación se orientó por el paradigma mixto, integrando lo cuantitativo y lo cualitativo en cada fase, la elección no fue casual, el contexto exigía una mirada amplia, el carácter evaluativo permitió analizar procesos, valorar prácticas, identificar brechas, los resultados fueron contundentes, aunque, en ocasiones, ambiguos, los parámetros de la Guía 34 del MEN funcionaron como referencia, sí, pero también como límite, la comparación se realizó en relación con estándares nacionales, nunca con modelos externos, la decisión metodológica estuvo justificada, en cierta medida, por la necesidad de transferibilidad de los hallazgos, la gestión educativa exige rigor, pero también flexibilidad, la flexibilidad se manifestó en la elección de la unidad de análisis, el estudio de caso fue la ruta seleccionada, un caso, una institución, múltiples actores

La lógica de integración metodológica se apoyó en la triangulación de fuentes, la triangulación fue la constante, nunca el capricho, se trató de contrastar datos cuantitativos con percepciones cualitativas, lo importante no fue solo medir, sino comprender, comprender los procesos, comprender las resistencias, comprender la gestión en su contexto, los instrumentos cuantitativos ofrecieron solidez, las técnicas cualitativas aportaron profundidad, en el balance, la gestión no se explicó por una sola vía, la gestión se analizó desde lo estructural y desde lo vivencial, la gestión se analizó, pero también se valoró.

Cabe mencionar que la transferencia de resultados no fue inmediata, la transferencia exigió validación contextual, la gestión evaluativa no se limitó a la comparación de datos, la gestión evaluativa implicó interpretación, interpretación de tendencias, interpretación de brechas, interpretación de patrones, el estudio de caso permitió, de alguna manera, observar la gestión en acción, el estudio de caso fue más que un recorte metodológico, el estudio de caso fue una estrategia para captar la complejidad institucional.

El enfoque mixto se materializó en la recolección simultánea de datos cuantitativos y cualitativos, los datos cuantitativos se recogieron mediante escalas, fichas, matrices, los datos cualitativos se obtuvieron por entrevistas, grupos focales, observación participante, la triangulación fue clave, una y otra vez, triangulación de instrumentos, triangulación de actores, triangulación de momentos, lo relevante no fue solo el instrumento, sino el cruce, el cruce de fuentes, el cruce de perspectivas, en cierta medida, el cruce permitió descubrir patrones, patrones que no se revelan en un solo plano, la gestión, en gestión, siempre mostró más de una cara.

La lógica explicativa guió la interpretación, la interpretación buscó ir más allá de los resultados inmediatos, más allá del dato, la explicación se fundamentó en la comparación, la comparación entre lo planeado y lo ejecutado, la comparación entre la norma y la práctica, la comparación entre la gestión formal y la gestión vivida, lo importante no fue solo el registro, fue la comprensión del proceso, proceso que, en ocasiones, avanzó, en otras, se estancó

Enfoque integrador, sí, enfoque integrador, porque la gestión educativa no admite visiones parciales, el análisis sistémico se volvió imprescindible, la gestión se descompuso en dimensiones, dimensiones que luego se integraron, la gestión se observó en secuencia, pero también en conjunto, los resultados, por momentos, mostraron coherencia, por momentos, contradicción, esa contradicción se consideró insumo para el análisis, nunca un obstáculo

La recolección de información se sustentó en instrumentos adaptados a los criterios de gestión institucional, se utilizaron fichas de caracterización, matrices de autoevaluación, escalas de valoración, los instrumentos cuantitativos permitieron sistematizar datos sobre prácticas y avances, sistematización, pero también diferenciación, diferenciación de fortalezas, diferenciación de oportunidades, los datos cuantitativos ofrecieron tendencia, pero la tendencia, sola, no explicó la gestión, la tendencia necesitó contexto.

Las entrevistas semiestructuradas aportaron relatos, los relatos agregaron matices, los matices permitieron captar tensiones, las entrevistas, en algunos casos, repitieron temas, la repetición fue indicio, indicio de preocupación colectiva, los grupos focales validaron hallazgos, validaron no solo resultados, sino sentidos, la observación participante permitió ver lo invisible, patrones de comportamiento no registrados en los documentos, la observación fue clave, la observación hizo visible la cultura de la gestión.

