



FACULTAD DE PSICOLOGIA Y EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**REPRESENTACIONES DEL PROFESORADO SOBRE
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN RURAL Y SU
COMPARACIÓN CON LOS PLANTEAMIENTOS
ESTATALES.**

El caso del municipio de Neiva, (Colombia).

Eduardo Plazas Motta

Bilbao, septiembre de 2020

UNIVERSIDAD DE DEUSTO
Facultad de Psicología y Educación
Programa de Doctorado en Educación

TESIS DOCTORAL

**REPRESENTACIONES DEL PROFESORADO SOBRE
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN RURAL Y SU
COMPARACIÓN CON LOS PLANTEAMIENTOS
ESTATALES.**

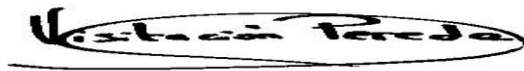
El caso del municipio de Neiva, (Colombia).

Tesis Doctoral presentada por el **Señor. Eduardo Plazas Motta**

Dirigida por la **Dra. Ma. Visitación Pereda Herrero**



Fdo. Eduardo Plazas Motta
(Doctorando)



Fdo. Dra. Ma. Visitación Pereda Herrero
(Directora)

Bilbao, septiembre de 2020

A Aura, in memoriam,

A mi madre virtuosa

AGRADECIMIENTOS

Una vez culminado este largo y duro proceso de adelantar estudios de alto nivel, no puedo dejar pasar por alto los agradecimientos y reconocimientos a quienes siempre estuvieron presentes apoyándome de diferentes maneras y permiten que llegue a la meta, con mucha satisfacción.

Primero, agradezco a la Divina Providencia, al cuidador del universo que ha dispuesto todo para preservarme, socorrerme y traerme hasta la universidad de DEUSTO, Bilbao, en procura de la meta propuesta.

Al profesorado de DEUSTO, que con alta calidad profesional ha sabido conducir la formación con toda dedicación y cariño, pero en forma especial a la Dra. María Visitación Pereda Herrero, directora de tesis, que no ha ahorrado ningún esfuerzo para contribuir efectivamente en el logro del objetivo propuesto, animando y asesorando permanentemente la construcción de la tesis doctoral. Gracias Dra. Visitación.

A toda mi familia, a mi esposa, Clara Ruth, que siempre está conmigo, acompañando y fortaleciendo, a mis hermosos hijos, Camilo Eduardo, Juan Sebastián, María Clara y María del Mar, ellos son el soporte y la ilusión para siempre avanzar. A mis hermanos que son apoyo incondicional.

A los profesores, consagrados educadores del sector rural de Neiva, que facilitaron con su categórica participación, el logro del objetivo propuesto y siguen resignificando la pedagogía para encontrar alternativas de mejora en el proceso educativo.

A los colegas de la Normal Superior de Neiva, que sembraron en mí la curiosidad, la disciplina por el trabajo académico, por la pedagogía. A ellos les debo seguir sembrando esperanza para los más desprotegidos.

Desde luego agradecer el apoyo de la Universidad Surcolombiana, que de muchas maneras ha facilitado este ejercicio académico de formación de alto nivel, que muy seguramente redundará en beneficio de mis estudiantes y la región Surcolombiana.

También debo agradecer a todos los apoyos expertos y auxiliares que trabajaron conmigo, facilitando tareas de revisión y organización de textos, recolección y análisis de información: Al Dr. Elías Francisco Amórtegui Cedeño, a la Dra. Sonia Amparo Salazar, a la psicóloga Sofía Valderrama Velasco, a la ingeniera Catalina Tovar Cabrera y David Silva Suarez.

A tod@s, gratitudes.

RESUMEN

El presente estudio tiene como propósito central analizar las representaciones de los profesores de educación básica primaria del municipio de Neiva (Colombia) sobre la calidad de la educación rural, su relación con los planteamientos estatales y los posibles efectos de dicha relación en la eficacia y eficiencia de las políticas estatales sobre calidad en la educación básica primaria rural, vista desde diferentes factores.

Los elementos estructurantes del diseño metodológico giran alrededor de un estudio de caso con enfoque mixto, en el cual se emplearon instrumentos como el cuestionario, los focus group y el análisis documental, para medir las categorías cuantitativas y cualitativas, cuyo contenido está encauzado en los objetivos de la investigación.

Las valoraciones finales del estudio recogen aspectos esenciales del pensamiento y práctica de los docentes, de los cuales destacamos un nivel de coincidencia superior de los docentes frente a interpretar la Calidad de la Educación como una situación de articulación educación – productividad muy próxima a entenderla en correspondencia con una educación pertinente al contexto, las personas y sus capacidades personales; de otro lado hay una alta coincidencia en rechazar el concepto de calidad al establecer una relación con lineamientos, competencias y estándares.

En concordancia con el análisis de las Normativas Estatales es posible entender una asertiva enunciación del concepto de calidad reiteradamente, con el interés de posicionar este en el medio educativo con institucionalizada referencia a la definición de estándares básicos de competencias, lineamientos y orientaciones pedagógicas. De otro lado construye un sistema de aseguramiento de la calidad en cercana reciprocidad con palabras y acciones claves como los indicadores de mejoramiento, gestión, cobertura, desempeño, eficiencia y evaluación.

Palabras claves: Representaciones sociales, normativas estatales de educación, calidad, calidad de la educación, educación rural.

CONTENIDO

INTRODUCCION	19
Presentación del tema	20
Justificación	23
Estado de la cuestión	25
Objetivo general y específicos	41
Diseño de la investigación	43
Estructura de la tesis	47
PRIMERA PARTE. ABORDAJE TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	54
CAPITULO I. SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA	55
1.1. LAS NORMATIVAS ADMINISTRATIVAS DEL SECTOR EDUCACIÓN 56	
1.1.1. La Constitución Política de Colombia – 1991	56
1.1.2. La Ley General de Educación (115/94). Base de la Educación Preescolar, Básica y Media	61
1.1.3 La Ley 715/01, Nuevas Propuestas Educativas	69
1.2. LOS ÚLTIMOS PLANES NACIONALES DE DESARROLLO Y SU ARTICULACIÓN CON LA EDUCACIÓN (2006 -2010), (2010-2014) (2014-2018)	75
1.2.1 Plan Nacional de Desarrollo y su articulación con la Educación. (2006- 2010) Estado Comunitario. Desarrollo para Todos	77
1.2.2 Plan Nacional de Desarrollo y su Articulación con la Educación. (2010- 2014) Prosperidad para Todos	78
1.2.3 Plan Nacional de Desarrollo y su Articulación con la Educación (2014- 2018). Todos por un Nuevo País.....	80
1.3. LOS PLANES DECENALES DE EDUCACIÓN COLOMBIANOS (1996- 2005) - (2006-2016) – (2016-2025)	82
1.3.1 El Plan Decenal 1996-2005. La Educación un Compromiso de Todos	82
1.3.2 El Plan Decenal 2006-2016. Pacto Social por el Derecho a la Educ.	86
1.3.3 El Plan Decenal 2016-2026. El Camino hacia la Calidad y la Equidad	89
CAPITULO II EDUCACION RURAL Y POLITICA PÚBLICA EN COLOMBIA	94
2.1. LA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA	95
2.1.1 El Programa de Educación Rural (PER) - (1999-2016)	95
2.1.2. El trabajo Pedagógico por Modelos Educativos Flexibles (MEF).....	98
2.2 EL TERRENO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA	103
2.3. ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN RURAL EN EL MUNICIPIO DE NEIVA.	107
2.3.1 Población Acceso y Cobertura.....	107
2.3.2 Programa de Educación Rural 2015.	111
2.3.3 Síntesis, Fundamento de las Políticas Educativas.....	112

2.4 NUEVAS PERSPECTIVAS PARA EL TRABAJO EDUCATIVO RURAL A PARTIR DEL POSTACUERDO DE PAZ CON LOS GRUPOS ARMADOS ...	113
2.4.1 Identidad Rural.....	116
CAPITULO III. DEFINICION DEL CONCEPTO DE CALIDAD Y DE CALIDAD DE LA EDUCACION	121
3.1. EL CONCEPTO DE CALIDAD	122
3.2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD	128
3.2.1 De los Antiguos a los Nuevos Paradigmas	128
3.2.2 Emergencia de Modelos de Gestión para la Calidad Total.....	133
3.3. EL SURGIMIENTO DEL CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN	136
3.4. LOS NUEVOS CONCEPTOS Y LA REALIDAD.....	140
3.4.1 El Concepto que Buscamos	140
3.4.2. La Realidad Colombiana	150
3.4.3 Situación de los Estudiantes Colombianos Respecto de otros Países.....	152
3.4.4 La Calidad de la Educación Colombiana vista desde el Ministerio de Educación Nacional.....	154
CAPITULO IV. DEL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO A LA PRÁCTICA DOCENTE	158
4.1 ORIGEN DE LA TEORIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES .	159
4.2 CARACTERIZACION DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	164
4.3 TEORIA Y PRACTICA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR	169
4.4 TIPOS Y MODELOS DE FORMACION DE LOS PROFESORES.....	175
4.5 CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.....	180
SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPIRICO	187
CAPITULO V. RUTA METODOLOGICA DEL ESTUDIO	188
5.1. ENFOQUE METODOLÓGICO DEL ESTUDIO.....	189
5.2. DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS, PARTICIPANTES Y DETERMINACIÓN DE MUESTRAS.	192
5.2.1. Unidad de Análisis y Sujetos Participantes del Estudio.....	192
5.2.2. Determinación y Caracterización de Muestras.....	195
5.3.1. Muestra Piloto	200
5.3.2. Metodología del Estudio Piloto.....	200
5.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DETERMINADOS PARA LA INVESTIGACIÓN	202
5.4.1. Descripción de las Técnicas de Investigación	202
5.4.2. Diseño de los Instrumentos de Recogida de Información	206
5.5. PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	209
5.5.1 Ética del Estudio	209
5.5.2. Operacionalización de la Recogida de Información	211
5.6. MODELOS DE ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	213
5.6.1 Modelo de Análisis Cuantitativo	213
5.6.2 Modelo Análisis Cualitativo.....	216

CAPÍTULO VI. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	219
6.1 JUSTIFICACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	221
6.2. REPRESENTACIONES DEL PROFESORADO SOBRE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA RURAL	222
6.2.1. Descriptivos Generales. Datos Personales	222
6.2.2 Concepciones de Calidad	234
6.2.3 Componentes de Calidad	241
6.2.4 Referentes de Calidad.....	250
6.2.5 Proyectos de Calidad	257
6.2.6 Evaluación de la Calidad Educativa	261
6.3 NORMATIVAS ESTATALES Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN RURAL	267
6.3.2 Subcategoría Componentes de Calidad	270
6.3.3 Subcategoría Referentes de Calidad	273
6.3.4 Subcategoría Proyectos de Calidad.....	276
6.3.5 Subcategoría Sistema Nacional de Evaluación	278
6.3.6 Conteo de los Principales Indicadores Analizados	281
6.3.7 Frecuencia de los Indicadores en cada una de las Fuentes de Información.....	281
6.3.8 Relaciones y Tendencias sobre el Concepto de Calidad.....	282
6.4 COMPARACION DE LAS REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES CON LAS NORMATIVAS ESTATALES ACERCA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION	283
6.4.1 Concepciones de Calidad	285
6.4.2 Componentes de Calidad	286
6.4.3 Referentes de Calidad.....	287
6.4.4 Proyectos de Calidad	288
6.4.5 Evaluación de Calidad	289
6.5 COMPARACIÓN REPRESENTACIONES SOBRE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA RURAL DE DOCENTES DE ESCUELAS CON CALIFICACIONES SUPERIORES Y MÁS BAJAS EN PRUEBAS ESTANDARIZADAS	290
6.5.1 Datos Personales	291
6.5.2 Concepciones de Calidad	293
6.5.3 Componentes de Calidad Educativa	295
6.5.4 Referentes de Calidad.....	297
6.5.5 Proyectos de Calidad	299
6.5.6 Evaluación de la Calidad.....	300
6.6 ANÁLISIS DE FACTORES ASOCIADOS QUE FACILITAN O CONDICIONAN LA RELACIÓN NORMATIVIDAD/ REPRESENTACIONES DESDE DIFERENTES PERFILES.....	301
6.6.1 Análisis grupo focal 1: Factor de análisis: Género	302
6.6.2 Análisis grupo focal 2: Factor de análisis: Profesores con Calificaciones Altas y más Bajas en Pruebas Estandarizadas	311
6.6.3 Análisis grupo focal 3: Factor de análisis: Formación Académica. ...	321

6.6.4 Análisis grupo focal 4: Factor de análisis, Experiencia Laboral.....	332
CAPITULO VII. CONCLUSIONES	345
7.1. CONCLUSIONES DESDE LOS ASPECTOS TEORICOS.....	346
7.1.1 Apreciación General de las Normativas Estatales	346
7.1.2 Del Escenario de Educación Rural y su Política Pública	347
7.1.3 Sobre el Concepto de Calidad y Calidad de la Educación	348
7.1.4 En Relación con el Pensamiento del Profesorado y la Práctica Doc..	349
7.2 CONCLUSIONES CONCERNIENTES A LOS OBJETIVOS	350
7.2.1 Representaciones del Profesorado sobre Calidad de la Educación	
Básica Primaria Rural	350
7.2.2 Normativas Estatales y su Relación con la Calidad de la Educación.	352
7.2.3 Comparación Representaciones - Normativas Estatales, acerca de la	
Calidad de la Educación.	354
7.2.4 Comparación Representaciones sobre Calidad de la Educación Básica	
Primaria de Docentes de Escuelas con Calificaciones Superiores y más	
Bajas en Pruebas Estandarizadas.....	356
7.2.5 Factores Asociados que Facilitan o Condicionan la Relación	
Representaciones/Normatividad desde Diferentes Perfiles	358
7.3 ALREDEDOR DE LA PERTINENCIA Y LA UTILIDAD DEL ESTUDIO	359
7.4 LOS LÍMITES Y PERSPECTIVAS POSIBLES DE LA INVESTIGACIÓN	
.....	361
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	363
ANEXOS	388
ANEXO 1. INVITACIÓN PRUEBA PILOTO CUESTIONARIO - DOCENTES	
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE NEIVA.....	389
ANEXO 2. INVITACIÓN PRUEBA PILOTO GRUPO FOCAL - DOCENTES	
INSTITUCION EDUCATIVA RURAL EL CAGUAN – NEIVA....	390
ANEXO 3. DOCENTES PARTICIPANTES PRUEBA PILOTO –	
CUESTIONARIO.....	391
ANEXO 4. DOCENTES PARTICIPANTES – INVITADOS, INSTITUCION	
EDUCATIVA EL CAGUA. SEDE CENTRAL.....	392
ANEXO 5. RESPUESTA CARTA SUGERENCIAS DE EXPERTA PARA	
MEJORA DE CUESTIONARIO.....	393
ANEXO 6. GUIA ENTREVISTA DOCENTES RURALES - PRETEST.....	395
ANEXO 7. CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO.....	398
ANEXO 8. GUIA OPERATIVA - GRUPOS FOCALES	406
ANEXO 9. GUIA OPERATIVA - ANALISIS DOCUMENTAL.....	411
ANEXO 10. CONSENTIMIENTO INFORMADO RECTORES.....	412
ANEXO 11. CONSENTIMIENTO INFORMADO PROFESORES.....	414
ANEXO 12. MATRIZ OPERACIONALIZACION DE OBJETIVOS	416

TABLAS

Tabla 1. Metas Trazadas para Población Rural - 2018.....	39
Tabla 2. Esquema General de Investigación	51
Tabla 3. Capítulos Ley General de Educación. Ley 115, 1994.....	66
Tabla 4. Corregimientos Municipales, Instituciones Educativas Rurales y Sedes.....	108
Tabla 5. Participación de la Matricula por Sector y Zona. 2010-2015.....	109
Tabla 6. Matricula por Grado, Zona Rural	110
Tabla 7. Unidades de Análisis y Población Objeto de Estudio por Zonas, Instituciones, Sedes Educativas y Docentes, Municipio de Neiva-2017	193
Tabla 8. Total Muestra de Docentes por Zonas, Instituciones y Sedes Educativas según Criterios Establecidos	197
Tabla 9. Instituciones Educativas Rurales Participantes (IE).....	222
Tabla 10. Sexo de los Docentes de las IE.....	223
Tabla 11. Edad de los Docentes de las IE.....	224
Tabla 12. Profesión de los Docentes	224
Tabla 13. Años de Experiencia de los Docentes de las IE	225
Tabla 14. Años de Experiencia de los Docentes en Educación Rural de las IE.....	226
Tabla 15. Tipo de Nombramiento de los Docentes de las IE	226
Tabla 16. Procedencia de los Docentes de las IE	227
Tabla 17. Último Título Obtenido por los Docentes en las IE	228
Tabla 18. Instituciones Educativas – Tipo de Nombramiento.....	229
Tabla 19. Tabla de Contingencia IE - Años de Experiencia Docente	230
Tabla 20. Instituciones Educativas - Experiencia en Educación Rural	231
Tabla 21. Estadísticos Descriptivos Edad – Experiencia	232
Tabla 22. Institución Educativa - Último Título Obtenido.....	234
Tabla 23. Educación de Calidad	235
Tabla 24. Importancia de la Educación con Calidad	236
Tabla 25. Factores que Garantizan la Calidad Escolar	237
Tabla 26. Factores que Dificultan más la Calidad Escolar.....	238
Tabla 27. Consideraciones sobre las Normas Estatales de Educación.	239

Tabla 28. Resumen de procesamiento de casos. Concepciones de Calidad – Normativas Estatales	240
Tabla 29. Prueba de chi-cuadrado, Concepciones de Calidad – Normativas Estatales.	240
Tabla 30. Medidas simétrica, Concepciones de Calidad – Normativas Estatales.	241
Tabla 31. Modelo Educativo	241
Tabla 32. Correspondencia entre los Tiempos de Trabajo Escolar y el Aprendizaje de los/as Niños/as.	242
Tabla 33. Relación entre Formación Docente y Calidad de la Educación.	243
Tabla 34. Relación entre Identidad Docente y Calidad de la Educación	244
Tabla 35. Relación entre Experiencia Docente y Calidad de la Educación	245
Tabla 36. Relación entre Salario del Docente y Calidad Educativa.....	246
Tabla 37. Infraestructura Educativa (Aulas, Laboratorios, Biblioteca) Mediadora en la Calidad de la Educación.....	246
Tabla 38. El Equipamiento (Recursos Tecnológicos, Didácticos) Interviene en la Calidad de la Educación.....	247
Tabla 39. Programas de Bienestar (Alimentación y Transporte Escolar), Contribuyen en la Mejora de la Educación.....	248
Tabla 40. Resumen de procesamiento de casos. Componentes de Calidad - Modelo Educativo	249
Tabla 41. Prueba de chi-cuadrado, Componentes de Calidad - Modelo Educativo	249
Tabla 42. Medidas simétricas, Componentes de Calidad - Modelo Educativo.....	250
Tabla 43. Papel de las Orientaciones Pedagógicas Propuestas por el MEN en la Calidad de la Educación	250
Tabla 44. Funcionalidad de los Lineamientos Curriculares del MEN para mejorar Calidad de La Educación	252
Tabla 45. Estándares Básicos de Competencia Definidos por el MEN, como Referentes Válidos de Calidad de la Educación.	252
Tabla 46. Programas Oficiales de Formación Continua de Maestros como Aporte a la Cualificación	253

Tabla 47. Proyecto de Educación Rural (PER) Referente de Calidad de la Educación Rural.....	254
Tabla 48. Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), una Propuesta que mejora la Calidad de la Educación.....	255
Tabla 49. Resumen de procesamiento de casos, Referentes de Calidad	256
Tabla 50. Prueba de chi-cuadrado, Referentes de Calidad	256
Tabla 51. Medidas simétricas, Referentes de Calidad.....	257
Tabla 52. Concepto que se tiene de los Proyectos de Calidad del MEN.....	257
Tabla 53. Funcionamiento de los Proyectos de Calidad en la Escuela	258
Tabla 54. Resumen de procesamiento de casos, Proyectos de Calidad.....	260
Tabla 55. Prueba de chi-cuadrado, Proyectos de Calidad.	260
Tabla 56. Medidas simétricas, Proyectos de Calidad..	260
Tabla 57. Evaluación de los Aprendizajes de los Estudiantes como Proceso de Mejora.	261
Tabla 58. Imaginarios sobre las Pruebas SABER para la Básica Primaria	262
Tabla 59. Pruebas Internacionales que miden Calidad de la Educación	263
Tabla 60. Conveniencia de la Evaluación Anual de Desempeño de los Maestros, como Medio para mejorar la Calidad de la Educación	264
Tabla 61. Proceso Institucional de Evaluación de la Calidad, como el Día de la Excelencia o “Día E”	265
Tabla 62. Resumen de procesamiento de casos, Evaluación de la Calidad.....	266
Tabla 63 Prueba de chi-cuadrado, Evaluación de la Calidad.	266
Tabla 64. Medidas simétricas, Evaluación de la Calidad	267
Tabla 65. Comparación de las Representaciones de los Profesores de Educación B. P. con los Planteamientos Estatales - sobre la Calidad de la Educación.....	283
Tabla 66. Datos Personales de los Participantes.....	291
Tabla 67. Concepciones sobre Calidad	293
Tabla 68. Componentes de Calidad Educativa.....	295
Tabla 69. Referentes de Calidad.....	297
Tabla 70. Proyectos de Calidad.	299
Tabla 71. Evaluación de la Calidad Educativa.	300