Cabe señalar que la aplicación de instrumentos combinados no buscó solo redundancia, la redundancia, aquí, fue estrategia, estrategia para identificar coincidencias, para detectar silencios, para constatar patrones, lo importante no fue solo lo que se dijo, sino también lo que se omitió, la gestión educativa se reveló tanto en el dato como en el discurso.

El proceso investigativo avanzó en cinco fases, cada fase con su lógica, cada fase con su justificación, la primera fase fue documental, revisión exhaustiva, análisis de literatura, diagnóstico inicial, la literatura no resolvió, pero orientó, la revisión documental definió el punto de partida, el diagnóstico inicial mostró áreas críticas, mostró, también, fortalezas.

La segunda fase fue cuantitativa, aplicación de instrumentos, valoración de procesos, identificación de patrones, la tercera fase fue cualitativa, entrevistas, grupos focales, observación, la triangulación surgió aquí, la triangulación integró datos, la triangulación corrigió sesgos, la triangulación robusteció hallazgos, lo relevante no fue solo el método, sino la combinación.

La cuarta fase priorizó la validación y el análisis multivariante, el juicio de expertos fue determinante, los expertos no solo validaron, también cuestionaron, el análisis multivariante, ACP incluido, permitió visualizar correlaciones, la quinta fase, modelización de resultados, esquemas relacionales, proyección de rutas de mejora, la gestión no terminó en el dato, la gestión continuó en la propuesta.

La validación de instrumentos se realizó mediante juicio de expertos, la validación no fue automática, la validación implicó ajuste, los expertos evaluaron pertinencia, los expertos sugirieron cambios, los instrumentos se ajustaron antes de aplicarse, la adecuación al contexto fue premisa, la validación buscó garantizar relevancia

La triangulación metodológica fue el núcleo de la credibilidad, triangulación de fuentes, triangulación de técnicas, triangulación de actores, las coherencias fortalecieron hallazgos, las rupturas obligaron a revisar interpretaciones, los sesgos se identificaron, los sesgos se corrigieron, lo importante no fue solo confirmar, fue también cuestionar

La revisión constante de registros, la retroalimentación continua de los participantes, la comparación con estándares nacionales e internacionales consolidaron la validez, la confiabilidad, las conclusiones respondieron al contexto, las recomendaciones se ajustaron a la realidad institucional, la validación, aquí, fue proceso, nunca un trámite

La gestión ética fue principio rector, los actores participaron bajo consentimiento informado, confidencialidad garantizada, autonomía respetada, el protocolo ético fue validado por el comité institucional, la protección de datos fue prioritaria, Ley 1581 de 2012 como referente, no hubo coacción, no hubo manipulación, la participación fue voluntaria.

Cabe mencionar que la transparencia marcó el proceso, transparencia en la comunicación, transparencia en la devolución de resultados, la ética en gestión no fue solo formalidad, la ética estructuró la relación con la comunidad, el respeto a la diversidad de voces fue condición de posibilidad, el retorno de hallazgos a la institución fue práctica sistemática. El compromiso ético se evidenció en la disposición a compartir, en la apertura al diálogo, en la co-construcción de significados, la ética, aquí, fue más que un requisito, la ética fue práctica de gestión, gestión ética, gestión participativa.

Resultados

Tabla 1.

Modelos identificados desde las variables

Eje	Hallazgos	Retos/Oportunidades
Modelo Institucional	Triangulación documental y de actores.	Alineación contextual, evitar diagnóstico superficial.
Relación Pedagógica	Gestión vista como red, no como línea.	Requiere coordinación real, cultura colaborativa.
Herramientas de Gestión	Uso incipiente de Cuadro de Mando Integral.	Formalización de indicadores y seguimiento efectivo.
Planeación Académica	Plan de estudios estructurado, pero poco actualizado.	Necesidad de revisión contextual permanente.
Apropiación Docente	Planeación migrando de lo individual a lo colectivo.	Desigualdad en apropiación, oportunidad para fortalecer equipo.
Evaluación y Datos	Evaluaciones poco usadas para ajustar el currículo.	Implantar cultura de datos para decisiones.
Inclusión y Equidad	Apoyos dispersos, desigualdad entre sedes y estudiantes.	Sistematizar apoyos, cerrar brechas.
Participación	Instancias normativas, poco espacio para reflexión pedagógica.	Potenciar espacios de diálogo y mejora colectiva.

Cabe mencionar que el análisis del modelo institucional se realizó a partir de una triangulación entre documentos, literatura especializada y entrevistas a actores clave, en cierta medida, este procedimiento permitió reconstruir el desarrollo de la gestión académica desde su origen hasta las condiciones actuales, de alguna manera, la revisión sistemática de literatura y la comparación con referentes internacionales pusieron en evidencia la necesidad de contextualizar los modelos y evitar trasplantes mecánicos, así, la caracterización institucional no se limitó a lo formal, sino que abordó los procesos reales que atraviesan la gestión.

En cuanto a la relación pedagógica, podría decirse que la gestión fue concebida como un entramado de relaciones interdependientes entre prácticas de aula, seguimiento académico, gestión del tiempo y cultura organizacional, cabe mencionar que la visión de red permitió identificar la falta de coordinación y la necesidad de fortalecer una cultura de colaboración, de alguna manera, la fragmentación de procesos reveló obstáculos para la articulación entre las distintas dimensiones de la gestión educativa.

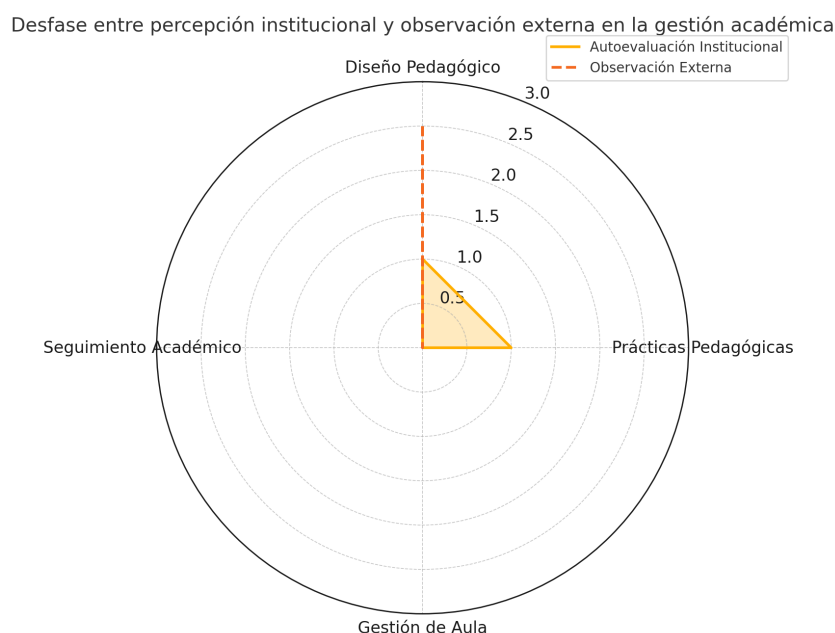
Respecto al uso de herramientas de gestión, se observó una implementación incipiente del Cuadro de Mando Integral, en cierta medida, este recurso facilitó la organización y monitoreo de procesos, aunque su impacto dependió de la apropiación por parte del equipo docente, cabe señalar que la formalización de indicadores representó un avance, pero la utilización efectiva de los datos quedó limitada por la ausencia de una cultura institucional de sistematización y análisis.

En relación con la planeación académica y la apropiación docente, podría decirse que la existencia de un plan de estudios estructurado sentó las bases para el trabajo pedagógico, sin embargo, la actualización y pertinencia del currículo permanecieron rezagadas frente a las necesidades contextuales, en cierta medida, la transición de una planeación individual a rutas colectivas evidenció desigualdades en la apropiación docente, cabe mencionar que esta situación generó oportunidades para fortalecer el trabajo en equipo y la reflexión conjunta.

Finalmente, en lo referente a la evaluación, inclusión y participación, se constató que las evaluaciones institucionales y los mecanismos de seguimiento no se utilizaron de manera sistemática para retroalimentar el currículo ni para orientar ajustes, de alguna manera, la dispersión de apoyos y la desigualdad entre sedes subrayaron la urgencia de sistematizar estrategias y cerrar brechas, cabe mencionar que las instancias de participación institucional mantuvieron un rol mayoritariamente normativo, dejando pendiente la construcción de espacios de diálogo pedagógico y mejora colectiva.

Figura 1.