FIGURAS

Figura 1. Clasificación de Ruralidad y Postconflicto.....	27
Figura 2. Comparación de Ingresos (Coeficiente de Gini 2015-2016).....	30
Figura 3. Acceso a los Niveles de Educación Formal.	34
Figura 4. Evolución Gasto Público en Educación como % del PIB. Período 2002-2005.	35
Figura 5. Pirámide Construcción PNDE. 2016-2026	92
Figura 6. Modelo de Análisis Cuestionario. Categoría Analítica: Representaciones sobre Calidad de la Educación Básica Primaria Rural.	214
Figura 7. Modelo de Análisis Cuestionario – Categoría Analítica: Comparación Representaciones sobre Calidad de la Educación. - Normativas Estatales. ...	215
Figura 8. Modelo de Análisis Cuestionario – Categoría Analítica: Representaciones sobre calidad de la Educación, Comparación entre Docentes con Calificaciones Superiores en Pruebas Estandarizadas y Docentes con Calificaciones más Bajas en las mismas Pruebas.	215
Figura 9. Modelo de Análisis – Categoría Analítica: Normativas Estatales - Relación Calidad de la Educación Rural.	217
Figura 10. Modelo de Análisis – Categoría Analítica: Factores que Influyen en la Relación de las Representaciones y las Políticas Estatales sobre la Calidad de la Educación Rural desde Diferentes Perfiles.	218
Figura 11. Años de Experiencia de los Docentes de las IE.	225
Figura 12. Tipo de Nombramiento de los Docentes de las IE.	227
Figura 13. Último Título obtenido por los Docentes en las IE.	228
Figura 14. Años de Experiencia Docente y Rural.	233
Figura 15. Educación de Calidad.....	236
Figura 16. Factores que Garantizan la Calidad Escolar.....	238
Figura 17. Modelo Educativo de Trabajo en la Escuela por Escala de Coincidencia.	242
Figura 18. Relación entre Identidad Docente y Calidad de la Educación.	244

Figura 19. Papel de las Orientaciones Pedagógicas Propuestas por el MEN, en la Calidad de la Educación.....	251
Figura 20. Proyecto de Educación Rural (PER) Referente de Calidad de la Educación rural.	254
Figura 21. Concepto que se tiene de los Proyectos de Calidad del MEN	258
Figura 22. Evaluación de los Estudiantes como Proceso que Contribuye a una mejora en el Aprendizaje.....	261
Figura 23. Pruebas Internacionales que miden la Calidad de la Educación	263
Figura 24. Conveniencia de la Evaluación Anual de Desempeño de los Maestros, como Medio para mejorar la Calidad de la Educación	264
Figura 25. Planteamientos Estatales y Forma de Relación con Calidad de la Educación	267
Figura 26. Relaciones de los Planteamientos Estatales y las Concepciones de Calidad	268
Figura 27. Relaciones de los Planteamientos Estatales y los Componentes de Calidad Educativa	270
Figura 28. Relaciones de los Planteamientos Estatales y los Referentes de Calidad ...	273
Figura 29. Relaciones de los Planteamientos Estatales y los Proyectos de Calidad	276
Figura 30. Relaciones de los Planteamientos Estatales y el Sistema Nacional de Evaluación	278
Figura 31. Frecuencia de Indicadores Analizados.....	281
Figura 32. Indicadores Vs. Fuentes de Información.....	281
Figura 33. Relaciones y Tendencias sobre el Concepto de Calidad.....	282
Figura 34. Comparación de las Representaciones con los Planteamientos Estatales - sobre la Calidad de la Educación	284
Figura 35. Comparación de Representaciones Vs. Planteamientos Estatales Respecto Concepciones de Calidad	285
Figura 36. Comparación de Representaciones Vs. Planteamientos Estatales Respecto Componentes de Calidad	286
Figura 37. Comparación de Representaciones Vs Planteamientos Estatales Respecto a los Referentes de Calidad.....	287

Figura 38. Comparación de Representaciones Vs Planteamientos Estatales Respecto a los Proyectos de Calidad	288
Figura 39. Comparación de Representaciones Vs Planteamientos Estatales Respecto a la Evaluación de Calidad	289
Figura 40. Esquema General de la Relación Planteamientos Estatales – Categorías Calidad de la Educación.....	302
Figura 41. Relaciones Planteamientos Estatales - Componentes de Calidad Educativa	302
Figura 42. Relaciones Indicadores de Componentes de Calidad, por Género.	303
Figura 43. Relaciones Planteamientos Estatales y Referentes de Calidad	304
Figura 44. Relaciones Indicadores de Referentes de Calidad, por Género.	305
Figura 45. Relaciones Planteamientos Estatales y Sistema Nacional de Evaluación...	306
Figura 46. Relaciones Indicadores Sistema Nacional de Evaluación, por Género.....	307
Figura 47. Relaciones Planteamientos Estatales y Concepciones de Calidad Educativa	308
Figura 48. Relaciones Indicadores Concepciones de Calidad, por Género.....	309
Figura 49. Relaciones Planteamientos Estatales y Proyectos de Calidad.....	310
Figura 50. Relaciones Indicadores Proyectos de Calidad, por Género	310
Figura 51. Relaciones Planteamientos Estatales - Sistema Nacional de Evaluación ...	311
Figura 52. Relaciones Indicadores Sistema Nacional de Evaluación, según Pruebas Estandarizadas.....	312
Figura 53. Relaciones Planteamientos Estatales - Componentes de Calidad Educativa.....	313
Figura 54. Relaciones Indicadores Componentes de Calidad Educativa, según Pruebas Estandarizadas.....	314
Figura 55. Relaciones Planteamientos Estatales – Proyectos de Calidad Educativa..	3156
Figura 56. Relaciones Indicadores Proyectos de Calidad, según Pruebas Estandarizadas	316
Figura 57. Relaciones Planteamientos Estatales - Referentes de Calidad Educativa...	317
Figura 58. Relaciones Indicadores Referentes de Calidad, según Pruebas Estandarizadas.....	318

Figura 59. Relaciones Planteamientos Estatales - Concepciones de Calidad Educativa.....	319
Figura 60. Relaciones Indicadores Concepciones de Calidad, según Pruebas Estandarizadas.....	320
Figura 61. Relaciones Planteamientos Estatales - Componentes de Calidad Educativa.....	321
Figura 62. Relaciones Indicadores Componentes de Calidad, según Formación Académica.....	322
Figura 63. Relaciones Planteamientos Estatales - Referentes de Calidad Educativa .	3234
Figura 64. Relaciones Indicadores Referentes de Calidad, según Formación Académica.....	324
Figura 65. Relaciones Planteamientos Estatales – Sistema Nacional de Evaluación...	326
Figura 66. Relaciones Indicadores Sistema Nacional de Evaluación, según Formación Académica	327
Figura 67. Relaciones Planteamientos Estatales - Concepciones de Calidad Educativa.....	328
Figura 68. Relaciones Indicadores Concepciones de Calidad, según Formación Académica.....	329
Figura 69. Relaciones Planteamientos Estatales - Proyectos de Calidad Educativa ..	3301
Figura 70. Relaciones Indicadores Proyectos de Calidad, según Formación Académica.....	331
Figura 71. Relaciones Planteamientos Estatales - Referentes de Calidad Educativa...	332
Figura 72. Relaciones Indicadores Referentes de Calidad, según Experiencia Laboral	333
Figura 73. Relaciones Planteamientos Estatales – Sistema Nacional de Evaluación...	335
Figura 74. Relaciones Indicadores Sistema Nacional de Evaluación, según Experiencia Laboral	336
Figura 75. Relaciones Planteamientos Estatales - Componentes de Calidad Educativa.....	3378
Figura 76. Relaciones Indicadores Componentes de Calidad, según Experiencia Laboral	338

Figura 77. Relaciones Planteamientos Estatales - Concepciones de Calidad	
Educativa.....	340
Figura 78. Relaciones Indicadores Concepciones de Calidad, según Experiencia	
Laboral	341
Figura 79. Relaciones Planteamientos Estatales - Proyectos de Calidad Educativa	342
Figura 80. Relaciones Indicadores Proyectos de Calidad, según Experiencia	
Laboral	343



INTRODUCCION

- **Presentación del tema**
- **Justificación**
- **Estado de la cuestión**
- **Objetivo general y específicos**
- **Diseño de la investigación**
- **Estructura de la tesis**

Presentación del tema

El presente estudio tiene como propósito central analizar las representaciones de los profesores de educación básica primaria del municipio de Neiva (Colombia) sobre la calidad de la educación rural, su relación con las normativas estatales y el efecto de dicha relación en la eficacia y eficiencia de la política pública sobre calidad en la educación básica primaria rural. Ubica el interés en abordar la incidencia de la educación rural como aspecto fundamental, para el tránsito hacia una sociedad que supere el fenómeno de las brechas históricas entre lo urbano y lo rural y por lo tanto de desigualdad social.

En este sentido, es relevante destacar como Colombia en su pretensión de país que avanza hacia un estado de desarrollo y se compromete a corto plazo a posicionarse en América Latina como el país más educado de la región, debe enfrentar grandes desafíos políticos, culturales, y educativos que implica a todos los sectores sociales por las profundas diferencias que los caracteriza, enfrentando desde los diferentes planes de desarrollo nacionales y educativos, propuestas articuladas a las necesidades reales de su población, para lograr las mejoras que permitirían avanzar hacia la meta de superar las desigualdades sociales y que ha confiado en gran medida, a la mejora de la calidad de la educación.

Ahora bien, analizar las representaciones de los profesores sobre la calidad de la educación y poder confrontarlas con la propuesta oficial, es un tema de suma importancia, en cuanto permitirá describir las relaciones que éstas guardan con las prácticas pedagógicas de los docentes de la educación básica primaria rural, para este caso; aquí se guarda gran parte del éxito del proceso educativo, si se reconoce, como lo hacen Beck & Kosnik (2014) cuando afirman que “la calidad en la educación depende directamente de la calidad de los profesores, los educadores y los currículos” (párr.1) y complementa la revista de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2005) “Sin docentes, los cambios educativos no son posibles” (9) Esta parece ser una de las certezas derivadas de las reflexiones y conclusiones de los balances de las

reformas educativas emprendidas por la mayoría de países de América Latina y el Caribe, cuyas evaluaciones muestran resultados menores a los esperados con relación a los recursos y al tiempo invertido.

También es de anotar como en la revisión de la literatura y en el proceso de contextualización educativa y de su política de calidad en Colombia, la educación viene jugando un papel protagónico en su propuesta de desarrollo social y económico, y que para ello, desde hace dos décadas y media se formula la Ley 30 de 1992, para la Educación Superior y Ley General de Educación o Ley 115 del 94, (educación inicial, básica y media) con la cual se quiere “integrar y fortalecer” todo el sistema educativo desde los primeros niveles hasta el máximo nivel superior, creando las condiciones de calidad y equidad para una mayor eficiencia y eficacia del sistema, para ello se diseña una política de calidad y programas articulados a los planes nacionales de desarrollo y a los planes sectoriales de educación. Referente a la calidad educativa, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016) manifiesta que una educación de calidad, es la que logra que todos sus estudiantes, y esto sin que se tenga en cuenta su procedencia, situación social, económica o cultural; obtengan oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollo de sus competencias y valores necesarios para su vida actual y futura, aprendan a convivir, sean productivos y continúen adquiriendo conocimiento a lo largo de su vida.

En esta medida y para el logro de los objetivos propuestos, el desarrollo del trabajo se fundamentó en una investigación de estudio de caso con enfoque de técnicas mixtas, ya que se utilizaron herramientas de recolección de información y procesos de análisis cuantitativos como el cuestionario con tratamiento de estadísticos descriptivos; y cualitativos como los grupos focales y el análisis documental; aquí es importante destacar la interacción de dichas técnicas en el proceso de recolección de los datos, lo que resultó ventajoso en el ejercicio de la construcción de conocimiento por la riqueza y complementariedad de la información acopiada.

Resalto el planteamiento de Strauss y Corbin (2012) quienes sostienen que es posible combinar métodos por razones suplementarias, complementarias o informativas; ahora

bien, como lo expresan los autores, combinar métodos no es una idea nueva, de hecho, muchas investigaciones tipo encuesta utilizan entrevistas en profundidad para proceder luego a la formulación y desarrollo final de los instrumentos para encuestar. El uso de técnicas cualitativas, como la entrevista, se convirtió en un ejercicio valioso para acercarnos a una construcción más efectiva de otras técnicas cuantitativas, como el cuestionario, contribuyendo a responder mejor a los intereses de la investigación. (p.29-30)

Ahora, en el propósito de avanzar con respuestas al problema planteado, se presenta el análisis de la información recolectada, acorde a los criterios metodológicos que convocaron la investigación y de acuerdo a las características del tratamiento de los datos, tanto análisis cuantitativos con apoyo de la herramienta SPSS, como cualitativos con apoyo del software Atlas.Ti; en ese orden, se expone el marco de análisis de la información alrededor de los objetivos planteados que se desarrollaron a lo largo de cada una de las fases de investigación.

Finalmente, conforme a la revisión de la información y el respectivo análisis llevado a cabo en relación con las técnicas y enfoques definidos, se hace necesario expresar que las conclusiones finales del estudio están dirigidas en tres direcciones. Inicialmente se exponen las reflexiones de carácter general relacionadas con los componentes teóricos que se trazaron en la investigación, los resultados mismos y los alcances de la investigación, teniendo presente los imaginarios identificados de los docentes y las normativas y planteamientos sobre educación. Seguidamente se ubican las valoraciones por cada uno de los objetivos y categorías implícitas que orientaron la formulación y desarrollo del trabajo investigativo, en ese mismo orden, se desarrollan algunas reflexiones sobre la pertinencia de los resultados y el impacto que la investigación pueda soportar en procesos de mejora en la educación rural en el municipio de Neiva. Por último, se concluye sobre las limitaciones y perspectivas de futuro que tiene un estudio de esta naturaleza.

Justificación

Es un hecho cierto que en Colombia no existen investigaciones sobre el pensamiento de los docentes sobre la calidad de la educación, lo que de por sí denota la necesidad de avanzar en saberes de esta naturaleza en la búsqueda de explicaciones a los bajos niveles educativos de la población del sector. Por otro lado, los pocos antecedentes que pueden encontrarse sobre calidad están relacionados con estudios que tienen énfasis en lo urbano y en temas asociados a la conceptualización, la gestión, el desarrollo humano, la evaluación, de allí el valor de la investigación, en cuanto hace un aporte intrínseco a la comprensión de la calidad de la educación rural para poder entenderla y resolverla desde las propias percepciones de sus agentes educativos. (López y Puentes, 2011)

en palabras del Gobierno Nacional, los problemas del sector rural colombiano son en gran parte causados por la baja cobertura, la falta de calidad y pertinencia de un servicio educativo que no responde a las necesidades sociales y que no es un agente de transformación. Esto se refleja en la pobreza, el desempleo creciente y la violencia que se vive en muchas zonas rurales del país. (Mazzitelli y Aparicio, 2010, p.2)

Los anteriores factores son solo algunos de los múltiples problemas a los que se enfrenta la educación del sector rural, asociados a la falta de políticas claras, de largo alcance, para el desarrollo del sector y de la educación en particular, aunque es de destacar cómo en la últimas dos décadas, hace presencia en el país el Programa de Educación Rural (PER) liderado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y orientado a través de la Organización para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y del cual se afirma: el Programa de Educación Rural constituye la estrategia principal del gobierno para atender las necesidades apremiantes del sector educativo a nivel rural. Se propone mejorar el acceso de los niños, niñas y jóvenes de las zonas rurales a una educación inicial y básica de calidad, mediante la implementación de opciones educativas pertinentes que promuevan la articulación de la educación al desarrollo productivo y social. (Gobernación del Huila, 2015)

El Ministerio de Educación Nacional (2001) refiere de las limitantes que le asisten a la población rural consistentes en el derecho de contar con un servicio educativo de

calidad, que conlleve la ampliación de la cobertura escolar en los niveles de preescolar, educación básica, a un manejo más equitativo de los recursos, que permitan la mejora y dignificación de la infraestructura escolar, que implique la revisión de los procesos de formación docente atinente al sector, y que se garantice la eficiencia del sistema educativo para los niños, niñas y jóvenes del campo. Por otra parte, es conveniente concebir que una mejora en educación rural solo será posible si se avanza en el reconocimiento sistemático de su propia realidad y que los aportes que se logren en procesos de investigación contribuirán a su comprensión para la construcción de políticas públicas, programas más pertinentes a la realidad y que puedan aportar en transformaciones reales.

La consideración de un primer análisis del gobierno nacional respecto del estado de vicisitudes educativas nos muestra la cruda realidad de este sector, adicionalmente (Ley 12 en su Artículo 32 de 1991, p.35) hace alusión a la explotación económica:

en el sector rural colombiano, el aislamiento y el uso del trabajo infantil para la generación del ingreso familiar, así como el bajo nivel de escolaridad de los padres, tienen un impacto negativo en el acceso de los niños a la escuela. Las tasas de deserción y repitencia son más altas en las zonas rurales que en las urbanas, así como el número de niños que nunca ha sido atendido por el sector educativo. (Ministerio de Educación Nacional, 2001, párr.6)

La tasa de cobertura en las áreas rurales es de 30% comparada con 65% de las urbanas, y la tasa de abandono a nivel rural es de 10.9%, mientras en las ciudades ésta es de 2.5%. La participación en los programas de preescolar es de menos de 4% en las zonas rurales. Sumado a estas dificultades está la debilidad en la capacidad institucional de los municipios. Si bien el proceso de descentralización que se puso en marcha en el país les transfirió a los municipios e instituciones educativas la responsabilidad de preparar los planes educativos, en la mayoría de los casos se carece de la capacidad para asumir esta misión.

Confrontar esta realidad es un reto para todos los actores y organizaciones sociales, empresarios, agencias del Estado con protagonismo del Ministerio de Educación

Nacional (MEN), universidades, académicos, docentes, políticos, comunidad campesina, colectivos de excombatientes organizados en partido político con fuerte incidencia en lo rural, actores que hoy tienen voluntad política en el marco del posconflicto y acuerdos de paz, para poner en marcha las reformas estructurales que está demandando la zona rural, consolidar los programas, proyectos, que dado el atraso enorme, demandará soluciones a largo plazo con fuertes inversiones sociales y financieras, solo así se cubrirá esta deuda histórica que debe iniciar lo antes posible.

Desde estos convencimientos, el sector rural es motivo de nuestro estudio, por una deuda histórica de abandono, de historia perdida que merece toda nuestra atención, por una población que reclama mejores condiciones de vida y al que el pueblo colombiano debe gran parte de la producción agrícola, pecuaria, de sostenibilidad alimentaria, que se ha convertido en un sector que cobija una gran franja de población en estado de marginalidad, de bajos niveles educativos, pobreza, con marcadas desigualdades entre sus habitantes de todo orden, que tiene múltiples demandas en lo social, económico, político, cultural, tecnológico, educativo, y que requiere con urgencia mejoras sustanciales en los procesos educativos, encaminados a cerrar brechas en las diferencias que la caracterizan, y en lo que se reconoce que una mejora sustancial en la educación aportaría significativamente a ello.

Se reafirma que la educación rural en Colombia ha permanecido en estado de marginalidad históricamente y requiere la consideración de unas políticas educativas propias que le den una nueva identidad y visión respecto de los propósitos y fines, pensados a partir de sus propias realidades, que respondan a las particularidades de su contexto.

Estado de la cuestión

- Colombia social, política y económica.

Colombia es un país ubicado en la esquina noroccidente de América del Sur, sobre la línea ecuatorial, cuenta con una posición geográfica estratégica en el hemisferio

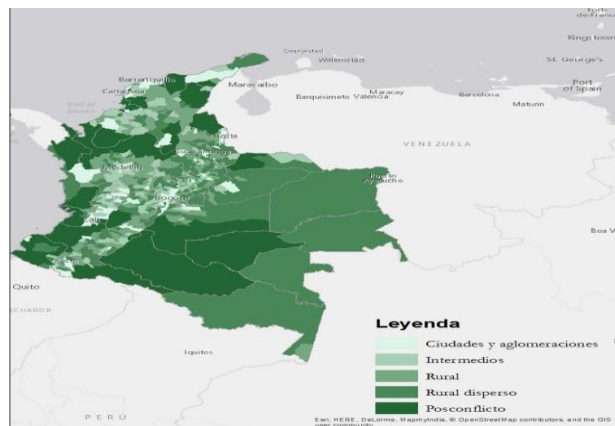
americano. Por una parte, es un punto de enlace entre los países del norte y del sur en el hemisferio y, por otra, posee amplias costas sobre los océanos Atlántico y Pacífico. Dicha ubicación le permite ser la puerta de entrada a América del Sur y disponer de puertos hacia el resto de América, Europa y los países de la Cuenca del Pacífico. Además, su localización en la zona ecuatorial determina la existencia de una gran variedad de climas y ecosistemas. (García, 2010, p.10)

Colombia es un país privilegiado por sus riquezas naturales, por la variedad y belleza de su geografía y por la diversidad de sus ecosistemas, pero con grandes contrastes sociales, culturales, políticos y económicos, posee una población diversa, multicultural, para 2016 contaba con una población de 48.747.708 personas, de las cuales el 76%, vive en lo urbano y el 24% en áreas rurales, lo que sería aproximadamente 11'699.449 personas, Documento Credencial Historia, el campo y la ciudad, Colombia de país rural a país urbano. (Banco de la República, 2017, p.36)

En el transcurso de cinco décadas (1940-1990) se ha cumplido en lo fundamental el proceso de urbanización de la población, de la economía y de la cultura del país. Las tasas de crecimiento urbano se duplican en este período, alcanzando entre 1951 y 1964 su máximo nivel histórico (54 por mil). La población urbana se incrementó en 21.3 millones, pasando de 2.7 a 24 millones en el período. La inmensa mayoría de esta población se concentró en las grandes ciudades y áreas metropolitanas y en las ciudades intermedias. Colombia observó en estas décadas el surgimiento de una malla urbana equilibradamente distribuida en el territorio nacional, ejemplar en los procesos de urbanización en América Latina, por lo que se reconoce como "un país de ciudades".