Desfase entre percepción institucional



La ilustración permite observar con precisión la distancia existente entre la autoevaluación institucional y la valoración externa de los componentes de la gestión académica, cada eje representa un proceso fundamental dentro de la estructura escolar, mostrando cómo el reconocimiento interno suele ubicarse en los niveles mínimos, enunciando únicamente la existencia formal de los elementos evaluados, mientras que la observación realizada por agentes externos identifica avances parciales o apropiaciones incipientes en el diseño pedagógico, lo que revela la presencia de dinámicas que superan la autopercepción institucional.

La gráfica muestra, en el caso del diseño pedagógico, una diferencia significativa entre lo declarado por la institución y lo constatado por la investigación, en este componente los evaluadores externos reconocen un mayor nivel de apropiación en aspectos como el plan de estudios y la jornada escolar, lo cual indica que existen prácticas no registradas en la autoevaluación y que la mirada externa permite visibilizar procesos en desarrollo, de este modo la ilustración destaca la importancia de incorporar diferentes perspectivas en la valoración de los procesos educativos, promoviendo un diálogo entre la autoevaluación y la evaluación externa.

En los componentes de prácticas pedagógicas, gestión de aula y seguimiento académico, la ilustración evidencia la ausencia de registros sistemáticos tanto en la documentación institucional como en la observación externa, este vacío en la información impide identificar con claridad el nivel de apropiación de las prácticas, limitando la toma de decisiones fundamentadas en evidencias y dificultando la consolidación de procesos de mejora continua, la gráfica, al mostrar estas discontinuidades, pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la cultura del registro y el análisis en la institución educativa.

El análisis del objetivo específico tres se enfocó en la determinación de un modelo de gestión académica eficiente, en el que la integración entre misión, propósitos pedagógicos y mecanismos de seguimiento articuló los procesos bajo una lógica de mejora continua, el uso del Cuadro de Mando Integral y del plan de mejoramiento institucional permitió relacionar metas, responsables y medición periódica, lo que facilitó la adecuación y el ajuste de los procesos académicos en función de los resultados, la eficacia del modelo se encontró en la operatividad de los circuitos de retroalimentación y en la apropiación de los procesos por parte de los equipos docentes y directivos, el Cuadro de Mando Integral conectó planeación y ejecución, identificó prioridades, asignó responsabilidades y proyectó mejoras a partir del análisis sistemático de datos.

La ilustración representó cómo la eficiencia y la eficacia en la gestión académica dependieron de la vinculación directa y operativa entre los componentes institucionales y los procesos pedagógicos, la misión alimentó el diseño pedagógico y lo conectó de manera continua con las prácticas, la gestión de aula y el seguimiento académico, la articulación entre planeación didáctica y perfil de egreso permitió alinear las prácticas de aula con los propósitos institucionales, este modelo requirió de un circuito de evaluación permanente en el que cada nivel se retroalimentara de los resultados y el análisis sistemático, el impacto de la misión institucional se verificó en cada proceso a través de mecanismos de seguimiento y retroalimentación.

El plan de mejoramiento institucional mostró una estructura que enlazó directamente con el mapa estratégico y la lógica del modelo eficiente de gestión académica, cada proceso incluyó estrategias, responsables, cronogramas y mecanismos de evaluación, lo que favoreció la trazabilidad de las acciones y la medición de avances, la sistematización de la retroalimentación, el uso de evaluaciones externas y la realización de reuniones periódicas con familias dieron cuenta de un sistema adaptable, la eficiencia del modelo se sostuvo en la capacidad institucional para

monitorear, retroalimentar y ajustar los procesos según las necesidades y los resultados del contexto.

El plan operativo reveló la intención de sistematizar la gestión académica bajo una lógica de mejora continua, integrando acciones, estrategias, metas, indicadores, responsables y alineación con políticas, permitió identificar fortalezas y vacíos, la fragmentación de la responsabilidad y la desigual apropiación de los procesos dependieron del compromiso individual de cada actor institucional, el cronograma mostró la tensión entre ciclos académicos y tiempos de ejecución, lo que exigió priorizar actividades y ajustar expectativas ante las limitaciones, el seguimiento evidenció indicadores claros, pero se mantuvo el reto de sistematizar la recolección y el uso de los datos, la necesidad de fortalecer la autoevaluación, la documentación y la retroalimentación se mantuvo como prioridad institucional.

Cabe mencionar que el análisis del modelo institucional se realizó a partir de una triangulación entre documentos, literatura especializada y entrevistas a actores clave, en cierta medida, este procedimiento permitió reconstruir el desarrollo de la gestión académica desde su origen hasta las condiciones actuales, de alguna manera, la revisión sistemática de literatura y la comparación con referentes internacionales pusieron en evidencia la necesidad de contextualizar los modelos y evitar trasplantes mecánicos, así, la caracterización institucional no se limitó a lo formal, sino que abordó los procesos reales que atraviesan la gestión.

En cuanto a la relación pedagógica, podría decirse que la gestión fue concebida como un entramado de relaciones interdependientes entre prácticas de aula, seguimiento académico, gestión del tiempo y cultura organizacional, cabe mencionar que la visión de red permitió identificar la falta de coordinación y la necesidad de fortalecer una cultura de colaboración, de alguna manera, la fragmentación de procesos reveló obstáculos para la articulación entre las distintas dimensiones de la gestión educativa.

Respecto al uso de herramientas de gestión, se observó una implementación incipiente del Cuadro de Mando Integral, en cierta medida, este recurso facilitó la organización y monitoreo de procesos, aunque su impacto dependió de la apropiación por parte del equipo docente, cabe señalar que la formalización de indicadores representó un avance, pero la utilización efectiva de los datos quedó limitada por la ausencia de una cultura institucional de sistematización y análisis.

En relación con la planeación académica y la apropiación docente, podría decirse que la existencia de un plan de estudios estructurado sentó las bases para el trabajo pedagógico, sin embargo, la actualización y pertinencia del currículo permanecieron rezagadas frente a las necesidades contextuales, en cierta medida, la transición de una planeación individual a rutas colectivas evidenció desigualdades en la apropiación docente, cabe mencionar que esta situación generó oportunidades para fortalecer el trabajo en equipo y la reflexión conjunta.

Finalmente, en lo referente a la evaluación, inclusión y participación, se constató que las evaluaciones institucionales y los mecanismos de seguimiento no se utilizaron de manera sistemática para retroalimentar el currículo ni para orientar ajustes, de alguna manera, la dispersión de apoyos y la desigualdad entre sedes subrayaron la urgencia de sistematizar estrategias y cerrar brechas, cabe mencionar que las instancias de participación institucional mantuvieron un rol mayoritariamente normativo, dejando pendiente la construcción de espacios de diálogo pedagógico y mejora colectiva.

La ilustración permite observar con precisión la distancia existente entre la autoevaluación institucional y la valoración externa de los componentes de la gestión académica, cada eje representa un proceso fundamental dentro de la estructura escolar, mostrando cómo el reconocimiento interno suele ubicarse en los niveles mínimos, enunciando únicamente la existencia formal de los elementos evaluados, mientras que la observación realizada por agentes externos identifica avances parciales o apropiaciones incipientes en el diseño pedagógico, lo que revela la presencia de dinámicas que superan la autopercepción institucional.

La gráfica muestra, en el caso del diseño pedagógico, una diferencia significativa entre lo declarado por la institución y lo constatado por la investigación, en este componente los evaluadores externos reconocen un mayor nivel de apropiación en aspectos como el plan de estudios y la jornada escolar, lo cual indica que existen prácticas no registradas en la autoevaluación y que la mirada externa permite visibilizar procesos en desarrollo, de este modo la ilustración destaca la importancia de incorporar diferentes perspectivas en la valoración de los procesos educativos, promoviendo un diálogo entre la autoevaluación y la evaluación externa.

En los componentes de prácticas pedagógicas, gestión de aula y seguimiento académico, la ilustración evidencia la ausencia de registros sistemáticos tanto en la documentación institucional como en la observación externa, este vacío en la información impide identificar con claridad el nivel de apropiación de las prácticas, limitando la toma de decisiones fundamentadas en evidencias y dificultando la

consolidación de procesos de mejora continua, la gráfica, al mostrar estas discontinuidades, pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la cultura del registro y el análisis en la institución educativa.

El análisis del objetivo específico tres se enfocó en la determinación de un modelo de gestión académica eficiente, en el que la integración entre misión, propósitos pedagógicos y mecanismos de seguimiento articuló los procesos bajo una lógica de mejora continua, el uso del Cuadro de Mando Integral y del plan de mejoramiento institucional permitió relacionar metas, responsables y medición periódica, lo que facilitó la adecuación y el ajuste de los procesos académicos en función de los resultados, la eficacia del modelo se encontró en la operatividad de los circuitos de retroalimentación y en la apropiación de los procesos por parte de los equipos docentes y directivos, el Cuadro de Mando Integral conectó planeación y ejecución, identificó prioridades, asignó responsabilidades y proyectó mejoras a partir del análisis sistemático de datos.