Colombia presenta un gran crecimiento urbano con grandes territorios rurales y una gran población por atender, prácticamente la cuarta parte del total de la población que la habita, en esa medida son muchas las demandas por satisfacer dada la situación que las caracteriza. (Credencial Historia, 2018)

Figura 1.
Clasificación de Ruralidad y Postconflicto



Fuente: *Calculos propios del MEN con datos de la Misión para la Transformación del Campo, 2018*

Ahora bien, es importante hacer el estudio de los cambios de lo que se puede considerar rural para el mundo actual y para Colombia, que pasó rápidamente (cinco décadas) de ser país rural a ser un país mayoritariamente urbano en población, y que sin duda por el desarrollo cultural, tecnológico y económico del mundo en el siglo XXI, con alcances indiscutibles para Colombia, comienza a configurar una nueva realidad y que tiene todas las implicaciones en el diseño de las políticas públicas para su consideración y aplicación en el ejercicio de sus propuestas de desarrollo social, cultural, educativo, económico y en general de todo orden, si se quiere que dichas políticas tengan algún efecto concreto, sobre la base de la realidad que hoy comprende. En ese sentido nos aproximamos a diferentes reflexiones que nos ayudan a entender estas nuevas realidades.

MEN (2012) afirma que en los años recientes se ha vuelto común reconocer las transformaciones que se dan en las sociedades rurales las cuales son resultado de una mayor interacción con el mundo urbano. Teniendo en cuenta lo opuesto y diferente que llega a ser lo urbano a lo rural, es necesario reconocer que la vida en el medio rural incluye la generación de ingresos a partir de actividades no agropecuarias, mayor vinculación de la gente con los centros urbanos, nuevas tecnologías y medios de comunicación que en muchos casos rompen el aislamiento tradicional. Todos estos

factores modifican la vida en el campo por la difusión de valores y costumbres antes considerados exclusivos del medio urbano, al tiempo que facilitan al mundo urbano la comprensión de lo rural.

Por otro lado, el Plan especial de Educación Rural, hacia el desarrollo rural y la construcción de paz (2018), recoge las siguientes proyecciones demográficas del DANE: Para el año 2017, alrededor de 11,47 millones de personas (cerca del 23,28% % de la población) vivían en las zonas rurales del país, las cuales ocupan más del 80% del territorio nacional, lo que evidencia su alta dispersión. El mismo DANE considera que de esta población, el 34,8 % se encuentra en situación de pobreza multidimensional, según los resultados del índice de pobreza multidimensional publicados en el 2017 a partir de la Encuesta de Calidad de Vida, la cual se establece desde las privaciones observadas en los hogares encuestados, todo esto relacionado con acceso a educación, salud, trabajo y condiciones de habitabilidad, entre las que se encuentra la provisión de los servicios de agua potable y saneamiento básico.

El gobierno nacional a través de su Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural y su departamento de prosperidad social, (2017) ha definido un territorio rural como:

un espacio delimitado geográficamente con cuatro componentes básicos: un territorio con actividades económicas diversas, interrelacionadas; una población principalmente ligada al uso y manejo de los recursos naturales, unos asentamientos con una red de relaciones entre sí y con el exterior y unas instituciones, gubernamentales y no gubernamentales, que interactúan entre sí. (p.4)

En lo relativo a la economía, riqueza-pobreza en el país, según informe del Departamento Nacional de Estadísticas (DANE), (Periódico el Tiempo, Suarez, 2015), 784.000 personas salieron de la pobreza en el 2014. Es decir que los colombianos que en el 2014 estaban en condición de pobreza monetaria (que no alcanzan a tener el ingreso que garantiza comprar una canasta básica) eran el 28,5 por ciento de la población, por debajo del 30,6 por ciento registrado en el 2013. De esta manera, hay 784.000 pobres menos, para un total de 13'210.000 personas. Así mismo, el informe explica que una persona, al tener un ingreso por encima de \$211.807 pesos al mes,

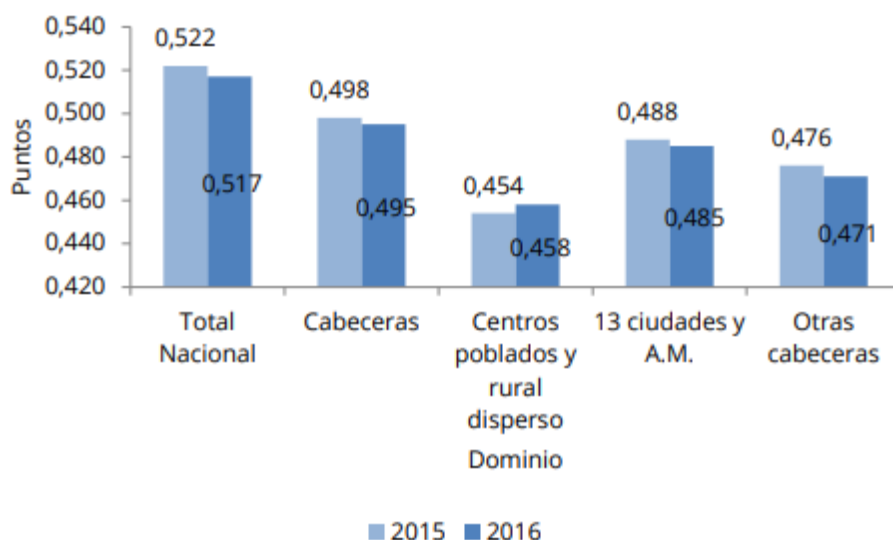
supera la pobreza. Así, un hogar de cuatro miembros, deja de ser pobre si recibe más de 847.228 pesos. En cambio, la desigualdad se mantuvo prácticamente igual a la del 2012 y 2013. En esos años el coeficiente de Gini (en donde 0 es igualdad total y 1, desigualdad absoluta) fue de 0,539, y en 2014 de 0,538. Con ese indicador, Colombia es el 14° país con mayor desigualdad dentro de 134 observados por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

De otra parte, la llamada pobreza multidimensional, otra forma de medirla en la que se combinan indicadores de educación, salud y trabajo, entre otros, también bajó, de 24,8 por ciento en el 2013 a 21,9 por ciento en 2014, que interpretado de otra manera significa que de 11'564.000 personas en situación de pobreza en 2013, se pasó en el año anterior a 10'336.000, es decir, 1'228.000 menos.

Para Ibáñez (2014) los resultados no le parecen sorprendentes porque indica que la economía ha venido creciendo en los últimos años presentándose además una tasa de desempleo más baja. Ambas dinámicas contribuyen de manera importante a reducir la pobreza. Sin embargo, la caída en pobreza no es alta y las tasas de pobreza todavía distan de las de otros países de la región. Además, el Gini, que mide la desigualdad, prácticamente no se movió, lo que indica que el crecimiento está beneficiando más a las personas de altos ingresos. El Espectador (2018) agrega que se ha ido registrando una leve disminución de la pobreza en Colombia y que en buena medida obedece a cambios metodológicos pero que estos avances no tienen reciprocidad en la distribución del ingreso y adicionalmente se ve reflejado en el coeficiente de Gini, que no muestra cambios en los últimos tres años.

Figura 2.

Comparación de Ingresos (Coeficiente de Gini 2015-2016).



Fuente: DANE, cálculos Gini 2015-2016

De acuerdo con la dirección del Departamento de prosperidad social, (2017) los programas sociales como Más Familias en Acción, Jóvenes en Acción y otros del Gobierno Nacional como Adulto Mayor y los de Primera Infancia contribuyeron de manera contundente en la reducción de las cifras de pobreza. Así mismo la directora de este departamento asegura que de acuerdo a sus cifras, el gobierno nacional ha alcanzado a superar la meta del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, que se había pactado en 32 por ciento para pobreza y en 9,5 por ciento para pobreza extrema.

En relación con la pobreza extrema, es decir, cuando el ingreso no alcanza para comprar los nutrientes esenciales, efectivamente pasó de 9,1 en 2013 a 8,1 por ciento en 2014, lo que significa que 407.000 personas superaron esa condición. (Peña, 2015).

Sin embargo, según el propio Departamento Nacional de Estadística (DANE), otra cosa pasa cuando se habla de pobreza monetaria, mucho más ligada al desempeño del gobierno de turno, más derivada de las políticas económicas adelantadas en cada mandato. Bajo esa óptica, el porcentaje de la población pobre crece tanto para Bogotá (D.C.) como para Colombia, y, lo más grave, es todavía más notorio en números

absolutos. Mientras que en el país los pobres “multidimensionales” son 10,336 millones, los pobres por ingreso monetario son 13,2 millones, tres millones más (...). (Suárez, 2015)

Del anterior análisis de pobreza en Colombia se aprecia que aunque se han diseñado diferentes programas de atención a las poblaciones vulnerables, en las que se incluyen la población rural, que cubre cuatro periodos de gobierno (2000-2016) en dos presidenciales reelectos, las cifras de reducción de pobreza no son alentadoras y de acuerdo a la metodología con la cual se mida (pobreza monetaria o pobreza multidimensional) las cifras varían y entran en contradicciones, pero sobre todo, no logran concretar una reducción significativa de los niveles de pobreza que mantiene el país, se denota una disminución de pobreza, pero por redistribución de riqueza en las personas con mayores ingresos, así la situación, se configura un cuadro de trabajo muy arduo del gobierno nacional para formular políticas de estado a mediano y largo plazo que logren incidir en la reducción efectiva de las altas tasas de pobreza e inequidad que caracterizan al país y en la que estamos seguros, mayores y mejores niveles educativos de la población juegan un papel crucial para hacerla realidad.

▪ ***Tejido de la educación y su política de calidad en Colombia.*** Para el caso colombiano, la educación viene jugando un papel protagónico en su propuesta de desarrollo social y económico, para ello, desde hace dos décadas y media se formula la Ley 30 de 1992 para la Educación Superior y Ley General de Educación o Ley 115 del 94, (educación inicial, básica y media) con la cual se quiere “integrar y fortalecer” todo el sistema educativo Colombiano desde los primeros niveles educativos hasta el máximo nivel superior creando las condiciones de calidad y equidad para una mayor eficiencia y eficacia del sistema, para ello se diseña una política de calidad y programas articulados a los planes nacionales de desarrollo y a los planes sectoriales de educación. Relativo a la calidad educativa, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016) manifiesta que una educación de calidad, es la que logra que todos sus estudiantes, y esto sin que se tenga en cuenta su procedencia, situación social, económica o cultural, obtengan oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollo

de sus competencias y valores necesarios para su vida actual y futura, aprendan a convivir, sean productivos y continúen adquiriendo conocimiento a lo largo de su vida.

Desde esta perspectiva, la política pública colombiana de Calidad de la Educación Inicial, Básica y Media, se ha construido a partir de un enfoque de estándares básicos de competencia (EBC), básicas, ciudadanas y laborales, que involucra cinco áreas obligatorias desde las cuales son evaluados (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales e inglés) a partir de pruebas externas nacionales (Prueba SABER) cada tres años, por conjuntos de grados, básica primaria 3 y 5, básica secundaria 7 y 9, examen anual de educación media, SABER 11 y prueba SABER PRO para la Educación Superior, además participa periódicamente de pruebas externas Internacionales como, prueba PISA, ("Programme for International Student Assessment") Timss, (Trends in International Mathematics and Science Study) que evalúa competencias de los estudiantes de los grados cuarto y octavo en Matemáticas y Ciencias, CIVED (Civic Education Study - Estudio Internacional de Educación Cívica) PIRLS, (Progress in International Reading Literacy Study - Estudio Internacional sobre el progreso en la alfabetización lectora), todos estos, indicadores de calidad internacional.

Además, para fortalecer desde el interior de las instituciones los procesos de medición de calidad, a partir del año 2015 se apoya en una herramienta denominada "Índice Sintético de Calidad" (ISCE, 2014), que tiene como fin llegar a las instituciones educativas del país para que en un solo día se puedan determinar los niveles de mejoramiento de la calidad desde este índice, a este hecho se la ha denominado "Día de la Excelencia Educativa o Día E," y se lleva a cabo la segunda semana del mes de octubre de cada año, consiste en recolectar información con la participación de los agentes educativos, sobre cuatro variables: PROGRESO en resultados de prueba SABER, tomando como referencia las mediciones del año inmediatamente anterior, DESEMPEÑO, es una medición que se obtiene desde la comparación de sus resultados en pruebas SABER, respecto de las demás instituciones educativas del país, EFICIENCIA, responde a la pregunta, ¿Cuántos de nuestros estudiantes aprueban el año escolar? AMBIENTE ESCOLAR, mide cómo está el ambiente escolar en las aulas

de clase, a partir de recoger información sobre lo que piensan los estudiantes del ambiente escolar y proponer estrategias que logren mejorarlo.

En conclusión, el ISCE evalúa estos cuatro componentes, sus resultados se suman y ponderan ubicándolos sobre una escala tipo Likert construida desde un intervalo de uno a diez, que le dice finalmente cuál es su situación de calidad con referente Nacional - Institucional.

En el año 2017, se inicia el trabajo con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), a lo que algunos críticos señalan de oponerse al enfoque por competencias, pero que quiere fortalecer la propuesta de formación de estudiantes. Desde el Ministerio se insiste en la articulación entre los DBA y los Estándares Básicos de Competencia (EBC), los primeros construidos como actividades más específicas de los grados, que apuntan al fortalecimiento de los EBC pensados por conjuntos de grados a más largo plazo y que se miden cada tres años. Según el Ministerio de Educación, la propuesta consiste en el diseño de unos documentos que contienen un conjunto de saberes y habilidades que deben ser trabajados por maestros y estudiantes en educación básica y media (Primero a Once) en las áreas de lenguaje y matemáticas. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016).

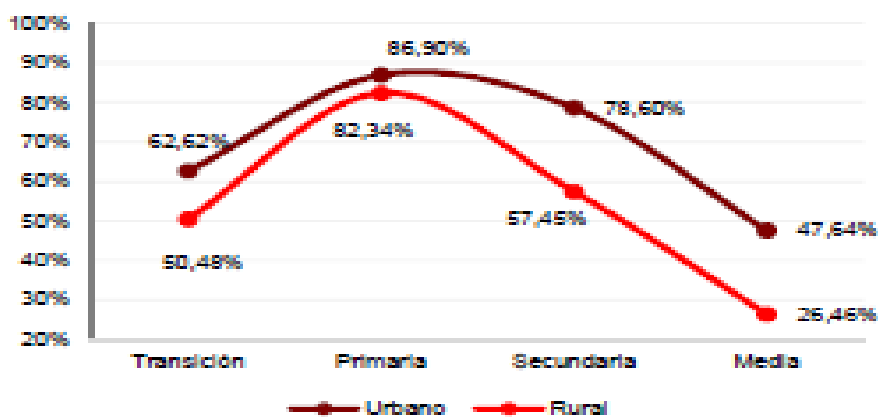
Al mismo tiempo, para asegurar la política de Calidad Educativa en Colombia, en los últimos 20 años se han formulado y desarrollado 2 planes sectoriales de educación a 10 años cada uno, 1996-2005, 2005-2016, y ya se inició el desarrollo del tercer plan 2016-2025, denominado “Colombia la más educada de América Latina”, que sin duda muestran la realidad de lo que ha sido el desarrollo en la historia reciente de la educación en el país, desde sus procesos de formulación, desarrollo y posteriores balances.

Resaltamos como antecedentes del plan decenal de educación (MEN, 2005-2016) “La Educación un compromiso de todos” la siguiente realidad de la educación en Colombia, registrada por el Sr. Ministro de Educación de la fecha, cómo un balance del devenir

histórico de la época. “Diagnóstico de la realidad educativa en Colombia (2016)”. (p.17)

Como resultado de las inversiones en universalización de la primaria, ésta alcanza hoy en día una cobertura del 85% como promedio nacional. En contraste el acceso a la educación secundaria es bajo y altamente desigual. En efecto, solamente el 47% de los jóvenes entre los 12 y los 17 años ingresan a este nivel, de los cuales el 84% están en las zonas urbanas. Por su parte, la tasa de escolaridad en educación superior es tan sólo del 11,5 % cuando países como Argentina y Uruguay tienen una cobertura en este nivel del 39% y 42%, respectivamente. El sistema está afectado por serios problemas de ineficiencia: de 100 niños que inician el primer grado de primaria, 60 terminan el quinto y sólo 40 de ellos lo hacen en cinco años; de cada cien niños y niñas que entran a primer grado únicamente 30 terminan la educación básica y de ellos sólo siete lo hacen sin repetir año. Las tasas de repitencia y deserción son particularmente elevadas en los grados primero (25,5%), sexto y séptimo.

Figura 3.
Acceso a los Niveles de Educación Formal.



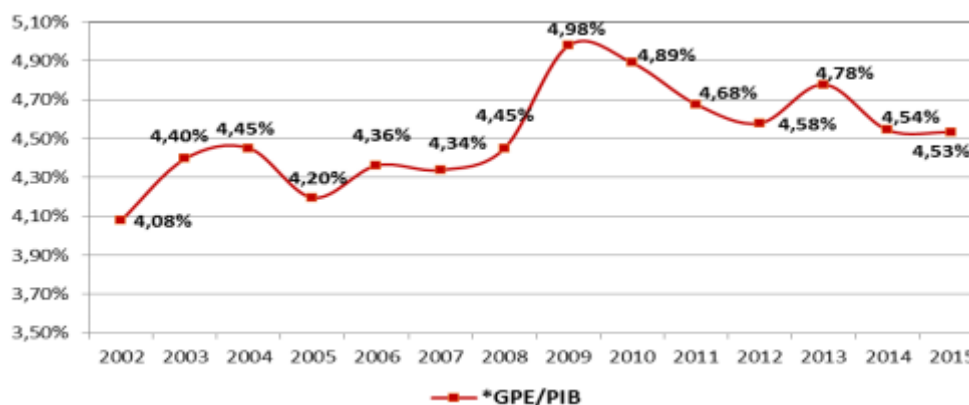
Fuente: *Ministerio de Educación Nacional (2017)*

Por otro lado, la medición de calidad con el referente pruebas externas SABER y PISA, Colombia avanzó solo el 42,6% en colegios ubicados en categorías alto, superior o muy superior, estudiantes colombianos de 15 años que se ubicaron en el nivel de desempeño

2 o superior en las pruebas de lectura, matemáticas y ciencias en el estudio PISA llegaron al 35.8%, estudiantes en la prueba de Inglés SABER 11 que se ubicaron en el nivel B1 o más solo llegó el 10%, la comisión resalta respecto de los indicadores que miden calidad; “Es conveniente subrayar que a pesar de la fuerte insistencia y énfasis en la formación de competencias para alcanzar estándares universales medidos en pruebas externas nacionales e internacionales (SABER Y PISA), las estadísticas muestran que los resultados respecto de las metas propuestas fueron muy regulares, y en algunos casos, definitivamente malos (2017).

Figura 4.

Evolución Gasto Público en Educación como % del PIB. Período 2002-2005.



Fuente: Balance sobre la ejecución al Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, Pacto Social por la Educación.

Sin embargo, el informe de la Comisión Nacional de Seguimiento al Plan (2005-2016), concluye de manera pesimista afirmando que, en Colombia no se ha logrado en estos 20 años que la educación sea un asunto de Estado y de la sociedad, que como dice la Constitución Política, sea corresponsabilidad de todos, y por esa razón, un acuerdo entre todos, por el contrario, es habitual que los gobiernos definan por su lado sus “políticas públicas” sin el enfoque de derecho y sin participación real de los sujetos de derechos, las iniciativas privadas, en la mayoría de los casos, se ofertan desde la lógica del mercado, y las familias optan según sus capacidades adquisitivas en ese mercado. Visto lo anterior, se mantiene la pregunta si día a día, gradual y progresivamente, ¿los estudiantes son cada vez más autónomos y responsables, creativos, productivos, felices

y participativos, sabiendo dónde están, en qué condiciones viven y se forman teniendo memoria, desarrollando sus facultades y capacidades y proyectando su vida digna y libre?

▪ ***Contextualización de la educación rural en Colombia.*** A decir, Colombia tiene una oportunidad histórica para cerrar las brechas de inequidad existente en la sociedad, muy marcadas entre las zonas rurales y las zonas urbanas del país, por eso, el desarrollo de las zonas rurales está en el centro de los esfuerzos de las políticas del Gobierno Nacional y desde el año 1997, se realiza una alianza Estado – Instituto Interamericano de Cooperación Agrícola (IICA) para desarrollar un Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural, denominado Programa de Educación Rural, (PER), que lleva dos fases (1999-2008 y 2009-2017) en el que el país ha hecho grandes empréstitos con bancos del orden mundial, y cuyo balance no es tan alentador dadas las cifras actuales que revelamos en educación rural.

El Ministerio de Educación Nacional desarrolló una consulta nacional sobre la problemática de la educación rural, con amplia afluencia de entidades del Estado, organizaciones sociales y expertos nacionales e internacionales. Durante este proceso se identificaron y analizaron aspectos críticos relacionados con la participación social y la gestión oficial para garantizar la cobertura y la calidad de la educación. En 1999, el Gobierno Nacional dio vía libre al Proyecto de Educación para el Sector Rural (PER), (Fase I) Los objetivos del PER se enfocaban en aumentar la cobertura y calidad de la educación preescolar y básica para la población rural entre 5 y 17 años, fortalecer la capacidad de gestión de los municipios e instituciones educativas para analizar sus necesidades, planear y evaluar acciones correspondientes a su problemática, diseñar acciones para mejorar las condiciones de convivencia en las instituciones educativas y revisar la situación de la educación media técnica rural, con el fin de avanzar en su mejoramiento. Es así como el Ministerio de Educación (2015) afirma que:

el 62.5% de la inversión total estaba destinado a aumentar la cobertura del sistema con estrategias que garantizaran oferta accesible y de buena calidad desde educación preescolar hasta la básica secundaria, en especial a la población rural dispersa. La oferta educativa se basó en alternativas a la educación escolar convencional, cuyas

características pedagógicas y condiciones de aplicación se podrían adecuar a las condiciones geográficas y sociales del medio rural: Modelos Educativos Flexibles, MEF (p.4)

El proyecto de educación rural que inicialmente estaba orientado a su expansión, en la práctica se concibió como la consolidación del Modelo de Educación Rural, expandiendo dicho programa a departamentos antes no beneficiados, mejorando su sostenibilidad para luego ser reestructurados en el 2012.