La ilustración representó cómo la eficiencia y la eficacia en la gestión académica dependieron de la vinculación directa y operativa entre los componentes institucionales y los procesos pedagógicos, la misión alimentó el diseño pedagógico y lo conectó de manera continua con las prácticas, la gestión de aula y el seguimiento académico, la articulación entre planeación didáctica y perfil de egreso permitió alinear las prácticas de aula con los propósitos institucionales, este modelo requirió de un circuito de evaluación permanente en el que cada nivel se retroalimentara de los resultados y el análisis sistemático, el impacto de la misión institucional se verificó en cada proceso a través de mecanismos de seguimiento y retroalimentación.

El plan de mejoramiento institucional mostró una estructura que enlazó directamente con el mapa estratégico y la lógica del modelo eficiente de gestión académica, cada proceso incluyó estrategias, responsables, cronogramas y mecanismos de evaluación, lo que favoreció la trazabilidad de las acciones y la medición de avances, la sistematización de la retroalimentación, el uso de evaluaciones externas y la realización de reuniones periódicas con familias dieron cuenta de un sistema adaptable, la eficiencia del modelo se sostuvo en la capacidad institucional para monitorear, retroalimentar y ajustar los procesos según las necesidades y los resultados del contexto.

El plan operativo reveló la intención de sistematizar la gestión académica bajo una lógica de mejora continua, integrando acciones, estrategias, metas, indicadores, responsables y alineación con políticas, permitió identificar fortalezas y vacíos, la

fragmentación de la responsabilidad y la desigual apropiación de los procesos dependieron del compromiso individual de cada actor institucional, el cronograma mostró la tensión entre ciclos académicos y tiempos de ejecución, lo que exigió priorizar actividades y ajustar expectativas ante las limitaciones, el seguimiento evidenció indicadores claros, pero se mantuvo el reto de sistematizar la recolección y el uso de los datos, la necesidad de fortalecer la autoevaluación, la documentación y la retroalimentación se mantuvo como prioridad institucional.

La discusión de los resultados permitió comprender la gestión académica como un sistema de relaciones interdependientes, coherente con lo planteado por Fernando Augusto y Quintero Ortiz (2023), quienes identificaron la necesidad de cohesión entre gestión escolar, calidad y eficiencia. El estudio evidenció que la articulación real entre planeación, apropiación docente y uso de datos fue limitada, aunque formalmente existían estructuras, el funcionamiento operativo dependió de la iniciativa individual y del contexto, tal como sucede cuando el plan de estudios está actualizado en papel pero su aplicación cotidiana revela lagunas y resistencias.

Ramos y Vásquez (2023) subrayaron la importancia de construir modelos de gestión académica ajustados a los determinantes institucionales, la investigación en Soacha Avanza La Unidad demostró que los instrumentos de seguimiento, aunque normados, carecieron de apropiación, un ejemplo fue la existencia de matrices de autoevaluación con baja participación de docentes, lo que llevó a resultados poco representativos y escasa utilidad para la toma de decisiones. La cultura de uso de información siguió el mismo patrón, se recopilaron datos, pero no se sistematizaron ni se usaron para ajustar prácticas o innovar.

Sánchez s (2022) argumentó que la cultura de calidad académica es condición para la mejora en contextos rurales, el caso de la institución evidenció que, si bien se avanzó en algunos indicadores, la cultura institucional aún no integró la autoevaluación ni la autorregulación como prácticas habituales. Por ejemplo, se identificaron diferencias marcadas entre sedes respecto a la equidad de recursos y apoyo a estudiantes, sin una política que permita homogeneizar prácticas ni resultados.

El uso incipiente de herramientas como el Cuadro de Mando Integral ilustró otro aspecto relevante, su implementación permitió visibilizar indicadores y responsables, pero no logró consolidar una cultura de seguimiento efectivo. La participación colectiva se mantuvo como desafío, el consejo académico y el gobierno escolar cumplieron funciones normativas, pero ofrecieron poco espacio para el análisis

conjunto de los procesos pedagógicos, como se aprecia en reuniones donde el tiempo se consume en trámites y no en el debate pedagógico.