Este proyecto para el logro de sus objetivos de desarrollo estaba estructurado en tres componentes: El primero es el fortalecimiento institucional de entidades territoriales para el logro de la educación rural con calidad y equidad. El siguiente componente se refiere al fortalecimiento de la gestión de la educación rural que alcanzara mejores resultados en acceso, terminación y calidad de los aprendices. Este último componente tiene también relación con el fortalecimiento institucional, pero con seguimiento, evaluación y gestión del proyecto.

Una vez revisado el balance de la principal política pública de educación para el sector rural a nivel nacional, la situación del campo, la vida rural y la educación campesina, tiene la gran oportunidad de desarrollo integral para este sector, oportunidad que no se puede perder, como lo señala el Informe del Departamento Nacional de Planeación, (2014) sumados a los acuerdos de Paz que vivió las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el Gobierno Nacional. Así mismo Martínez, Pertuz, y Ramírez (2016), sostienen que:

Colombia tiene una deuda histórica con el campo, esta deuda histórica se ha expresado en la falta de oportunidades para el habitante rural y en una brecha creciente en términos de pobreza con respecto a las zonas urbanas y al sistema de ciudades en particular (...). En materia educativa, propone crear un Plan Especial de Educación Rural que posibilite la permanencia productiva de los jóvenes en el campo y logre que las instituciones educativas contribuyan al desarrollo rural. (Delegados de Gobierno de la República de Colombia- FARC-EP, 2014 (p.2)

Además, Martínez Restrepo et al. (2016) de acuerdo a estudios sobre las zonas rurales de Colombia, analiza que estas presentan altas tasas de trabajo informal, falta de

competitividad, carencia de bienes públicos y un muy bajo logro educativo. El analfabetismo en la población de la zona rural dispersa mayor de 15 años, es del 12,5 %, cifra alta comparada con el promedio nacional de 3,3%, mientras que la tasa de permanencia en el sistema educativo es del 82 % en las zonas urbanas, en las rurales es del 48 %; y los resultados de las Pruebas Saber 5, 9 y 11 en las zonas rurales son sistemáticamente inferiores a los de las zonas urbanas.

Martínez Restrepo et al. (2016) agrega que, en la educación rural en relación con la educación en las zonas urbanas, se presentan cuatro grandes problemas:

El primero de ellos, baja matrícula en la educación básica secundaria y bajas tasas de graduación en bachillerato y por ende alta deserción. El segundo se refiere a las brechas en la calidad educativa, demostrado por bajos rendimientos académicos y las grietas entre la población rural y urbana. Como tercer problema rural son los bajos niveles educativos y la edad mayor a la indicada y finalmente el reducido acceso a la educación superior.

De otra parte, la tasa de matrícula neta continúa siendo baja en la educación básica secundaria, a pesar de que se lograron grandes avances a partir del año 2000, y esto gracias al aumento de la cobertura y los incentivos en la demanda de programas como Más Familias en Acción (FA, 1990)

Adicionalmente, las brechas de calidad entre lo urbano y lo rural se explican por la falta de preparación y/o formación de los docentes rurales, sobre todo en modalidades de educación flexible. El profesor debe convivir en un ambiente de renovación educativa conjugando teoría y práctica, entre investigación y acción; incluye la introducción del análisis crítico de la realidad porque, agrega, sería el primer paso para percibir la contradicción entre realidad social y los valores de una educación según la persona. (Imbernòn, 1993)

▪ **Educación rural, economía y conflicto armado.** Según Perfetti (2003) de acuerdo al análisis presentado acerca del estudio sobre la educación para la población rural en Colombia, este deriva su sustento de la actividad agropecuaria y esta producción se ve afectada por los todos los factores que de tiempo atrás vienen golpeando nuestro país, es el caso de la globalización, la cual incide en la pobreza rural y adicionalmente la intensificación del conflicto armado, los cambios en materia política cambiaria y arancelaria durante la apertura económica en los años noventa, que llevaron a disminuir la participación del sector agrícola en el Producto Interno Bruto (PIB) nacional disminuyendo así los ingresos de los campesinos, aumentando el desempleo drásticamente.

Tabla 1.

Metas Trazadas para Población Rural - 2018.

Indicador	Línea Base 2014	Meta a 2018
Tasa de homicidios	27,8 x cada 100000 h	23,0
Víctimas del conflicto armado que han avanzado en reparación integral	395.902	920.210
Pobreza monetaria rural	42,8%	36,0%
Brechas sociales en los municipios más afectados por conflicto	38,6%	28,8%
Inversión como % del PIB	28,8%	29,5%

Fuente: Estudio sobre educación para la población rural en Colombia, DNP- 2015

En este mismo artículo se destaca como consecuencia directa de las circunstancias antes mencionadas, el crecimiento sostenido de la pobreza rural a lo largo de la década del 90 que pasó del 68% a comienzos de la década, hasta llegar al 83% al finalizar.

En cuanto al recrudecimiento del conflicto armado, según lo afirma Perfetti (2003) se puede decir que ocasionó el desplazamiento de población campesina, abandono de las actividades productivas y en muchos casos su vinculación a este conflicto. Desde el punto de vista educativo, esta situación causó la suspensión parcial o definitiva de actividades escolares por problemas de orden público, el aumento de la deserción escolar por efecto del desplazamiento, la destrucción de la infraestructura educativa y la

intimidación de grupos, todo lo cual ha afectado a estudiantes, maestros y directivos de escuelas rurales de nuestro país.

El informe Nacional de Desarrollo Humano en relación con los efectos del conflicto sobre la educación, Perfetti (2003) afirma:

son muchos los niños y jóvenes que no van a la escuela porque fue destruida, porque están dedicados a la guerra, porque el maestro murió o huyó, porque ellos y sus padres fueron desplazados, porque ya no pueden costearse el estudio o porque el presupuesto del sector educativo se desvió hacia el gasto militar. (p.12)

En estos años de desplazamientos forzosos a causa del conflicto armado, en el período 2000 a 2002, se estima una cifra de un millón de personas en todo el territorio nacional, en su mayoría se trata de campesinos pobres, de los cuales un poco más de la mitad son menores de edad. Los jefes de hogares suelen ser mujeres jóvenes, con altas tasas de analfabetismo y baja escolaridad. La mitad de estos desplazados eran poseedores de tierras y una cuarta parte asalariados agrícolas y cuando estas personas migran a las ciudades difícilmente encontraban ocupación, con lo cual muchos se veían abocados al trabajo informal, a la mendicidad y hasta la delincuencia.

Por otra parte, dada la gestión de organismos nacionales e internacionales, se muestran aspectos favorables en la década de los noventa en la educación rural: el aumento del alfabetismo y la escolaridad, incrementándose las tasas de asistencia en educación básica como la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar, se evidencia en cuanto a la calidad que los estudiantes rurales muestran avances satisfactorios y estos se deben en gran parte a la expansión y consolidación de modelos concebidos para estas zonas como la Escuela Nueva, el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT). Sin embargo, el sector rural en lo educativo sigue muy lejos de igualar al sector urbano.

Ahora, durante el 2007, se llevo a cabo un proceso de participación ciudadana, para la construcción del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, que en relación con la educación de niños y jóvenes en contextos rurales se presentaron siete apuestas: el fortalecimiento de la educación para la primera infancia en zonas rurales; el fortalecimiento de los procesos lectores y escritores; la asignación equitativa de

recursos; el acceso, pertinencia y permanencia en el sistema educativo; la creación de modelos educativos flexibles; el fortalecimiento e incorporación de las TIC en la educación rural y la profesionalización del docente en los contextos rurales.

Dentro de la propuesta de desarrollo para Colombia se han transado diversos procesos, planes y programas que tienen que ver con la urgencia de hacer de Colombia un país menos desigual, más incluyente, próspero, democrático y en paz, como se pregona insistentemente: Un país en Paz con Justicia social; en este tránsito vale la pena resaltar como en el marco de los acuerdos de paz que ha logrado el Gobierno Nacional con las fuerzas armadas revolucionarias de Colombia, ejército del Pueblo (FARC-EP), se han dejado acuerdos que tienen que ver fundamentalmente con la implementación de una política de reforma rural integral, ampliación de la base de participación ciudadana para promover el pluralismo y la inclusión política, entre otras propuestas, alrededor de estos acuerdos se han fijado grandes expectativas de cambio social, económico, político, de contribución concreta a la pacificación del país por la resolución del conflicto armado y de mayor crecimiento y mejoramiento de la calidad de vida.

A estos esfuerzos, se suma el plan nacional de desarrollo para el periodo 2014-2018, ‘Todos por un Nuevo País’ en los que se destacan propuestas de política pública como Colombia en Paz, Colombia equitativa sin pobreza extrema, competitividad e infraestructuras estratégicas, movilidad social, transformación del campo, entre otras (PND, 2014-2018).

Objetivo general y específicos

El trabajo tiene como finalidad última contribuir a la mejora de la calidad de la educación rural en Colombia, a tal fin se encamina a través de un objetivo general y otros más específicos:

Objetivo General

Analizar las representaciones de los profesores de educación básica primaria del municipio de Neiva (Colombia) sobre la calidad de la educación rural, su relación con las normativas estatales y posibles efectos de dicha relación en la eficacia y eficiencia de las políticas.

Objetivos Específicos:

1. Analizar las representaciones que presentan los profesores de educación básica primaria del municipio de Neiva (Colombia) sobre la calidad de la educación rural.
2. Analizar las normativas estatales en relación con la calidad de la educación rural en Colombia.
3. Comparar las representaciones que presentan los profesores de educación básica primaria del municipio de Neiva (Colombia) sobre la calidad de la educación con las normativas estatales sobre la calidad de la educación rural en Colombia.
4. Comparar las representaciones de calidad de la educación rural que poseen docentes de escuelas cuyos alumnos tienen calificaciones superiores en pruebas estandarizadas con las de docentes de escuelas rurales con calificaciones más bajas en dicho tipo de pruebas.
5. Identificar factores que influyen en la relación que mantienen las representaciones de los profesores y las normativas estatales sobre calidad de la educación rural en Colombia desde perfiles personales, contextuales, de formación e información.
6. Formular propuestas para el logro de mayores niveles de eficacia y eficiencia de las políticas nacionales para la calidad de la educación básica del sector rural.

Diseño de la investigación

Una vez determinado el tipo de información que se requería para cumplir los propósitos del estudio, se decidió que el diseño que mejor se adecuaba a la intención de la investigación correspondía a un estudio de caso, por las particularidades del problema y el contexto a trabajar. Sobre el enfoque, diferentes autores, como Yin (1989), aclaran, que el método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, por otro lado, Chetty (1996), considera que en el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos; por su parte, Eisenhardt (1989) concibe un estudio de caso contemporáneo como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (p.174), la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría.

En nuestra situación particular, el método de estudio de caso fue apropiado para explorar, en un campo relativamente nuevo a la investigación, el contenido referido a la calidad de la educación; para ello se mezclaron diferentes técnicas y fuentes de información como métodos de análisis cuantitativos y cualitativos que permitieron conocer la realidad estudiada y proyectarla a nuevas investigaciones.

Al estar definido el enfoque que tiene la investigación en acuerdo con la zona rural del municipio de Neiva (Colombia) como espacio de trabajo, se definieron los procedimientos de medición que en este caso particular giran alrededor de las técnicas mixtas que se utilizaron:

- Invitación escrita a participar de la investigación a los profesores rurales seleccionados en los grupos de Sujetos Participantes.

- Visita a Instituciones Educativas Rurales que agruparon a los docentes seleccionados por sedes escolares y zonas para recogida de información a partir de un Cuestionario.
- Conformación de Grupos Focales según condiciones acordadas en la investigación.
- Selección de documentos de Normativas Estatales para realizar Análisis Documental.

La construcción y prueba de los instrumentos de recolección de información que para el caso de la investigación fueron: un cuestionario semiestructurado, grupos focales y análisis documental, continuaron con el siguiente proceso:

- **Construcción del Cuestionario Semiestructurado.** Se elaboró con base en las categorías y subcategorías constitutivas del concepto de calidad de la educación perfilada por esta investigación, producto del análisis del concepto de calidad de la educación, apoyado en diversos teóricos y el Ministerio de Educación Nacional. Fue objeto de validación por parte de expertos en educación, prueba piloto, lo que dio lugar a diferentes versiones del cuestionario con ajustes significativos; el instrumento final comprendió cinco categorías de trabajo, 27 preguntas con opción de respuesta múltiple a partir de una escala de coincidencia de 1 a 5. (Ver anexo 1. Cuestionario Semiestructurado).
- **Los Focus Group.** Se determinó la constitución de cuatro grupos focales conformados de la siguiente manera: tres (3) grupos compuestos por ocho (8) docentes cada uno y un (1) grupo compuesto por seis (6) docentes. Todos los docentes pertenecen a Sedes Educativas de Básica Primaria del Sector Rural del municipio de Neiva, con diferentes perfiles Personales, Contextuales, de Formación e Información. El criterio de definición de número de grupos e integrantes obedece a la dinámica propia del trabajo de los Grupo Focales y al logro de los objetivos de encontrar factores asociados que pueden ser facilitadores o condicionantes en la apropiación de las normativas estatales sobre calidad de la educación rural. Para lograr un trabajo armónico con los grupos focales se desarrolló una guía de

entrevista con cuatro preguntas primarias y cinco preguntas secundarias o alternativas, que igualmente fueron sometidas a prueba, lo que permitió validar su confiabilidad. (Ver anexo 2. Guía operativa - Grupos Focales).

- **El Análisis Documental.** La intención de la utilización de esta técnica es poder garantizar un análisis objetivo de las Normativas Estatales referidas a la calidad de la educación en Colombia; para este caso se seleccionaron 40 documentos de Normativas a partir de los criterios de actualidad y pertinencia en concordancia con los propósitos de la investigación. Frente a esta técnica se definió aplicar el procesador Atlas.Ti, especialmente determinado para análisis de información cualitativa, el cual tiene parámetros establecidos que son eficientes y dinámicos y garantizan un análisis importante de la unidad suministrada. (Ver anexo 3. Guía operativa - Análisis Documental).

La muestra de docentes-participantes a los cuales se aplicaron los instrumentos se constituyó a partir de un muestreo intencional – convencional, realizado entre las diez (10) Instituciones Educativas, sus setenta y siete (77) sedes rurales y los ciento veintisiete (127) maestros, y se guio por las siguientes condiciones establecidas en el estudio:

- A. Docentes de Centros Educativos Rurales ubicados en las diferentes zonas del municipio de Neiva, para encontrar un equilibrio de los diferentes contextos geográficos, importante por su diversidad.
- B. Docentes de Centros Educativos que representen diferentes perfiles (personales, contextuales, de formación, e información).
- C. Docentes de Centros Educativos Rurales que laboran en escuelas cuyos alumnos tienen calificaciones superiores en pruebas estandarizadas.
- D. Docentes de Centros Educativos Rurales que laboran en escuelas cuyos alumnos tienen calificaciones bajas en pruebas estandarizadas.
- E. Interés de participación y firma de consentimiento informado del docente.

El muestreo precisó tres tipos de muestras-convencionales de acuerdo a los objetivos previstos y los requerimientos de las técnicas e instrumentos utilizados: Para el caso de los docentes de centros educativos rurales que respondieron el cuestionario, se seleccionaron 68 de ellos distribuidos por las cuatro zonas e instituciones educativas del municipio de Neiva.

Sobre la muestra-convencional que trabajaron los grupos focales, se determinó un grupo de 30 docentes organizados en cuatro grupos conformados por ocho (8) educadores cada uno, desde los diferentes perfiles acordados. En el asunto de la muestra de Normativas Estatales se especificaron 40 documentos bajo los criterios de vigencia, incidencia y pertinencia relacionados con la calidad de la educación.

Sobre el cuestionario y los grupos focales se adelantó un estudio piloto, cuyo fin consistió en realizar la prueba y percepción que tenían los participantes sobre su confiabilidad y validez, se organizaron dos conjuntos muestrales de docentes voluntarios del nivel de básica primaria de instituciones educativas urbanas del municipio de Neiva, compuesto por maestros de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, que aceptaron la invitación a responder el Cuestionario y el otro grupo conformado por docentes de la Institución Educativa el Caguán, con los que se conformó un Grupo Focal.

Frente al desarrollo del plan de análisis, se previó un proceso analítico cuantitativo y otro de tipo cualitativo, que necesariamente se articulan para responder satisfactoriamente a los objetivos previstos en la investigación. El cuantitativo se estableció para la información recolectada desde el cuestionario a partir de la herramienta SPSS, apoyados en estadísticas descriptivas e interpretativas, se precisaron promedios, varianzas, distribuciones de frecuencia, elementos de componentes rotados, chi cuadrado, que permitieron darle sustento a las relaciones, apoyados en el modelo de análisis propuesto. Igualmente se utilizó un diseño estadístico relacional (regresión y correlación), utilizando la distribución t-students y la distribución F-fisher

El tratamiento de la información cualitativa recolectada se realizó con apoyo de la herramienta Atlas.Ti 7.0, tanto en los grupos focales como en el análisis documental. Los análisis realizados expresan la diversidad y frecuencia de cada una de las subcategorías e indicadores establecidos, que en un primer momento se presentan de manera descriptiva, orientados desde la construcción de códigos y redes semánticas.

En conclusión, el proceso de tratamiento y análisis de los resultados de la investigación se desarrolló bajo el esquema de objetivos, categorías, subcategorías e indicadores, apoyados en diferentes herramientas cuantitativas-cualitativas para procesar y analizar información. (Ver anexo 4. Matriz de Operacionalización de Objetivos).

Estructura de la tesis

La tesis ha sido estructurada a partir de una introducción general y dos grandes partes, la primera parte denominada abordaje teórico de la investigación; contiene cuatro capítulos que se aproximan a la fundamentación teórica del estudio; la segunda parte, denominada estudio empírico, compuesta por tres capítulos, trabaja el diseño metodológico, la organización y análisis de los resultados y las conclusiones generales de la tesis doctoral, el cierre lo complementan las referencias bibliográficas y los anexos.

La introducción es un apartado ciertamente substancial en la estructura de la tesis en cuanto ubica en el problema de investigación y tiene como finalidad hacer la presentación del tema, como del contexto mismo del problema a tratar; aquí se plantean razones de orden epistemológico, pedagógico, sociológico, político, económico y cultural que determinan el estado de la cuestión y justifican su realización e importancia para la región y el país, que investigaciones de este orden pueden aportar a la comprensión de las dinámicas sociales y educativas y contribuir en la construcción de propuestas alternativas para la mejora de la calidad de la educación rural en Colombia.

Esta introducción se complementa con una caracterización analítica del contexto social, económico y educativo del país, aquí lo que se quiere destacar es la posición estratégica de Colombia en el continente y los contrastes sociales, culturales y económicos que vive; se analiza la situación de la educación colombiana, los planes, programas y la incidencia de estas políticas en la formación de la población por hacer de Colombia la más educada del continente y aportar desde estos macroobjetivos a un efectivo desarrollo social y económico; se complementa el análisis con una mirada a la educación rural de Colombia para entender las brechas económicas, sociales y educativas que perduran y la deuda histórica por saldar con este sector, las expectativas que se generan de desarrollo rural integral a partir de los acuerdos de paz del gobierno con los grupos subversivos, donde la zona rural fue altamente vulnerada, violentada y excluida.

La primera parte denominada abordaje teórico de la investigación, está subdividida en cuatro capítulos, cuyos contenidos temáticos se resumen a continuación.

El primer capítulo se ha titulado “Situación de la educación en Colombia” y abarca el análisis de siete segmentos necesarios para comprender la estructura de las Normativas Estatales del sector educación, su articulación a los planes nacionales de desarrollo, los planes decenales de educación de las últimas tres décadas. Así como su incidencia en las propuestas de desarrollo educativo del país.

Se contempla en este análisis, el andamiaje legal y normativo sobre el que se sustenta la educación en Colombia, se resalta que este andamiaje es resultado de uno de los hechos más importantes del país durante las últimas décadas del siglo pasado, como fue la elaboración de una nueva constitución política. Este andamiaje normativo está compuesto por la constitución del 91, la ley general de educación o ley 115 del año 94, que regula la educación preescolar, básica y media del país y que se reconoce como alternativa, producto del movimiento pedagógico nacional liderado por los educadores en Colombia y la ley 715/2001 que asume nuevas reformas educativas y da lugar a repensar la administración educativa desde los aforos financieros y los esquemas de control y supervisión educativa.

El segundo capítulo denominado “Educación rural y política pública en Colombia”, analiza la implementación de la política de educación rural desde 1999 hasta 2016 y sus políticas posteriores, como las nuevas perspectivas a partir del post-acuerdo con los grupos armados que sitúan a la ruralidad en una nueva perspectiva de desarrollo. Igualmente se hace una referencia al estado de la educación rural en el municipio de Neiva.

El tercer capítulo se tituló “Definición del concepto de calidad y de calidad de la educación”, y trata de la revisión teórica de múltiples posturas epistemológicas del concepto de calidad, sus distintos enfoques; aquí se pretende destacar los conceptos que han tenido más incidencia dentro de la literatura de la calidad, determinar sus especificidades y aclarar los contextos de los que surgen, al tiempo que se da cuenta de la evolución histórica del concepto desde la antigüedad hasta la época contemporánea, haciendo evidente como este concepto se transforma con relación en las formas de producción de la civilización occidental.