Conclusiones

La investigación permitió caracterizar la gestión académica de la institución, identificar la brecha entre los lineamientos normativos y la apropiación real por parte de los equipos docentes, y evidenciar que el seguimiento sistemático representa una debilidad que impacta la coherencia entre lo planificado y lo ejecutado, el contraste con referentes teóricos mostró que los modelos eficientes se basan en redes flexibles y en el uso de datos, reflexión colectiva y bienestar, lo cual plantea retos para contextos de diversidad y vulnerabilidad.

La triangulación de datos y voces institucionales reveló que los componentes de diseño, prácticas de aula, evaluación y seguimiento existen pero operan de forma aislada, la toma de decisiones pedagógicas no siempre se fundamenta en evidencia empírica, lo que debilita la consistencia del modelo, el diagnóstico de los nodos críticos sirvió como base para definir condiciones de transformación y desarrollar un sistema de monitoreo orientado a la mejora progresiva.

El análisis de la gestión académica evidenció la necesidad de abordar el diseño pedagógico, las prácticas, la gestión de aula y el seguimiento como eslabones interdependientes, el modelo relacional permitió visualizar dependencias funcionales y organizar el ciclo de mejora, la transición de una gestión formalista hacia una guiada por evidencia y acción coordinada se consolidó como motor de cambio y fortaleció la idea de la escuela como sistema adaptativo.

La formalización del modelo y la construcción del Cuadro de Mando Integral facilitaron la toma de decisiones y la evaluación periódica, se observaron avances en planeación y evaluación, pero persistieron brechas en recursos, recuperación académica y acompañamiento, la integración de datos cuantitativos y cualitativos permitió validar resultados y priorizar acciones.

Referencias

- Barriga, F., & Hernández, G. (2012). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Editorial Trillas.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bolívar, A. (2006). *La gestión de los centros educativos*. Editorial La Muralla.
- Bolívar, A. (2016). Cultura escolar, cambio y mejora. *Revista de Educación*, 370, 13-32.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2020). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. MIT Press.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2012). *Handbook of classroom management*. Routledge.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Goodson, I. (2014). *Curriculum, personal narrative and the social future*. Routledge.
- Guía 34. (2008). Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. Ministerio de Educación Nacional, Colombia.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2008). Guía 34. Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. MEN.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2016). Lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias. Bogotá: MEN.

- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2021). Orientaciones para el seguimiento académico y la permanencia escolar.
- Murillo, F. J. (2011). La mejora de la escuela: una revisión actualizada de sus fundamentos. *Revista de Educación*, 355, 23-43.
- Poveda Fernando, & Quintero Ortiz, N. R. (2023). Revisión sistemática de carácter hermenéutico del análisis del proceso de la gestión académica, en cohesión a la gestión escolar, la calidad educativa y la eficiencia y eficacia, para el mejoramiento institucional de un colegio público en Antioquia, Colom. ID EST - Revista Investigación, Desarrollo, Educación, Servicio Y Trabajo, 3(2), 156–175. <https://doi.org/10.31876/idest.v3i2.231>
- Ramos Almanza, A. M., & Vásquez Vidal, A. T. (2023). Revisión sistemática con enfoque hermenéutico de los terminantes para la transmisión de resultados de la investigación, gestión académica, gestión escolar, calidad educativa, eficiencia y eficacia, para el mejoramiento institucional en el Colegio Talita “. *ID EST - Revista Investigación, Desarrollo, Educación, Servicio Y Trabajo*, 3(2), 120–139. <https://doi.org/10.31876/idest.v3i2.230>
- Sánchez Prias, E. J. (2022). El rol de la cultura de calidad académica como estrategia de gestión académico administrativa para instituciones educativas rurales, caso estudio institución educativa técnica la voz de la tierra Roncesvalles Tolima Colombia. *ID EST - Revista Investigación, Desarrollo, Educación, Servicio Y Trabajo*, 2(1). <https://doi.org/10.31876/idest.v2i1.36>
- Santos Guerra, M. (2014). *La gestión democrática de la escuela*. Octaedro.
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- UNESCO. (2005). *Quality Education for All: Education for Sustainable Development*. UNESCO.

UNESCO. (2010). *Reaching the marginalized: Education for All Global Monitoring Report*. UNESCO.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.