El cuarto capítulo, titulado “Del pensamiento del profesorado a la práctica docente”, se encamina a comprender de la manera más amplia posible el concepto de las representaciones sociales, visto por diferentes autores y su evolución histórica, como su aplicación sociológica, lo que nos permite entender la construcción de los pensamientos de los docentes acerca de la calidad de la educación rural, como sus actuaciones y procesos curriculares y pedagógicos aplicados, en sentido más amplio la identidad docente que los caracteriza.

La estructura de la tesis en su segunda parte contempla todo el andamiaje del estudio empírico y se organiza en tres capítulos que se despliegan a continuación.

El capítulo quinto define la ruta metodológica de la investigación e inicia con una propuesta de investigación de estudio de caso con enfoque de técnicas mixtas, ya que se utilizaron herramientas de recolección de información y procesos de análisis

cuantitativos a partir de un cuestionario semiestructurado y análisis cualitativos que constaron de dos instrumentos: los grupos focales y el análisis documental.

El capítulo sexto contempla la organización y tratamiento de los resultados y presenta el análisis de la información recolectada conforme a los criterios metodológicos que convocaron la investigación y de acuerdo a las características del tratamiento de los datos, tanto cuantitativos como cualitativos; se expone el marco de análisis de la información alrededor de los objetivos, las categorías, subcategorías e indicadores proyectados a lo largo de cada una de las fases de la investigación.

Finalmente, en el capítulo séptimo se presentan las conclusiones en las cuales se hace relevante expresar las valoraciones finales del estudio, en ese mismo orden se desarrollan algunas reflexiones sobre la pertinencia de los resultados y el impacto que la investigación pueda soportar en procesos de mejora en la educación rural en el municipio de Neiva, como de las expectativas sobre futuras investigaciones.

A continuación, enseñamos la Tabla 2, en la cual representamos de una forma más clara y sintetizada la estructura que nos ha servido para dar coherencia a todo el trabajo desarrollado.

Tabla 2.
Esquema General de Investigación

Título Representaciones del Profesorado sobre Calidad de la Educación Rural y su Comparación con los Planteamientos Estatales El Caso del Municipio de Neiva, (Colombia).						
Pregunta ¿Cuáles son las representaciones del profesorado de educación básica primaria del municipio de Neiva sobre la calidad de la educación rural y cuál es su relación con los planteamientos estatales, como el efecto de dicha relación en la eficiencia y eficacia de las políticas estatales?						
Objetivo General Analizar las representaciones de los profesores de educación básica primaria del municipio de Neiva (Colombia) sobre la calidad de la educación rural, su relación con los planteamientos estatales y el efecto de dicha relación en la eficacia y eficiencia de las políticas estatales.						
Objetivos Específicos	1. Analizar las representaciones que presentan los profesores de educación básica primaria del municipio de Neiva (Colombia) sobre la calidad de la educación rural.	2. Analizar los planteamientos estatales en relación con la calidad de la educación rural en Colombia.	3. Comparar las representaciones que presentan los profesores de educación básica primaria del municipio de Neiva (Colombia) sobre la calidad de la educación con los planteamientos estatales sobre la calidad de la educación rural en Colombia.	4. Comparar las representaciones de calidad de la educación rural que poseen docentes de escuelas cuyos alumnos tienen calificaciones superiores en pruebas estandarizadas con las de docentes de escuelas rurales con calificaciones más bajas en dicho tipo de pruebas.	5. Identificar factores que influyen en la relación que mantienen las representaciones de los profesores y los planteamientos estatales sobre calidad de la educación rural en Colombia desde perfiles personales, contextuales, formación, información.	6. Formular propuestas para el logro de mayores niveles de eficacia y eficiencia de las políticas estatales para la calidad de la educación básica del sector rural.
Contenidos Teóricos	(Cap. III y IV) Definición del concepto de calidad y calidad de la educación Del pensamiento del profesorado a la práctica docente	(Cap. I, II y III) Situación de la educación en Colombia. Educación rural y política pública en Colombia. Definición del concepto de calidad y calidad de la educación	(Cap. I, II y IV) Situación de la educación en Colombia. Educación rural y política pública en Colombia. Del pensamiento del profesorado a la práctica docente	(Cap. I, II y IV) Situación de la educación en Colombia. Educación rural y política pública en Colombia. Del pensamiento del profesorado a la práctica docente	(Cap. I, III y IV) Situación de la educación en Colombia. Definición del concepto de calidad y calidad de la educación. Del pensamiento del profesorado a la práctica docente.	(Cap. I, III y IV) Situación de la educación en Colombia. Definición del concepto de calidad y calidad de la educación. Del pensamiento del profesorado a la práctica docente.

Estudio Empírico	INVESTIGACION: ESTUDIO DE CASO					
	TECNICAS MIXTAS: CUANTITATIVA - CUALITATIVA					
Técnicas de recogida de datos	Cuestionario	Análisis Documental	Cuestionario Análisis Documental	Cuestionario Grupos Focales	Grupos Focales Análisis Documental	Cuestionario Grupos Focales Análisis Documental
Resultados por Objetivos	<p>La calidad de la educación es aquella que es pertinente al contexto, la persona y las capacidades a desarrollar para la vida.</p> <p>Los factores que garantizan más la calidad escolar y revisten mayor importancia son la formación continua y la experiencia de los docentes aunados a un fuerte vínculo de los padres al proceso formativo</p>	<p>Las normativas construyen una asertiva enunciación del concepto de calidad, con el interés de posicionar este en el medio educativo, con referencia a la definición de estándares básicos de competencias.</p> <p>En la normatividad educativa, los componentes de calidad tienen alto reconocimiento que explicita su importancia y necesaria aplicación.</p>	<p>La calidad entendida como aquella que fomenta la visión eficientista del modelo económico, establecido en la lógica del mercado, establece una coincidencia general entre la eficiencia educativa y la marginalidad de la educación rural.</p> <p>El modelo educativo debe ser renovado conforme la realidad rural, y alineado con formación docente y dotación de materiales.</p>	<p>Se encontró que en general no son avanzados los resultados de las Pruebas Estandarizadas para la zona rural del municipio de Neiva.</p> <p>La dispersión y ubicación geográfica de las sedes educativas establece diferencias en resultados de pruebas estandarizadas por las condiciones tecnológicas, comunicativas y culturales.</p>	<p>Existe mayor ascendencia de las mujeres hacia el seguimiento y cumplimiento de los lineamientos y programas de política pública.</p> <p>Según la formación académica los docentes diferencian el papel de la política pública en educación, siendo los normalistas los más eficientistas y pragmáticos.</p>	<p>Los docentes de todos los niveles de formación, ven al modelo educativo, la financiación de la educación y de muchos de sus programas como los factores que más condicionan la calidad.</p>
Conclusiones relativas a la Teoría	<p>Cap. I. Colombia sigue sujeta al devenir político por encima de un sano criterio por hacer de la regulación normativa una política de gobierno de largo aliento.</p> <p>Cap. II. La escasa inversión de los diferentes gobiernos, tanto nacional como regionales, la centralidad normativa y financiera, aunado a la falta de voluntad política y un contexto históricamente atravesado por una carga de violencia y conflicto social, son causas que debilita los medios para lograr las mejoras que demanda el sector.</p> <p>Cap. III. Hoy hace curso una redefinición del concepto de calidad desde una perspectiva de la pedagogía crítica, que llama a una lectura de la realidad, que convoca a un enfoque centrado en el sujeto, de la mano con las pedagogías como calidad humana, que reemplace la concepción alineada con productividad y mercado.</p> <p>Cap. IV. Las representaciones sociales manifiestan que la categoría social en que cada persona se establece, el grupo cultural al que ha pertenecido, constituyen la fuente que determina e incide indiscutiblemente en su propia elaboración de la realidad social.</p>					

<p>Conclusiones relativas a los Objetivos</p>	<p>Los lineamientos, competencias y estándares, no son los indicadores que puedan marcar diferencias en torno a procesos formativos que se conecten con las prácticas, dado que la ruralidad está distante de las expectativas urbanas.</p> <p>Las pruebas internacionales como PISA, TIMSS, carecen de valor para ayudar a mejorar la enseñanza en las aulas y el funcionamiento de las escuelas, particularmente en el sector rural, porque son pruebas que no están diseñadas conforme su realidad.</p>	<p>El tratamiento de los componentes de calidad en la normatividad no tienen efectos concretos en la realidad por la distancia entre teoría y práctica, con causas como baja voluntad política de los gobernantes, poco compromiso de los gestores territoriales, escasez de recursos financieros.</p> <p>Las normativas son reiterativas en el tratamiento de lineamientos y orientaciones pedagógicas, pensados más para lo urbano, sin lógicas constructivas que permitan su aplicación en la realidad rural.</p>	<p>La escuela de hoy es bien distinta, está propuesta desde el eficientismo, una institución que demanda y perfecciona un docente técnico, que convierte al profesor en un especialista en técnicas y recursos para solucionar problemas.</p> <p>El bajo conocimiento y aplicación de lineamientos y orientaciones pedagógicas deja vacíos sobre sus causas, que pueden estar en los niveles de formación de docentes (de grado o continua) para el desempeño, o de poca concertación de la política urbano-rural.</p> <p>La normatividad establece una asociación general entre la eficiencia educativa y la marginalidad de la educación rural.</p>	<p>Las docentes mujeres jóvenes, que además tienen formación para la docencia, tienen mejores resultados en pruebas estandarizadas, lo que resulta revelador porque indicaría que probablemente la población femenina-joven, tendría más éxito académico que los maestros más antiguos.</p> <p>El país educativo tiene la tendencia a convertir la educación en un proceso de entrenamiento para presentación exitosa de pruebas, por la necesidad del ranking que manifiesta calidad.</p> <p>Realizar un estudio investigativo que profundice en los efectos de las prácticas pedagógicas de los docentes rurales, en procesos de resultados de pruebas estandarizadas.</p>	<p>Los profesores y las sedes educativas que están ubicados en contextos geográficos más lejanos a lo urbano y por ende con diferencias en procesos de comunicación vial, tecnológica, cultural, pueden tener mayor afectación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Los docentes con título de normalistas definen una concepción más pragmática, eficientista, quizás por contar con mayor nivel de formación empírica; sigue orientaciones, aplica programas, ven en los equipos y la tecnología una ayuda concreta, en esencia tiene mayor coherencia teórico-práctica</p>	<p>Hay un reconocimiento de la necesidad de construir propuestas curriculares alternativas que supla las deficiencias del Modelo Educativo actual. Se requiere formación permanente de los nuevos y jóvenes educadores como propuesta clave para el liderazgo, la innovación y la creatividad en el aula.</p> <p>Se espera que se cumpla la política que determina universalidad y calidad, en igualdad de condiciones para todos los niveles y sectores.</p> <p>Sacar adelante el Plan de reforma educativa rural -2018, producto de los acuerdos de paz.</p>
--	--	--	---	--	---	--



PRIMERA PARTE
ABORDAJE TEÓRICO DE LA
INVESTIGACIÓN





CAPITULO I

SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN

COLOMBIA

1.1. LAS NORMATIVAS ADMINISTRATIVAS DEL SECTOR EDUCACIÓN

1.1.1. La Constitución Política de Colombia – 1991

**1.1.2. La Ley General de Educación (115/94). Base de la Educación
Preescolar, Básica y Media**

1.1.3. La Ley 715/01, nuevas propuestas educativas

1.2. LOS ÚLTIMOS PLANES NACIONALES DE DESARROLLO Y SU ARTICULACIÓN CON LA EDUCACIÓN (2006 -2010), (2010-2014) (2014-2018)

**1.2.1 Plan Nacional de Desarrollo y su articulación con la Educación.
(2006-2010) Estado comunitario. Desarrollo para todos**

**1.2.2 Plan Nacional de Desarrollo y su articulación con la Educación.
(2010-2014. Prosperidad para todos.)**

**1.2.3 Plan Nacional de Desarrollo y su articulación con la Educación
(2014-2018). Todos por un nuevo país**

1.3. LOS PLANES DECENALES DE EDUCACIÓN COLOMBIANOS (1996-2005) - (2006-2016) – (2016-2025)

1.3.1 El Plan Decenal 1996-2005. La educación un compromiso de todos

1.3.2 El Plan Decenal 2006-2016. Pacto social por el derecho a la educación

1.3.3 El Plan Decenal 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad

1.1. LAS NORMATIVAS ADMINISTRATIVAS DEL SECTOR EDUCACIÓN

Para analizar la educación en Colombia es preciso contemplar el andamiaje legal y normativo sobre el que se sustenta. Este andamiaje es resultado de uno de los hechos más importantes del país durante las últimas décadas del siglo pasado, la elaboración de una nueva constitución política. Ésta, en su articulado, renueva y amplía las posibilidades de una educación que cierre las brechas sociales, por lo que el análisis histórico de las normas permitiría ubicar legalmente la consolidación de diversas políticas y programas de educación a nivel nacional e internacional y, al mismo tiempo, exponer algunas de las fuerzas, tensiones y debates que han permanecido durante los últimos años en la agenda educativa.

1.1.1. La Constitución Política de Colombia – 1991

La Constitución Política de Colombia, también llamada Carta Magna o Carta Fundamental, es, en el país, la ley suprema, y en ella se describen los derechos y deberes de los ciudadanos colombianos, a la vez que se encuentra definida la estructura y organización del Estado.

Historia. En Colombia, y luego de más de cien años de la constitución de 1886, se logra una nueva constitución en el año de 1991. El gobierno de la época, a cargo del presidente Virgilio Barco Vargas, se encontraba en negociaciones para lograr la desmovilización de grupos guerrilleros que habían operado en el territorio nacional durante cuarenta años de conflicto armado. Entre los grupos se contaban el Movimiento 19 de abril (M-19), el Ejército Popular de Liberación (EPL) y el Quintín Lame, siendo el M-19 el de mayor poder y reconocimiento popular. Este proceso de negociación exigía la convocatoria de una asamblea constituyente que reformara la constitución, facilitando así el nacimiento de otros partidos políticos, diferentes a los partidos tradicionales de tipo Conservador y Liberal.

El gobierno, en respuesta, declinó la propuesta que estos grupos al margen de la ley hicieron pues, entre otros motivos, los grandes carteles del narcotráfico, en plena función operativa durante esa época, querían aprovechar la oportunidad de una consulta, para así incluir también consulta sobre la extradición, lo que ponía en riesgo no solo las normas jurídicas internas, sino las relaciones internacionales con los países que solicitaban constantes procesos de extradición contra los narcotraficantes.

Cómo se produce. Con este antecedente surge, en el año 1989 un grupo estudiantil que se hizo llamar “La Séptima Papeleta”. El grupo estaba conformado por estudiantes de varias universidades públicas y privadas, quienes retomaron e impulsaron la idea de que, en las elecciones de marzo de 1990, se pudiera incluir la opción de apoyar u oponerse a la convocatoria de una asamblea nacional constituyente.

Se llamó “Séptima Papeleta” porque en aquellas elecciones se escogerían candidatos para el Senado, la Cámara de Representantes, la Asamblea Departamental, las Juntas Administradoras Locales, los Concejos Municipales y Alcaldías; por lo que se añadiría el séptimo voto a la asamblea constituyente.

Aprobada la iniciativa del grupo se realizaron las elecciones, que arrojaron más de dos millones de papeletas a favor. Aunque este acto no era oficial, la Corte Suprema de Justicia avaló la consulta formal en vista de lo significativo de los resultados. Así, para las elecciones presidenciales que se realizarían en mayo de 1990, se incluyó la opción de votar por la constituyente, ante la cual el 86% de los votantes se pronunció a favor.

Finalizando los años noventa, mientras César Gaviria Trujillo se hallaba en la presidencia, se convocó a elecciones que eligieron 70 miembros de la asamblea constituyente. Luego de su instalación en febrero de 1991, su primera decisión fue la conformación de la mesa directiva, siendo presidida por un representante del M-19, un conservador y otro del partido liberal. (Constitución Política de Colombia, 2011)

Hechos. La asamblea, en su afán de poder tratar todos los temas en un corto tiempo, tuvo que organizarse a través de cinco comisiones permanentes:

- Comisión Primera: principios, derechos y reforma constitucional
- Comisión Segunda: autonomía regional.
- Comisión Tercera: reformas al Gobierno y al Congreso.
- Comisión Cuarta: administración de justicia y Ministerio Público.
- Comisión Quinta: temas económicos, sociales y ecológicos.

La redacción final de la constitución fue firmada por todos los Delegatarios Constituyentes el día en que el proceso de discusiones concluyó en la ceremonia de oficialización, que se realizó en el salón elíptico del Capitolio Nacional el 4 de julio de 1991.

La Constitución en su versión final quedó compuesta por 380 artículos definitivos y 60 transitorios, en los que la consagración de los derechos fundamentales, económicos, sociales y colectivos fue uno de los aspectos más importantes. Por tanto, creó a su vez mecanismos para protegerlos y asegurarlos, siendo la tutela y las acciones populares las más eficaces.

Dentro de los aspectos novedosos en la constitución del 91 se destaca la inclusión de la libertad de cultos, donde se permitió a cada colombiano profesar sus propias creencias además del catolicismo. También se fortaleció el respeto por las minorías étnicas, cediendo escaños en el congreso a indígenas y población afro, avanzando de igual modo en la equidad de género, declarando igualdad de derechos entre el hombre y la mujer, a la vez que garantizaban la participación de ésta en la administración pública.

Por otra parte, con esta nueva constitución, el pueblo pudo hacer valer sus derechos con los mecanismos de participación que fueron incluidos, como el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa legislativa y la revocatoria de mandato. Otro aspecto que fue definido es el que se refiere a los estados de excepción,

que son los que le permiten al presidente facultades extraordinarias para emitir decretos en momentos de emergencia o anormalidad, para garantizar el regreso a la normalidad.

Igualmente fueron creadas nuevas instituciones que rigen hasta hoy, entre ellas la Fiscalía General de la Nación, la Corte Constitucional y Defensoría del Pueblo, que garantizan, promueven, divulgan, y protegen los derechos humanos.

Respecto de las entidades territoriales y las demandas en los procesos educativos. Se otorgó a “las entidades territoriales la competencia de administrar el servicio educativo en su jurisdicción garantizando su adecuada prestación en condiciones de cobertura, calidad y eficiencia” (Ministerio de Educación Nacional, 1989, p.1). Por lo tanto, se prevé que éstas traten de mejorar las ofertas educativas a estudiantes y ampliar en un 100% su cobertura escolar mediante la planificación, la organización, la coordinación y la distribución de recursos tanto humanos, como técnicos, administrativos y financieros. Para ello requieren un control que garantice eficiencia, efectividad y transparencia.

A la vez, este objetivo hace necesario el fortalecimiento de los Establecimientos Educativos a través de la inyección de recursos que garanticen su funcionamiento, de asistencia técnica, asesoría permanente, capacitación y, desde luego, una buena distribución de la planta de personal docente, directiva y administrativa.

La Constitución y los Procesos de Planeación. En la constitución colombiana se propone la planeación como un ejercicio permanente del país, en aras de un desarrollo armónico y ordenado. Este objetivo da lugar a que se promulgue la Ley Orgánica del Plan de Desarrollo que, en el artículo 1º, propone como propósito establecer los mecanismos para la elaboración, aprobación, ejecución, seguimiento, evaluación y control de los planes de desarrollo.

El proceso para la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo, el gobierno debe someter las propuestas al Congreso Nacional durante los seis meses siguientes a la iniciación del período presidencial, de acuerdo a las disposiciones definidas por el artículo 13 de la ley 152 de 1994. Así mismo, los planes que ejecuten las entidades nacionales son asiento de las entidades territoriales y deberán ser consultados previamente con las autoridades de planeación, según su competencia. (Departamento Nacional de Planeación, 1994, p.1)

Al respecto de los entes que regulan la planeación, se dice que

la más importante función, dentro de la planeación participativa, la cumple el Consejo Nacional de Planeación, a él acuden los representantes de las entidades territoriales y demás sectores, (...). Su principal función es la de servir para la discusión del Plan Nacional de Desarrollo, donde se emitiran conceptos sobre la elaboración del plan y luego el seguimiento y evaluación periódica durante la ejecución. (Gobierno de Colombia, 2017, p.1)

Lo anterior muestra que la construcción de una nueva constitución se da en medio de un contexto agitado, donde las demandas sociales ejercieron una fuerte presión sobre la institucionalidad, al tiempo que se buscaba la solución política al conflicto social y armado. Es por ello que las reformas contempladas allí estaban en perspectiva de generar condiciones para un apertura democrática, para la renovación del entramado administrativo del Estado, la creación de mecanismos para la defensa de los derechos de los ciudadanos, los mecanismos de planeación y distribución presupuestal, y la descentralización de algunas funciones a los entes territoriales, entre ellas la planeación y ejecución de políticas y programas para la educación, en pro de solucionar problemas de acceso y cobertura.

Estas políticas se evidencian en la constitución, pues esta desarrolló los artículos 21 (que garantiza la libertad de cátedra), 41 y 44 (que imponen al Estado el deber de certificar la educación, pues esta es un derecho fundamental) además de los artículos 67, 68, 69 y 70 (vitales en la construcción del nuevo proceso educativo, pues definen las responsabilidades de cada miembro de la sociedad respecto a la educación, tanto básica, como media y superior).

Sumado a lo anterior, la legislación colombiana expidió regulaciones específicas relacionadas con la educación, para determinar cómo funcionaría el sistema educativo a partir de entonces. A continuación se ampliarán con claridad dichas reglamentaciones.

1.1.2. La Ley General de Educación (115/94). Base de la Educación Preescolar, Básica y Media

La naciente Ley 115, denominada Ley General de Educación, con un poco más de dos décadas a la fecha, se gestó en un contexto histórico que vale la pena reconstruir para comprender cómo en Colombia el conflicto político-militar ha hecho presencia en las múltiples esferas y contextos, incluyendo el educativo.

Dicho proceso histórico llevó a la reforma educativa, en el marco de la reforma constitucional, y a repensar seriamente la pedagogía como un problema político. Este enfoque permitió luchar contra las reformas impuestas sobre el maestro, la escuela y el niño que regían en la época de 1982 materializándose, finalmente, en la Ley 115 de 1994.

A nivel social, la vida antes de las reformas se sustentaba directamente sobre la falta de garantías para el goce efectivo de los derechos humanos, provocando una transformación en las subjetividades de las gentes, tanto urbanas como rurales, que fracturaban los tejidos comunicativos, afectivos e imaginarios de futuro, en la pobreza y calidad de vida agudizadas cada vez más producto de los desplazamientos ya no solo en el sector rural, sino dentro de la misma urbanidad; y, desde luego, en las vocaciones y oficios vitales de las poblaciones que se fueron imponiendo con el narcotráfico, el conflicto con las guerrillas y el modelo económico.

De estos fenómenos surgieron puntos de quiebre que, aprovechando la preocupación e indignación de la comunidad, permitieron la pugna y la convergencia de nuevos actores, de movimientos sociales, académicos y de investigación que se pensaron el país de

manera distinta y dieron paso a procesos de resistencia, lucha y dignificación por la vida para que, en consecuencia, la constituyente de 1991 fuera la respuesta a la crisis del país.

A nivel educativo, la reforma que se proponía al gobierno se fundamentaba en contra de los principios de la psicología conductista y reducía el maestro a ser un simple “administrador de currículo”, pensado, organizado e impuesto por “los técnicos del ministerio de educación” quienes, obsesionados por el cumplimiento de “objetivos instruccionales”, negaban la voz y el pensamiento a los maestros, reducían el proceso de aprendizaje al cumplimiento de objetivos “observables” predeterminados por la Tecnología Educativa y el diseño instruccional, así como también centraban la enseñanza en la transmisión fiel de contenidos. (Valencia, 2006, p.102)

De acuerdo a lo anterior, la violencia estructural se trasladaba a la vida en las escuelas, al negar las realidades de los actores y comunidades insertas en estos contextos, bajo la impostura de un currículo domesticador e instrumentalista, con el propósito de perpetuar y reproducir el modelo de sociedad de la época, llena de violencia, corrupción y una antiética justificada para las acciones emprendidas contra lo diferente.

Este periodo histórico marcó la dinámica social, cultural y económica de la población rural y urbana, que trompeó la génesis del movimiento pedagógico “para generar un proceso de estudio, investigación y respuestas por parte del magisterio colombiano en contraposición de políticas estatales como el “Mapa Educativo” y la Reforma curricular que buscaban “racionalizar” y “mejorar la calidad” de la educación”. (Tamayo, 2006)

En este sentido, este proyecto de movilización pedagógica en defensa de la nueva educación encontró otro sentido en la lucha política de contenido nacional y democrático, al servicio de la liberación del país y de la revolución social, que llevó a la organización de foros, encuentros, congresos y producciones como la Revista Educación y Cultura para la dignificación y re- significación del papel del maestro.

Dichos eventos fueron plataforma para denuncias y análisis que se expusieron en los congresos nacionales de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), tales como: Ibagué 1973, Cúcuta 1975, Neiva 1978 y Bucaramanga 1982, donde fueron reiterativos al señalar el efecto de la tecnología educativa y las injerencias que las políticas internacionales, donde plantean que:

Los planes y programas educativos que actualmente ejecutan las clases dominantes nacionales a través del Estado, son el resultado de decisiones impuestas a nuestro país por organismos supranacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Banco Internacional de la Reconstrucción y Fomento (BIRF), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Agencia Internacional del Desarrollo (AID), todos ellos controlados por el gobierno y los grandes monopolios de los Estados Unidos de Norteamérica; en esta forma se viola la soberanía Nacional y se niega el derecho que tiene el pueblo a darse una educación que sirva a sus intereses y a la tarea de la liberación nacional.

Que la reforma educativa es la adecuación del sistema educativo a las exigencias económicas, políticas, ideológicas del imperialismo y de las clases dominantes, plasmada en el plan de desarrollo de las cuatro estrategias.

Que esta reforma educativa, forma parte de la política de desarrollo económico, impulsada por el imperialismo y las clases dominantes (las cuatro estrategias, el plan de nutrición, el plan de pleno empleo de la OIT, el Pacto sub. regional Andino, etc.) y que representa la continuación de los programas de dominación neo-colonial de los últimos años, tales como El Plan Básico o Informe Atcón, los planes de financiación de la Agencia para el desarrollo Internacional de los EE.UU. (AID), El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial, reunidos y sistematizados, últimamente, en el Plan PNUD-UNESCO. (Cardona, 2005, p.59)

El movimiento pedagógico, en su conjunto, logra articular las inconformidades sociales, políticas y económicas de un sector representativo del país, para así proyectar una propuesta educativa que se alejara de las prácticas que producen y reproducen la violencia estructural, particularmente de la visión tradicional de la educación como instrucción, generando a su vez fuertes cuestionamientos contra una propuesta institucional que, en su consideración, tendría como resultado la profundización de las desigualdades, debido a la fuerte influencia por parte de entes internacionales, y los intereses económicos que representan.

En los siguientes apartados se hace un análisis sobre el balance del cumplimiento de los objetivos y metas que las políticas educativas se proponían cumplir.

Es así como la crisis sociopolítica, la imposición de nuevas formas de colonialismo y control a través de políticas internacionales y multilaterales traspoladas a la refundación de la escuela como mecanismo para perpetuar el capitalismo, y la emergencia de actores y movimientos sociales que abanderaron la lucha contrahegemónica al poder del capital globalizado caldearon las condiciones, permitiendo dar a luz la Ley General de Educación 115, que consagró la educación como un derecho y como una obligación del Estado, y se concibió fruto de la movilización, la resistencia y la lucha del Magisterio Colombiano, que se ubicó, por primera vez en décadas, como actor fundamental de un proyecto de país.

Al hacer una lectura crítica de la Ley General de Educación, que fue producto de una lucha encarnada en la movilización social del magisterio, se deduce fácilmente que esta permitió alcanzar varios logros importantes, entre ellos la conformación de un movimiento pedagógico que elevó el nivel del conflicto de la educación a un conflicto político, la defensa de la educación estatal como un derecho fundamental de las gentes del común, urbanas y rurales, que les garantizó alimentación, transporte y un subsidio básico; la conformación del Centro De Investigación y Educación Popular (CINEP), la emergencia y resistencia de propuestas pedagógicas alternativas en escuelas ubicadas en sectores urbano marginales, entre otros.

No obstante, también existieron barreras de participación que limitaron la posibilidad de concretar varios de los logros estipulados en la Ley, pues como lo afirma Tamayo, (2006) en su artículo “*El Movimiento Pedagógico en Colombia*” (*Un encuentro de los maestros con la Pedagogía*):

la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), en la elaboración de la nueva Ley General de Educación, comenzó a zanjarse una división irreconciliable al interior de los dirigentes del Movimiento Pedagógico y el ejecutivo de la Federación. Mientras un grupo de investigadores y dirigentes proponía una “constituyente pedagógica” de amplio espectro que permitiera la construcción de una propuesta consultada con las bases magisteriales, otro grupo mayoritario en FECODE optó por la concertación directa entre el ejecutivo y el Ministerio. (p.110)

Asimismo, al pasar los años de la lucha y con la redacción de la Ley General de Educación, base de la educación formal en Colombia, muchas cosas quedaron por hacer, por ejemplo, continuar vigilantes de su campo de acción y materialización tanto en contextos urbanos como rurales, pues aunque se organizó la estructura de la educación y este se reconoció como un derecho, en 1999, la escuela, en muchos de sus aspectos siguió igual, especialmente las ubicadas en las zonas más apartadas y de difícil acceso: la infraestructura paupérrima, la poca cobertura, el Ministerio continuó dictaminando programas y currículos preestablecidos, el transporte y alimentación escolar se volvieron un negocio y un nido de corrupción estatal, a la fecha en las escuelas públicas no se ha logrado implementar el preescolar de tres grados, este servicio se les ha otorgado a empresas privadas financiadas con recursos del Estado y las pruebas de medición emanadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) marcó la pauta para la era de las competencias educativas; el mercado económico global, se traslada a la escuela.

Retos y perspectivas. Pese a este panorama, continúa la lucha por la defensa de la educación pública, que, a decir de Cardona, (2005)

la escuela podría ser un buen lugar para empezar a construir otro modelo, de vida, de relaciones sociales, económicas, políticas, culturales. Si la escuela se constituyese en un

espacio importante de concurrencia de la comunidad para el conocimiento y la deliberación sobre sus problemas y si el currículo no fuese más que una lista de materias que se estudian de espaldas a la realidad, podríamos empezar a construir otro orden de relaciones. (p.158)

Como resultado de este proceso se obtiene una Ley de Educación que se configura en 3 niveles: Educación Preescolar enfocada al conocimiento de la primera infancia, donde prima el conocimiento de sí mismo, de su cuerpo y sus capacidades, habilidades y destrezas que en su implementación implicó un proceso paulatino de ampliación de cobertura. Educación Básica que busca dar formación en aspectos generales del conocimiento científico, tecnológico, artístico, pensamiento lógico, entre otros aspectos. Y la educación media que se convierte en la expectativa de formación inicial de la vocación laboral y profesional. Adicionalmente la lucha y movilización de los educadores logra consolidar otro tipo de garantías donde la concepción de la educación está articulada como derecho fundamental, y la asignación de subsidios de transporte y alimentación para los estudiantes, entre otros.

Estructura de la Ley General de Educación. Esta ley contempla once (11) títulos, dispuestos de la siguiente forma:

Tabla 3.

Capítulos Ley General de Educación. Ley 115, 1994.

Título	Nombre
1	Disposiciones especiales
2	Estructura del servicio educativo
3	Modalidades de atención educativa a poblaciones
4	Organización para la prestación del servicio educativo
5	De los educandos
6	De los educadores
7	De los establecimientos educativos
8	Dirección, administración, inspección y vigilancia
9	Financiación de la educación
10	Normas especiales para la educación impartida por particulares
11	Disposiciones varias

Fuente: *Elaboración propia.*

A partir de estas divisiones, la ley abarca cinco grandes temáticas: principios generales y fines de la educación, organización académica y pedagógica, organización administrativa, financiera y derechos y garantías, e inspección y vigilancia de la educación. Para hacerlo, se fundamenta en los principios constitucionales de libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra; de la libertad de escoger el tipo de educación y la no obligatoriedad de la educación religiosa en las instituciones estatales; de la gratuidad de la educación estatal; de la igualdad para el acceso y permanencia en la educación; de la obligatoriedad de la educación básica y de la responsabilidad de los padres de garantizar el ingreso y asistencia a ésta.

Así mismo, regula la educación como servicio público con función social, que fomente el libre desarrollo de la personalidad dentro de una formación integral, física, psíquica, intelectual, ética, social y afectiva. Establece, además, como fines de la educación, los mismos que consagra la Constitución Nacional, en tanto:

El acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a la cultura; el fomento a la investigación y la creación artística; el estudio y la comprensión de la cultura nacional y universal y el respeto por la diversidad cultural; la adquisición de conocimientos científicos y técnicos, humanísticos, históricos, geográficos y estéticos; la formación en el respeto a los derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad; la creación y fomento de una conciencia para la defensa de la soberanía y la solidaridad e Integración Latinoamericana. Ley 115 de 1994, art.5 (Congreso de Colombia, 1994)

En cuanto a la estructura del servicio educativo formal, la Ley organiza tres niveles:

- a. El preescolar que comprende tres grados, siendo el último de carácter obligatorio.

- b. La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y
- c. La educación media con una duración de dos (2) grados, que desarrollarán en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente.

La Ley establece que la enseñanza obligatoria en todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal en los niveles de educación preescolar, básica y media deben cumplir con:

- a. El estudio, la comprensión y la práctica de la constitución, instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política.
- b. El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo.
- c. La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y preservación de los recursos naturales, de conformidad con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política.
- d. La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos, y la educación sexual, impartida en cada clase de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad.

Para propósitos de la investigación, se hará énfasis en la educación básica primaria partiendo de su definición, sus objetivos específicos y su duración consagrados en la Ley General, que afirma que la educación básica obligatoria, corresponde a la identificada en el artículo 67 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria, que comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana.

Específicamente, los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria tienen como objetivos específicos:

- a. La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista
- b. El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico.
- c. El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición para la lectura.
- d. El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética y el desarrollo de los conocimientos matemáticos necesarios para manejar y utilizar, entre otros.

En general, la Ley 115 de 1994, denominada Ley de la educación, se convierte desde hace 26 años en el derrotero que orienta la formación de la población en los niveles de preescolar, básica y media y que garantiza el derecho a una educación continua, obligatoria y gratuita, cuyos propósitos sustanciales están sustentados en fomentar, proteger y defender la educación como patrimonio social y cultural de toda la nación, exigir de todas las autoridades el cumplimiento de sus responsabilidades con la educación y por sobre todo, comprobar la buena marcha de la educación, especialmente con las autoridades e instituciones responsables de su prestación. En conclusión, la Ley es el punto de partida para iniciar una reflexión profunda sobre la calidad de la educación en Colombia.

1.1.3 La Ley 715/01, Nuevas Propuestas Educativas

La Ley 715 de 2001 conocida como nueva propuesta educativa o mejor como una contrarreforma educativa, tuvo su origen, en el periodo presidencial de Andrés Pastrana Arango (1998-2002) quien, por un lado, inicia un diálogo con grupos insurgentes como

las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) ante el país y paralelamente, hace un pacto militar con el gobierno de los Estados Unidos: El Plan Colombia. Lo que llevó a desacreditar los procesos de paz y legitimar la lucha armada para resolver los conflictos internos, en síntesis, los conflictos de la participación política y la distribución de la tierra, creando un clima de pesimismo social y de intervención ciudadana.

Esta contrarreforma, se gesta en un contexto en donde la violencia interna en el país se agudiza, es decir, una ley considerada como un retroceso para la educación producto del mismo conflicto político, que se pensó bajo dicha administración y se materializó de manera contundente en el 2002 bajo el mandato del expresidente Álvaro Uribe Vélez.

Esta Ley, en sus principios generales dispuso que del total de recursos que conforman el Sistema General de Participaciones (SGP), previamente se dedujera cada año un monto equivalente al 4% de dichos recursos. Dicha deducción se distribuyó así: 0.52% para los resguardos indígenas que se distribuyeron y administraron de acuerdo a la presente Ley, el 0.08% para distribuirlos entre los municipios cuyos territorios limiten con el Río Grande de la Magdalena en proporción a la ribera de cada municipio, según la certificación del Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC), 0.5% a los distritos y municipios para programas de alimentación escolar de conformidad con el artículo 76 de la presente Ley y 2.9% al Fondo Nacional de Pensiones de las Entidades Territoriales, (FONPET), creado por la Ley 549 de 1999 con el fin de cubrir los pasivos pensionales de salud, educación y otros sectores. Y estos recursos serian y de hecho han sido descontados directamente por el Ministerio de Hacienda y Crédito Público en la liquidación anual, antes de la distribución del Sistema General de Participaciones.

Además, estableció en el capítulo II, las competencias de las entidades territoriales como: Prestar asistencia técnica educativa, financiera y administrativa a los municipios, cuando a ello haya lugar, es decir, no solo se reduce y recorta el presupuesto que se les destina a los sectores de Educación y Salud, sino que se sobrecarga a los costos

financieros de las entidades territoriales o municipios principales que ya de por sí están en crisis por la corrupción regional.

Se resaltan algunas competencias que la ley menciona, que, a nuestro juicio, respaldan la esencia del principio neoliberal que hace carrera en la educación:

La privatización de los bienes comunes y estatales, sobre todo los derechos pasan a ser servicios, que se pueden vender y comprar; con ello, el Estado salva su responsabilidad y brinda “Subsidios” a lo que le llama inversión social.

Hace pactos y alianzas público-privadas, con tal de desviar fondos de lo estatal para fortalecer lo privado, a través de ejecución de programas como ser Pilo Paga o Todos a Aprender (PTA), desangrando el Sistema General de Participaciones.

El recorte de escuelas y centros docentes, y la fusión de éstas para convertirlas en Instituciones Educativas, con el único fin de minimizar los costos para el sector educativo en la medida que aparece la figura de un Rector para varios Centros Escolares, reducir planta de personal docente y especializado y estandarizar el currículo, donde las artes y humanidades sufrieron los primeros estragos por la priorización de otras áreas en el Plan de Estudios.

La cobertura, la eficiencia, calidad y financiación, se evalúan bajo parámetros econométricos y de mercado, estableciendo la llamada relación técnica, por determinada cantidad de estudiantes, se definen cantidad de docentes y recursos para las escuelas o lo que hoy llamamos Instituciones Educativas, como lo afirma Ocampo (2012):

La esencia del principio neoliberal de educación consiste en transferir la responsabilidad de financiación del Estado a los municipios y a la iniciativa privada, en este caso, a los padres de familia. Por esa razón, el aporte del Estado en el presupuesto nacional no es sino un auxilio, un subsidio que no está destinado a financiar las necesidades

educativas. En la Ley 715, aprobada por unanimidad en el Congreso, ese auxilio es una "asignación por alumno".

Según Santos (1995) en el Periódico el Espectador, del 10 de febrero y 31 de marzo, escribe: esa suma será de \$ 560.000 por alumno al año, es decir, tres veces menor que la matrícula promedio de un colegio privado y casi diez veces inferior a la de uno de primera categoría. Se produce así una educación discriminatoria contra los pobres, una educación pobre para pobres con la cual el Estado no pagará los maestros, no se responsabilizará de la dotación, ni pagará los servicios del plantel, solamente contribuirá con un valor sujeto a una serie de parámetros arbitrarios cuya base será la infeliz suma de medio millón de pesos. (p.2)

Esta ley, marcó de manera nefasta la financiación no solo de la educación, sino también el sistema de salud, saneamiento y agua potable, se dictaminó una ley contra el bienestar de las gentes, especialmente, el de las gentes del común, que habitan las periferias, las zonas rurales y apartadas, donde la única presencia de Estado, es una escuela en crisis y desfinanciada.

En suma, la escuela soñada y batallada desde la movilización social en los años ochenta y que se logró consagrar en la ley 115, hoy nuevamente está en crisis y en miras a su refundación por los poderes imperantes que por un lado establecen parámetros de calidad y competencias, por otro la financiación, hacinamiento y promoción automática.

Finalmente puede decirse que la contrarreforma educativa es expresión de las contradicciones de las políticas de gobierno en relación con la solución política al conflicto político y armado y se avanza sobre programas para el fortalecimiento de las fuerzas militares, que produjo la pérdida de legitimidad de los diálogos de paz, al tiempo que implicó un cambio sustancial en materia de financiación de la educación, sobrecargando de responsabilidades a los entes territoriales, que deviene en la incorporación de los principios del neoliberalismo, afectando así los objetivos y metas del sistema educativo.

La movilización por la defensa de la educación pública. Después de diecisiete años, y el vencimiento de esta ley en el año 2016, la administración de Juan Manuel Santos, se negó a negociar y repensar con el magisterio Colombiano una propuesta que realmente materializara las deudas pendientes con Ley 115 y caducar de una vez por toda esta contrarreforma, traducida como el desangre del Sistema General de Participaciones (SGP) sin precedente alguno, puesto, que el monto base de cálculo de las transferencias ha sido ajustado vertiginosamente a la baja, “pasando de representar el 46.5% de los Ingresos Corrientes de la Nación (ICN) en el año 2.000, a solo el 29.28% en el 2016” (Ortiz, 2016, p.18).

Esta crisis dio punto de quiebre en el mes de mayo de 2017, y creó las condiciones para la movilización por la defensa de la Educación Pública, donde alrededor de 350.000 educadores colombianos, liderados por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) nuevamente, se tomaron las ciudades y mostraron a la sociedad colombiana las condiciones actuales de la educación: el abandono de la escuela urbana y rural, la falta de maestros y maestras, falta de personal especializado, hacinamiento, fraude y corrupción en la alimentación escolar.

La protesta y visibilización de esta crisis germinó desde el año 2015 con pliegos de peticiones al gobierno, mostrándole el preocupante panorama de la educación, mientras, el Ministerio por otro lado, insiste en responder a los requerimientos internacionales que nada satisfacen las necesidades más urgentes y sentidas por las comunidades. Frente a esta indiferencia y el de querer continuar bajo el mandato de una contrarreforma ya caduca, permitió la reorganización magisterial para la lucha política, donde la participación de diversos actores y movimientos respaldaron unánimemente el paro nacional que se enfrentó con un oleaje de guerra mediática, represión y violencia física por parte de las fuerzas armadas del Estado y descredito por parte de la administración Santos.

Como señala Mejia (2017):

el trabajo realizado desde la escuela permitió ver la pluriversidad de actores y sus múltiples intereses que, en este paro, al acercarse al movimiento, dejaron ver que las

luchas contra el neoliberalismo y el capitalismo de este tiempo estaban vivas y que necesitaban ser removidas desde los imaginarios de necesidades y culturas de las personas, lo cual permitió plantear nuevamente el horizonte de vida digna para estos sectores sociales. Allí la escuela se convierte en un actor central para alimentar los movimientos que hacen posible reconocernos como humanos diferentes, culturalmente diversos en sociedades desiguales. (p.5)

Sin duda, esta movilización por la defensa de la educación pública visibilizó la contrarreforma educativa por decretos (490, 915, 501, etc.). La manera cómo se enfrentó la lucha permitió poner en evidencia ante el país, las contradicciones en el mismo plan de gobierno de Santos: con su lema “Colombia la más educada” y en las cuatro administraciones anteriores, donde supuestamente se oferta y exige calidad educativa desde un adiestramiento para pruebas estandarizadas, es decir, la calidad educativa bajo la perspectiva de estos gobiernos neoliberales, en nada tiene que ver con la calidad humana, con la dignificación de la vida de las gentes y mucho menos la educación para generar procesos de conocimiento y emancipación.

Muchas tareas quedaron por hacerse, pero un logro en la lucha política-pedagógica de este paro fue el reconocimiento de la necesidad de una reforma estructural del SGP que permita garantizar de manera progresiva los recursos necesarios para seguir cerrando las brechas relativas a:

- 1) el acceso universal al sistema educativo público de todos los niños y jóvenes desde los tres grados del preescolar hasta el grado once,
- 2) la canasta educativa para todos los estudiantes en el sistema educativo público.
- 3) los requerimientos necesarios para la implementación de la jornada única,
- 4) los déficits históricos vinculados al retraso en la renovación de la infraestructura educativa pública y
- 5) las relaciones técnicas alumno-docente y alumno-grupo.

Como reto, Mejía (2017) afirma:

esto va a significar un giro para garantizar que existe desde la reestructuración y organización una reapropiación colectiva de la política como consustancial al ejercicio

gremial y lo político pedagógico, fundamento de lo gremial del magisterio. Ello nos permitirá articularnos para participar activamente en la reconstrucción de lo público desde lo popular y de esos patios interiores de la democracia que es nuestra subjetividad, convirtiendo en actores a los afiliados y a los grupos de pobladores y otros procesos con los cuales construimos lo común. (p.7)

1.2. LOS ÚLTIMOS PLANES NACIONALES DE DESARROLLO Y SU ARTICULACIÓN CON LA EDUCACIÓN (2006 -2010), (2010-2014) (2014-2018)

Este apartado ubica la relación entre los Planes Nacionales de Desarrollo (PND) desde el año 2006 a 2018 y las incidencias y modificaciones parciales o profundas que cada uno ha producido en el sistema de educación en el marco de apuestas políticas y económicas de los gobiernos de turno, basadas en el fortalecimiento de la inversión extranjera, la reprimarización de la economía y la desfinanciación de lo público. Entendiendo también, el contexto en donde los 4 periodos presidenciales han sido ocupados por dos presidentes reelectos.

Los Planes Nacionales de Desarrollo (PND) como instrumentos de gestión pública para propulsar el desarrollo social de una nación, en el caso específico de Colombia desde el 2006 a 2018, en síntesis, han girado en torno a tres lemas que representan los planes de los tres periodos o administraciones en esta línea de tiempo:

Del 2006 a 2010, Álvaro Uribe Vélez denominó su plan de desarrollo “El Estado Comunitario”: Desarrollo para Todos, bajo los ejes de Política de Defensa y Seguridad Democrática, Reducción de la Pobreza y Promoción del Empleo y la Equidad, Crecimiento Alto y Sostenido: La Condición para un Desarrollo con Equidad, Una Gestión Ambiental y del Riesgo que Promueva el Desarrollo Sostenible y un mejor Estado al Servicio de los Ciudadanos.

Del 2010 a 2014, en la administración Santos, el PND se llamó: Prosperidad para Todos, con ocho grandes ejes denominados como: Innovación, Buen gobierno, Relevancia internacional, Sostenibilidad Ambiental, Crecimiento y Competitividad,

Igualdad de Oportunidades, Consolidación de la paz, Convergencia y Desarrollo Regional.

Y del 2014 a 2018, El PND: Todos por un nuevo país: Paz, Equidad y Educación. Trazando como ejes: Colombia equitativa y sin pobreza extrema, Colombia la más Educada, Competitividad e Infraestructura Estratégicas, Movilidad Social, Transformación del Campo, Seguridad, Justicia y Democracia para la construcción de Paz, Buen Gobierno, Crecimiento Verde, Estrategias regionales: ejes articuladores del desarrollo y prioridades para la Gestión Territorial, y Consistencia Macroeconómica.

Dichos PND, en los últimos 12 años han fortalecido la corriente neoliberal y sus premisas de desarrollo y proyección social en el marco de la privatización de lo público, demostrando ausencia de un sentido de dignidad humana representado en programas aprobados en la administración de Uribe como Familias en Acción, que consistió en desangrar fondos de SGP en especial en el sector educativo, para servirle de base para la corrupción política y populismo, su política de seguridad democrática y visión del ciudadano como responden a una concepción espartana, las normas son para la obediencia y no para la convivencia, alimentando la figura del enemigo interno y público, legitimando el conflicto político- armado en el país, favoreció a la empresas privadas y trasnacionales, quitando el pago de las horas nocturnas y extras, amplió la crisis de la salud con la ley 100, en donde se justificó la existencia de tres regímenes de salud en el país y con la creación de dos estatutos docentes con garantías laborales totalmente diferentes, puso en conflicto al magisterio colombiano. Así mismo, fortaleció la privatización de la educación en Colombia, siendo el artículo 38 de la ley 30 de 1992, catalogado como la mayor amenaza para la educación pública superior, al poner en manos de las universidades, su pasivo pensional.

Los dos periodos Santos, si bien se le reconoce los procesos de paz adelantados y la reducción de la confrontación armada del país, igualmente, sus líneas de acción fortalecen la tercera vía, alianzas públicas-privadas, con miras a privatizar los sectores públicos, donde los programas, proyectos, inversiones sociales y educativos han

quedado en manos de la banca y sector privado (programas: Ser pilo paga, primera infancia: de cero a siempre, entre otros), la inversión en las periferias del país y zonas rurales son pocas, donde se extrae mucho de los recursos minerales y se dejan “regalías”, es decir las multinacionales se llevan las mejores ganancias, dejando crisis ambiental, social, cultural y económica en las regiones.

Como se viene mencionando, estos planes de desarrollo y su articulación con la educación bajo las administraciones de Uribe y Santos, ampliaron la crisis educativa con la creación, legislación y materialización de la contrarreforma 715 que llevó a una desfinanciación histórica de la educación, brindaron condiciones para construir la escuela para la homogenización, trazada en la política transnacional por el STEM norteamericano (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas en inglés) y la reestructuración y la fusión de los Centros Educativos a Instituciones Educativas, que generaron impactos negativos en la convivencia y ambientes escolares, se permeo la subjetividad y la organización social de las escuelas.

1.2.1 Plan Nacional de Desarrollo y su articulación con la Educación. (2006-2010) Estado Comunitario. Desarrollo para Todos

El Ministerio de Educación Nacional bajo la dirección de Cecilia María Vélez White, planteó como premisas del plan: 1. La educación como pilar fundamental para el desarrollo económico y social del país. 2. Más y mejores oportunidades educativas para la población: Acceso a la educación con calidad en todos los niveles 3. Un sistema educativo articulado alrededor del desarrollo de competencias 4. Fortalecimiento de la gestión de las instituciones educativas y de la administración del sector 5. Programas estratégicos para mejorar la calidad y la competitividad: Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), Bilingüismo, Competencias laborales generales.

Como metas para su desarrollo se propuso ampliar la cobertura a 1.100.000 cupos en básica y media. • 400.000 para primera infancia • 1.500.000 nuevos cupos totales para alcanzar 100% de cobertura bruta en educación básica y 90% de asistencia de la

población de 5 a 17 años, además de 600.000 jóvenes y adultos alfabetizados, llegar a 400.000 (100%) de desplazados atendidos, bajar la reducción de la deserción en el sector oficial al 5% a través de subsidios con un programa denominado familias en acción, la articulación de la oferta con apoyo en infraestructura y modelos flexibles.

La calidad educativa, fue otro pilar o meta dentro del plan, donde se propusieron estrategias transversales como: Sistema educativo integral a partir del fortalecimiento y la articulación de todos los niveles desde la educación inicial hasta la educación superior. Un sistema educativo basado en la formación de competencias, donde se fijen estándares para cada nivel desde preescolar hasta el nivel superior. Un sistema de evaluación que garantice la comparabilidad de los resultados entre los diferentes niveles educativos y referenciados internacionalmente.

Para el mejoramiento de la eficacia del sector, se estipuló una articulación con la Institución Educativa (preescolar, básica, media y superior) como centro de la gestión del sistema educativo. Secretarías de Educación con un proceso de asistencia técnica a los establecimientos educativos para lograr en ellos, capacidad de gestión en calidad y cobertura. Instituciones educativas (preescolar, básica, media y superior) con un sistema de asignación de recursos que contemple incentivos por logros en calidad y cobertura. (Ministerio de Educación Nacional, 2007)

No obstante, en la materialización de este plan para la educación fue visible el impulso a la inversión del sector privado y la desatención al sector público, lo que agudizó sin duda la crisis en el sector educativo, produciendo, como consecuencia, escuelas con hacinamiento, insuficiente personal docente y especializado para atender las necesidades de las comunidades más vulneradas y populares a las que es dirigido especialmente este servicio.

1.2.2 Plan Nacional de Desarrollo y su Articulación con la Educación. (2010-2014) Prosperidad para Todos

El plan sectorial de educación 2001-2014 para Colombia, continuó centrando los ejes de desarrollo en cobertura, infraestructura, evaluación de la calidad, conectividad y modernización del sector.

La tasa de cobertura bruta nacional en educación preescolar, básica y media para este periodo, fue del 104%, observándose una tendencia creciente en Básica, pero en los niveles de Preescolar y Media aún existen grandes rezagos y los niveles en Educación Superior solo se registró de 2002 a 2010 un crecimiento de 13 puntos. La meta a 2014 se trazó en mantener las coberturas brutas de primaria y secundaria y alcanzar una cobertura del 100% en Transición (tercer grado de Preescolar que se debe tomar a los cinco años) y del 91% en Media.

Se registró que en cobertura neta la tasa nacional en educación Preescolar, Básica y Media es del 90%, sin embargo, esta cifra es muy desigual entre Entidades Territoriales (ET). Siendo las zonas rurales de los departamentos históricamente con presencia de conflicto armado, los más afectados.

En cuanto a la evaluación de la calidad, este plan orientó su medición en Básica y Media: Pruebas de estado SABER e internacionales (PISA, TIMMS) ▪ En Superior: Pruebas Saber Pro y registro calificado para pregrado, T&T y posgrados ▪ En Docentes: Aplicación de evaluaciones para ingreso y ascenso. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), confirmó que los resultados de las pruebas saber entre colegios privados y públicos tiende a aumentar con una diferencia de 46 puntos en las pruebas de lenguaje y matemáticas. Además, existen grandes diferencias en los resultados de las pruebas por zona urbana y rural y por nivel socioeconómico (NSE). Según la OCDE, a pesar de haber mejorado recientemente en PISA, Colombia aún está por debajo de sus pares latinoamericanos.

En cuanto a la permanencia en el sistema educativo, para este periodo de cada 100 muchachos que ingresaban al sistema en zona urbana, el 18% ya habían desertado al alcanzar los 18 años de edad, mientras en la zona rural dicha cifra alcanzó el 52%.

En 2010 el país atendió 11,1 millones de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo; 9,4 en el oficial y 1,7 en el privado; sin embargo, al 2011, 1,1 millones de niños en edad escolar se encontraron fuera del sistema escolar, en donde el 70% era de la zona rural. (Ministerio de Educación Nacional, Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014, p.9)

Como afirma el Ministerio de Educación Nacional, este plan, estableció cinco estrategias, para transformar en el corto plazo el sistema educativo: -Modelo Pedagógico - Currículo: Materiales de ayudas, Libros de texto -Infraestructura de apoyo: Infraestructura física, necesidades básicas, -Apoyo Sector Privado a comunicación e -Involucramiento de actores.

El énfasis de la Política Educativa de este periodo con base a los resultados expuestos continuó “orientándose a la calidad para la Primera Infancia, pero dirigido por entes privados, Cierre de Brechas, Pertinencia e Innovación, Modelo de Gestión a partir de programas impuestos y financiados con el ya desfinanciado SGP”, que en la realidad sólo logró estigmatizar aún más al sector público que por supuesto sin los suficientes recursos y con un déficit en el SGP, no puede garantizar dichos estándares impuestos y a los que se les suma otros factores para la medición de la calidad educativa que allí no se nombra como son la nutrición y salud, convivencia familiar, zona rural o urbana, etc.

1.2.3 Plan Nacional de Desarrollo y su Articulación con la Educación (2014-2018). Todos por un Nuevo País

El Plan 2014 – 2018 en Colombia, incluyó por primera vez a la educación como uno de sus pilares, junto con equidad y paz, en consecuencia, con el proceso de paz que se adelantó desde 2012, en la Habana Cuba.

Este Plan Nacional de Desarrollo concibe a la educación como un instrumento de igualdad social, porque nivela las oportunidades y mejora la calidad de la democracia. Para lograrlo, según el MEN, se requiere avanzar en la conformación de un sistema

educativo universal de calidad, que potencie y explote los talentos propios para el beneficio individual y de la sociedad en su conjunto. Para el logro de los objetivos del Plan, se plantearon cinco estrategias transversales: 1) competitividad e infraestructura estratégicas; 2) movilidad social; 3) transformación del campo; 4) seguridad, justicia y democracia para la construcción de paz y 5) buen gobierno, enmarcadas en una estrategia de crecimiento verde, es decir, sostenible.

Según el diagnóstico a la administración Santos, en este plan se afirmó que no se consolidaron avances en calidad ni en pertinencia, debido a las malas condiciones laborales de los maestros, la fragmentación de las jornadas escolares, que se traducen en que el 30% de los estudiantes de educación media no accedan a la educación superior, además el documento identifica:

la necesidad de formar capital humano con las siguientes características: informado, innovador, crítico, flexible, con el dominio de más de un idioma, con la oportunidad, disposición y capacidad de aprender a lo largo de la vida, capaz de manejar el riesgo, con una sólida conciencia ambiental, participativo y tolerante, con un profundo respeto por los recursos públicos, capaz de innovar y hacer uso de nuevas herramientas y de interactuar con otros, capaz de manejar los conflictos de manera constructiva, orientado por principios de una cultura de paz y democrática. (MEN, Plan nacional de Desarrollo, 2015, p.28)

Este plan configura una visión a futuro de un país capaz de vivir con tolerancia y respeto por la diversidad cultural, y por las instituciones, señalando:

Colombia será el país más educado de América Latina en 2025, con un capital humano capaz de responder a las necesidades locales y globales, y de adaptarse a cambios en el entorno social, económico, cultural y ambiental, como agentes productivos, capacitados, y con oportunidad de desarrollar plenamente sus competencias, en el marco de una sociedad con igualdad de oportunidades. (MEN, Plan nacional de Desarrollo, 2015, p.38)

Sin embargo, el sector educativo colombiano continúa orientándose bajo la mirada econométrica y perspectiva neoliberal que sigue reproduciendo un panorama en crisis, donde la presión internacional la sienten los docentes con currículos estandarizados y pruebas con la que es medida y juzgada la calidad de educación que brindan; frente a esto, las comunidades académicas, intelectuales y docentes han venido haciendo resistencia por medio de propuestas alternativas que correspondan a las reales

necesidades y prioridades de los contextos donde se encuentran inmersos y denunciando las imposiciones globales del Fondo Monetario Internacional (FMI).

1.3. LOS PLANES DECENALES DE EDUCACIÓN COLOMBIANOS (1996-2005) - (2006-2016) – (2016-2025)

1.3.1 El Plan Decenal 1996-2005. La Educación un Compromiso de Todos

La elaboración del Plan Decenal de Educación 1996- 2005 se da en el marco del ajuste y creación de leyes en todos los aspectos del andamiaje del Estado colombiano debió a la Asamblea Constituyente de 1991. Desde este antecedente se desarrollaron políticas que de manera sectorial pudiesen responder de manera multidimensional a las diversas necesidades de los territorios, por ello, en cooperación con entes internacionales se construye el Plan Decenal de Educación.

Una de las características particulares de este plan es el cambio de perspectiva en las formas de planeación de políticas, ya que traza un horizonte a diez años, permitiendo que las políticas no sean diseñadas para los gobiernos de turno, sino que las apuestas fijadas se cumplan y evalúen en relación con ese horizonte temporal. Por lo anterior, el Plan Decenal de Educación busca fortalecer los escenarios de participación, construcción, y seguimiento de las políticas en términos territoriales, dándole mucha más autonomía a las regiones de desarrollarlas en relación con sus condiciones y particularidades, esto con el objetivo de cumplir con la apuesta de regionalización y descentralización política y administrativa que busca la constitución de 1991.

En consecuencia, este plan contempló siete desafíos cuya realización significarían un avance importante para el desarrollo social, estos desafíos son: consolidar un sistema político democrático; fortalecer la sociedad civil y convivencia ciudadana, para mejorar las posibilidades de construcción de paz a través del diálogo; “construcción y aplicación

de modelos de desarrollo sostenible, con economías sólidas, productivas en lo económico y social, competitivas y en equilibrio con el medio ambiente.” (PDE, 1996-2005)

Estos desafíos muestran las aspiraciones de un proyecto de nación amplio, incluyente, que buscaba construir las condiciones para hacer posible un país más equitativo, que reconociera la diversidad abriendo un sistema político con mayores garantías para construir desde las comunidades y los territorios.

Con las apuestas a futuro más claras, este Plan Decenal de Educación ubica puntos neurálgicos sobre los que se tiene que avanzar a partir de un balance de las condiciones de la educación en Colombia para ese entonces. Evalúan que el desarrollo de las políticas en educación de los anteriores gobiernos contribuyó para unificar esfuerzos de las instancias gubernamentales y esfuerzos económicos de diferentes sectores, y afirma que “El sistema educativo colombiano ha alcanzado un enorme peso social y económico: más de 8.200.000 estudiantes, 350.000 educadores y directivos docentes, una inversión cercana al 4% del Producto Interno Bruto (entre lo oficial y lo privado)” (PDE, 1996-2005)

Sin embargo, se presentaban varios problemas en lo referente a la presencia del Estado en las zonas marginadas del país, que se traducen en deficiencias de cobertura, acceso, permanencia en el sistema educativo, lo que generaba que existieran amplios grupos sociales sin ningún nivel de escolarización especialmente en las zonas rurales, “el país sigue registrando altas tasas de analfabetismo que, en el promedio nacional, se colocan entre el 9% y 11 % y que en algunas zonas rurales alcanzan niveles entre el 24% y el 30%”. Esto último demuestra que para ese entonces era evidente la amplia brecha entre las posibilidades de acceso a los derechos fundamentales entre las zonas urbanas y las rurales. Y agrega sobre la cobertura del sistema educativo en todos sus niveles:

la primaria alcanza hoy en día una cobertura del 85% como promedio nacional. En contraste el acceso a la educación secundaria es bajo y altamente desigual. En efecto, solamente el 47% de los jóvenes entre los 12 y los 17 años ingresan a este nivel, de los

cuales el 84% están en las zonas urbanas. Por su parte, la tasa de escolaridad en educación superior es tan sólo del 1,5 % (PDE, 1996-2005, p.34)

Este fenómeno afectaba fuertemente a la población, debido a la desigualdad en el acceso al sistema educativo, los altos niveles de repitencia y particularmente por la deserción, si bien la universalización de la educación primaria era un reto sobre el que se avanzaba, Colombia se encontraba lejos de otros países de la región latinoamericana. Una de las causas de este fenómeno se atribuyó a “La desarticulación o falta de continuidad entre niveles afecta especialmente el paso entre la primaria y la secundaria y entre la media y la superior, expulsando hacia el mercado de trabajo a niños y jóvenes insuficientemente preparados.” (PDE, 1996-2005, p.35). Lo que, por supuesto también tiene efecto en las oportunidades laborales de los y las jóvenes en los territorios, la realización de sus proyectos de futuro, y el desarrollo económico regional en perspectiva del mejoramiento de la calidad de vida.

En ese sentido, se contempló el papel estratégico de la educación para el acceso a los derechos básicos, la construcción de proyectos de las comunidades desde el desarrollo económico, tecnificación de las formas de producción, etc., que se consideran como parte del ejercicio activo de la ciudadanía, desde la participación en distintos escenarios de decisión. (PDE, 1996)

Una vez presentado el horizonte estratégico y los desafíos a los que se enfrentaría la educación en relación al balance en materia de calidad, cobertura y pertinencia, el Capítulo dos del Plan Decenal enumera sus cinco Propósitos Generales: Convertir la educación en un propósito nacional y un asunto de todos; Lograr que la educación se reconozca como el eje del desarrollo humano, social, político, económico y cultural de la nación; Desarrollar el conocimiento, la ciencia, la técnica y la tecnología; Integrar orgánicamente en un solo sistema la institucionalidad del sector educativo y las actividades educativas de otros entes estatales y de la sociedad civil; Garantizar la vigencia del derecho a la educación.

Analizados estos propósitos es importante hacer énfasis en el segundo objetivo, debido a que responde de manera clara a las falencias del sistema educativo identificado en el diagnóstico. El propósito número dos expresa que:

la educación debe contribuir en forma eficaz y sistemática a la profundización de la democracia, la participación ciudadana, la construcción de una cultura de convivencia y respeto de los derechos humanos y a la conquista de la paz. La identidad cultural de la nación se logrará a través del reconocimiento de la diversidad regional, étnica, cultural, y de las diferencias de género, confesiones religiosas y origen social, de tal manera que como lo propone la Carta Política, la condición de colombiano enaltezca a todos los miembros de la comunidad nacional. (PDE, 1996-2005, p. 44)

El anterior propósito da sentido a los objetivos desarrollados en el capítulo tres que responden a la idea de avanzar de manera contundente sobre ampliación y profundización de la participación política, la democracia, la ciudadanía, la identidad, la igualdad y la equidad. De estos objetivos se desprende uno de los referentes más importantes en la transformación del sistema educativo, la Expedición Pedagógica Nacional.

la Expedición Pedagógica Nacional buscará reconocer las instituciones que han encontrado formas ingeniosas de enseñanza creativa a sus alumnos. Documentará, clasificará y pondrá al servicio de todos los docentes el desarrollo pedagógico alcanzado en los establecimientos escolares. Será factor de investigación y de experimentación pedagógica. (PDE, 1996-2005, p.49)

Entre otras cosas los objetivos contemplaban la construcción de planteles educativos, elaborar manuales para mejorar los procesos de participación democrática, la formación docente para construir nuevas prácticas pedagógicas, elaboración de estrategias para la erradicación de las diferentes formas de discriminación en los escenarios educativos, así mismo se planteó reorganizar el sistema de educación formal para solucionar los problemas de continuidad entre los diferentes niveles del mismo.

El capítulo cuatro enmarca ocho Estrategias y sus respectivos Programas de Acción, de las cuales es valioso mencionar tres de ellas, la estrategia dos, Elevar la Calidad de la Educación, la tres, Expansión y Diversificación de la Cobertura Educativa, la estrategia ocho, Dignificación y Profesionalización de los Educadores. La estrategia para Elevar la

Calidad de la Educación contempló entre otros, programas para cualificación de los Educadores, Desarrollo Curricular y Pedagógico, Expedición Pedagógica Nacional, que tendrían impactos importantes en el sistema educativo.

El capítulo cinco fue dedicado al importante tema de la financiación y enuncia “la meta será que el país le dedique en el año 2005, el 8,5% del PIB a la educación, distribuido así: 6,5% al sector público, 2,0% al sector privado.” (PDE, 1996-2005).

Para concluir, es posible decir que el PDE, 1996 – 2005 se ubicó en un momento importante de la historia del país y por lo tanto es resultado de diversas tensiones, sociales, políticas y económicas, y que es un referente en relación a las formas y herramientas de planeación de políticas sectoriales, que avanzó de manera importante hacia la territorialización, y además que permitió preguntarse por los esfuerzos institucionales para la solución de las necesidades educativas, más allá de las iniciativas de los gobiernos de turno.

1.3.2 El Plan Decenal 2006-2016. Pacto Social por el Derecho a la Educación

Tuvo como finalidad servir de hoja de ruta para el desarrollo de la educación del país, de referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas y de instrumento de movilización social y política en torno a la defensa de la educación. Por lo tanto, este plan define distintos propósitos con los que se pueda ponderar la incidencia lograda en las condiciones para el real goce del derecho a la educación, de estos propósitos es pertinente resaltar los siguientes:

- El Estado debe garantizar el pleno cumplimiento del derecho a la educación en condiciones de equidad para toda la población y la permanencia.
- La educación en su función social debe contribuir a la transformación de la realidad social, política y económica del país, al logro de la paz.
- El Estado colombiano, a través de políticas públicas sostenidas, garantizará la asignación, inversión y gestión de los recursos adecuados, suficientes y

progresivos para la educación, y fortalecerá la descentralización, la autonomía de las regiones y la gestión educativa con criterios de eficacia, eficiencia, transparencia, calidad y bien común.

- El sistema educativo debe garantizar a niñas, niños, jóvenes y adultos, el respeto a la diversidad de su etnia, género, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reclusión, reinserción o desvinculación social y generar condiciones de atención especial a las poblaciones que lo requieran. (p.16)

El PNDE, 2006-2016 presenta, como sección inicial e introductoria, cuatro grandes áreas en las que fue necesario pensar para construir el prospecto de educación que se quería para el país, tomando en cuenta las novedosas perspectivas que la última centuria traía consigo, tales como las nuevas concepciones sobre calidad, la paz y convivencia, además de la adaptación de la pedagogía a las tecnologías de la información (TIC), y la adecuación de los ámbitos científico y tecnológico a los espacios educativos.

Frente a los fines y la calidad educativa para el siglo XXI, se desarrollan varias de las propuestas centrales del PNDE entre ellas, se propone un sistema educativo “articulado y coherente en sus diferentes niveles, incluyendo la educación para el trabajo y el desarrollo humano, que dé respuesta a las exigencias socioeconómicas, políticas, culturales y legales de la sociedad colombiana” (PNDE, 2006, p.20) además de un tipo de estudiante que se caracteriza por la estrecha relación con el conocimiento científico, técnico, cultural y artístico y que puede desempeñarse de manera eficiente el contexto social y laboral, adicionalmente ubica al docente como un actor sensible ante la problemática social, quien la asume desde sus fortalezas pedagógicas y disciplinares.

En ese sentido ve la necesidad de impulsar las investigaciones en educación, promover reformas curriculares que incorporen contenidos pertinentes, construir otras formas de evaluación que se articulen entre los diferentes niveles de escolaridad y que se corresponda con los contextos específicos, además de un uso efectivo de las TIC. En

consecuencia, se ubica la reforma curricular como un aspecto de gran importancia, para lograr que en todas las Instituciones de Educación se elabore currículos pertinentes, alrededor de este tema dice:

en el 2016, se han fortalecido y contextualizado los currículos desde la educación inicial hasta la superior, orientados hacia el desarrollo de las dimensiones del ser, a la construcción de la identidad nacional, la democracia y el acceso al conocimiento y la cultura, mediante procesos innovadores y de calidad que incentiven el aprendizaje, la investigación y la permanencia en el sistema. (PNDE, 2006, p.22)

Respecto de la renovación pedagógica y el uso de las TIC en la Educación, se habla de la necesidad de dotar a todas las IES de la infraestructura necesaria en tecnología informática y de conectividad, acompañado de la formación y capacitación de los educadores en el manejo de las TIC, como herramientas para mejorar los procesos de lectura y escritura, articulados a currículos que promuevan la investigación y el pensamiento crítico; lo anterior acompañado del desarrollo de los procesos lectores y escritores, pues son medios para mejorar la participación social y ciudadana, y suponen un impulso a la movilidad social.

Finalmente, en lo que compete a la Ciencia y Tecnología Integradas a la Educación existen cuatro prioridades, la implementación de una política para aumentar el desarrollo en ciencia y tecnología, el fortalecimiento de una cultura el ciencia, tecnología e innovación, en consecuencia, otra prioridad es la formación del talento humano, acompañado del fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica, todo esto articulado al mercado laboral y al sector productivo.

Sobre las garantías para el cumplimiento pleno del derecho a la educación en Colombia se busca dar cuenta sobre la necesidad del aumento de inversión presupuestal para ampliar la cobertura y poder atender a las comunidades que han tenido mayores dificultades de acceso a la educación, sea por condiciones de vulnerabilidad, por necesidades educativas especiales, o su condición étnica, en perspectiva de tener un sistema educativo diverso y con mayor equidad. Al mismo tiempo propone, que la mayor inversión en educación debería permitir mejorar las condiciones laborales y

salariales de los docentes y así contribuir a la dignificación de la labor docente, esto acompañado del fortalecimiento de la autonomía territorial, no sólo en la planeación sino también en la ejecución y seguimiento de las acciones para la implementación del Plan.

En consecuencia, las metas que se fijaron para el 2016 pasan por garantizar el 100% del acceso a educación inicial, básica y media, y lograr el 50% de acceso para educación superior, reducir la deserción a partir de programas específicos de retención escolar y reducirla al 2%, del mismo modo estas garantías de calidad, acceso, bienestar estudiantil, se articularían para cumplir con las necesidades de las poblaciones con necesidades educativas especiales y las poblaciones con prácticas culturales y sociales diversas.

Las apuestas frente a los docentes en el PNDE son cuatro, la profesionalización y calidad de vida del docente, el segundo es fortalecer la calidad de la formación docente en educación superior, en tercer lugar, el documento propone la articulación de los niveles de formación inicial, pregrado y postgrado, y por último se habla del fortalecimiento de la identidad profesional de los maestros y directivos docentes.

Un aspecto que vale la pena resaltar es la apuesta que hacen por el fortalecimiento de la identidad profesional los maestros y los directivos docentes “como pedagogos, sujetos sociales, políticos, éticos y estéticos, promotores del desarrollo humano, protagonistas y dinamizadores de procesos educativos, culturales, interculturales, científicos, ambientales, artísticos y tecnológicos.” (PNDE, 2006, p.47)

1.3.3 El Plan Decenal 2016-2026. El Camino hacia la Calidad y la Equidad

Al concluir la década, el MEN se vio en el deber de replantear las medidas educativas que habían desarrollado. Ante el cambio inminente que supuso una nueva década acompañada de una generación naciente de elementos educativos, pedagógicos y metodológicos para tener en cuenta, el Ministerio decidió, además de fortalecer su

propósito de lograr “un sistema educativo de calidad que promueva el desarrollo económico y social del país, y la construcción de una sociedad cuyos cimientos sean la justicia, la equidad, el respeto y el reconocimiento de las diferencias” (MEN, 2017, p. 8), realizar un proceso de introspección basado en los planes previos, y en sus resultados, para depurar los procedimientos exitosos e intensificar la labor requerida para incluir las perspectivas antes mencionadas, sin descuidar las presentes.

El documento se compone de cinco secciones básicas, siendo la primera de ellas un marco de referencia que sirve como base y sustento para la formulación de los proyectos e indicadores que componen el plan. Esta sección remite directamente a las principales leyes colombianas que han regido la educación en los últimos treinta años. La segunda sección se enfoca en la retrospección, haciendo un recuento de la situación de la educación en Colombia desde la fundamentación de los PNDE, y de cómo estos han ayudado a forjar el sistema educativo que existe. Este proceso, afirma el MEN, es para “retomar las lecciones aprendidas durante la formulación e implementación de los planes decenales 1995 - 2005 y 2006 – 2016” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p.9).

El tercer apartado hace referencia al diseño metodológico para la formulación del plan, es decir, los procesos que fueron necesarios para la construcción de las propuestas, y los participantes implicados en dicha labor. A su vez, el cuarto punto indica diez aspectos que representan un desafío para la década educativa en desarrollo, aspectos que fueron “establecidos a partir de un ejercicio de construcción colectiva que contó con la participación del Gobierno Nacional, docentes, investigadores, expertos, comunidades académicas, empresarios, sociedad civil y, en general, quienes se relacionan directamente con la ejecución de las políticas públicas en materia educativa” (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

En torno al marco de referencia: Derecho a la educación, se hace énfasis, en la característica de la educación como factor fundamental para el desarrollo del individuo, y como eje central del “disfrute de los derechos humanos”. Así, indica el documento,

todo ser humano, por derecho universal, debe tener acceso a un nivel educativo básico, entendiendo que “la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales” (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Tomando los objetivos del plan como derrotero, se produce la creación del modelo educativo de las “4-A” (Accesibilidad, Asequibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad), indicando las características fundamentales que la educación debe poseer, esto es, que sea accesible para todos, sin discriminación de ningún tipo, que sea gratuita y obligatoria, que tenga criterios básicos de calidad que protejan la integridad del sistema educativo y que tenga la capacidad de flexibilizarse y transformarse para responder a las poblaciones a las que llegue, pues se toma en cuenta la diversidad y las condiciones socioeconómicas de los beneficiados.

La orientación del PNDE resume la teleología que rige al Plan 2016-2026 en términos de dirección a futuro y bases ideológicas. Al ser un documento emitido para direccionar el rumbo de la educación durante la década, contiene principios fundamentales que deben ser tomados en cuenta de forma imperativa. Estos principios se alinean directamente con los valores básicos que debe defender el ejercicio de la educación, tales como la paz, la cultura, el desarrollo humano, la equidad, el respeto por las diferencias y la responsabilidad de las instituciones públicas ante el deber de garantizar la educación a todos por igual.

Además, este apartado contiene la visión y los conceptos de calidad educativa a los que se quiere llegar al concluir la década. Estos coinciden en muchos aspectos con principios de versiones pasadas del Plan, estimando que, al 2026, Colombia

habrá tomado las medidas necesarias para que, desde la primera infancia, los colombianos desarrollen pensamiento crítico, creatividad, curiosidad, valores y actitudes éticas; respeten y disfruten la diversidad étnica, cultural y regional; participen activa y democráticamente en la organización política y social de la nación, en la

construcción de una identidad nacional y en el desarrollo de lo público. (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p.15)

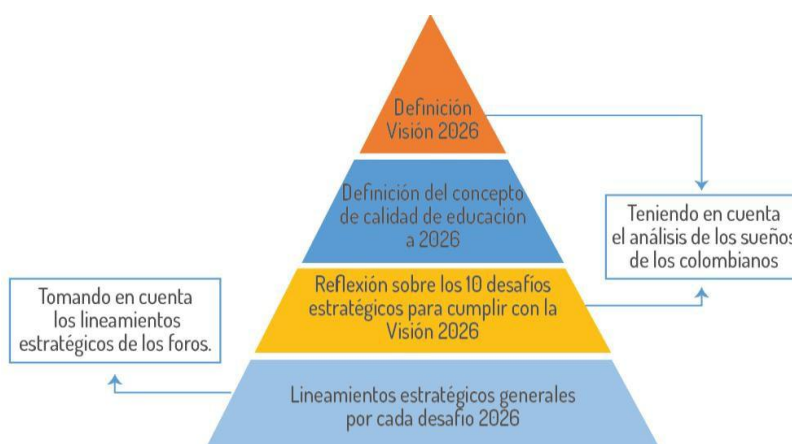
En consecuencia, la defensa de los valores antes mencionados genera un nuevo paradigma educativo como parte de los desafíos que busca resolver el Plan con su formulación. Así, también se generan líneas curriculares que buscan,

construir una nueva forma de saber, de interactuar y de hacer, en la que la educación es concebida como un derecho y como una responsabilidad del Estado y del conjunto de la sociedad. Se trata de asumir desde la educación los nuevos retos de la sociedad planetaria, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, la productividad, la riqueza y diversidad de la naturaleza y de la cultura y, para Colombia, la construcción de una sociedad democrática, equitativa, justa y pacífica. (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p.18)

Según informa el Ministerio, “la construcción del Plan Nacional Decenal de Educación PNDE 2016 - 2026 se desarrolló a partir de una metodología incluyente y participativa, que tuvo en cuenta los principios de la planeación indicativa” (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Figura 5.

Pirámide Construcción PNDE. 2016-2026



Fuente: Ministerio de Educación Nacional MEN, 2017.

La comisión académica, como se mencionó previamente, tuvo la labor de plantear 10 desafíos que condensaran las expectativas de la población sobre la educación a futuro,

por lo que, tras el análisis y la síntesis de dichos datos, se concibieron los siguientes desafíos, definidos a través de lineamientos estratégicos puntuales y específicos.

- A. Regular y precisar el alcance del derecho a la educación.
- B. La construcción de un sistema educativo articulado, participativo, descentralizado y con mecanismos eficaces de concertación.
- C. El establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles.
- D. La construcción de una política pública para la formación de educadores.
- E. Impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento.
- F. Impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida.
- G. Construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género.
- H. Dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación.
- I. La importancia otorgada por el Estado a la educación se medirá por la participación del gasto educativo en el PIB y en el gasto del Gobierno, en todos sus niveles administrativos.

Para lograr el alcance de los desafíos propuestos, el Plan define las pautas y mecanismos para procurar su correcto desarrollo, que incluyen la formulación de criterios - indicadores que permitan la rápida sistematización de los resultados a medida que estos se producen, (Ministerio de Educación Nacional, 2017), y una monitoria constante de los procesos requeridos durante la ejecución del plan, para que este goce del cumplimiento de cada lineamiento estratégico, y los desafíos puedan ser cumplidos tal y como fueron establecidos.



CAPITULO II

EDUCACION RURAL Y POLITICA PÚBLICA EN COLOMBIA

2.1. LA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA

2.1.1. El Programa de Educación Rural (PER) - (1999-2016)

2.1.2. El trabajo Pedagógico por Modelos Educativos Flexibles (MEF)

2.2. EL TERRENO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA

2.3. ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN RURAL EN EL MUNICIPIO DE NEIVA

2.3.1 Población Acceso y Cobertura

2.3.2 Programa de Educación Rural 2015

2.3.3 Síntesis, fundamento de las Políticas Educativas

2.4 NUEVAS PERSPECTIVAS PARA EL TRABAJO EDUCATIVO RURAL A PARTIR DEL POSTACUERDO DE PAZ CON LOS GRUPOS ARMADOS

2.4.1 Identidad Rural

2.1. LA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA

2.1.1 El Programa de Educación Rural (PER) - (1999-2016)

Con el propósito de avanzar en la reducción de las desigualdades sociales, el gobierno nacional elaboró planes específicos para ciertos sectores del país que pudieran de manera focalizada tener mayores niveles de incidencia en la realidad, uno de esos planes ha sido el Programa de Educación Rural (PER), un programa de financiación multilateral dedicado al fortalecimiento de la educación básica y media en la zonas rurales, y que a lo largo de los dieciocho años de implementación toma importancia en la política educativa, puesto que impulsa diversos proyectos y estrategias para el fortalecimiento de la educación rural que se venía desarrollando sin la adecuada financiación. En adelante se hace seguimiento a la propuesta, elaboración e implementación de este programa.

Los antecedentes del PER se remontan a 1996, año en el cual el gobierno nacional coordinó un debate que condujo a suscribir el denominado Contrato Social Rural, que presenta un balance de las necesidades del sector rural y plantea un conjunto de políticas multisectoriales. Este contrato destacó la educación como un factor estratégico para el desarrollo de las áreas rurales y enfatizó la necesidad de aumentar la cobertura y mejorar cualitativamente la educación básica secundaria y media técnica en estas regiones. Adicional a estos debates, el MEN, con el apoyo financiero del Banco Mundial, realizó una consulta nacional sobre las necesidades educativas de los pobladores rurales y un reconocimiento de experiencias educativas significativas y susceptibles de réplica en el contexto rural del país.

Esta consulta visualizó la necesidad urgente y prioritaria de transformar e impulsar la ruralidad en el país, víctima del conflicto armado, la violencia institucional y estructural que ampliaron las brechas de desigualdad social, económica y educativa entre campo y ciudad y que se logró legitimar como prioridad, el establecimiento de una política educativa que respondiera a la pertinencia, cobertura y calidad para los contextos rurales a partir de la constitución política de 1991.

Los propósitos centrales de las diferentes políticas educativas del país se han acogido a los propósitos del proyecto de Educación para América Latina y el Caribe, en cuanto han buscado la expansión de la educación básica, con criterios de calidad y equidad. Sin embargo, y a pesar de que los planes de desarrollo han acogido este triple propósito, los resultados obtenidos no son del todo satisfactorios y las principales deficiencias conciernen a la educación para la población rural. (UNESCO, 2001)

A este respecto, a pesar de los esfuerzos encaminados al aumento de la cobertura, ésta es aún escasa en los niveles de Preescolar y Educación Media y especialmente en cuanto a la calidad, si bien ha mostrado logros importantes en distintas evaluaciones, es aún deficiente en el contexto internacional.

El Proyecto se formuló para ampliar el acceso de la población del campo a educación básica de calidad, avanzar en la formación para la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, y apoyar la formulación de una política de educación técnica. Se financió con aportes nacionales, crédito de la banca multilateral como el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), recursos de los departamentos, municipios y entidades del sector privado; instrumento principal para el logro de los objetivos del proyecto fueron los Modelos Educativos Flexibles (MEF).

Este proceso, inicio con una amplia caracterización de estos contextos donde se tuvieron en cuenta aspectos socio económicos (demografía, actividad económica, tasa de desempleo, pobreza, conflicto armado y desplazamiento forzoso); asimismo se realizó una caracterización global del Sistema Educativo en Colombia (estructura del servicio educativo, el gasto publico determinado al sector, alfabetismo y escolaridad, asistencia escolar, matrícula, resultados de pruebas saber).

En el mismo contexto del Proyecto de Educación Rural (PER), y como consecuencia de un proceso inicial público de identificación y adopción de propuestas educativas pertinentes, se promovió la aplicación de Modelos Educativos como: Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Postprimaria, Telesecundaria, Servicio de Aprendizaje

Tutorial (SAT), Servicio de Educación Rural (SER), Caja de Compensación Familiar - Programa de Educación Continuada (CAFAM). En la marcha, se vio la necesidad de nuevas alternativas para responder mejor a la diversidad; se adoptaron o se diseñaron, se probaron y evaluaron varias formas de ofrecer educación preescolar en contexto rural, tanto escolarizada como no escolarizada, la versión de Escuela Nueva para población afrocolombiana y el modelo Educación Media Rural.

En el Plan “La Apertura Educativa” 1990-1994, estas preocupaciones se ven representadas en la intención de superar las extremas condiciones de inequidad de la educación en el país. Dentro de los objetivos en educación rural, se propuso promover la asistencia y permanencia escolar durante todo el ciclo de primaria para el 22% de los niños campesinos que no asistían a la escuela, extender el Modelo Escuela Nueva a todas las áreas rurales del país, capacitar a los docentes rurales en este modelo, promover el desarrollo de la educación para la población indígena y redistribuir los recursos de financiamiento hacia las zonas más desfavorecidas.

El plan “El Salto Educativo y Cultural” 1994-1998, por su parte, dedica una mayor atención a los problemas de retención estudiantil en la Educación Básica Rural. Se continuó la promoción del Modelo Escuela Nueva para atender los objetivos de cobertura y calidad y se crearon nuevos mecanismos de financiamiento de la educación a través de subsidios educativos para estudiantes de escasos recursos y para madres jefes de hogar, para apoyar la consecución de libros y útiles escolares. Adicionalmente, se comienzan a identificar y fortalecer experiencias e innovaciones administrativas y pedagógicas exitosas para ser difundidas entre instituciones de menores logros.

El plan de desarrollo “Cambio para construir la Paz” fue el que recogió los diferentes objetivos en materia de educación para la población rural, a través de “Un Plan Educativo para la Paz”, en el cual se formula el Proyecto de Educación para el sector rural (PER), que busca fortalecer la Educación Básica mediante la sistematización y promoción de experiencias de Educación Básica, Media y Técnica Formal, así como otras modalidades no formales de atención a jóvenes y adultos.

Este plan estableció el marco político para la vigencia del PER, articulándolo a la estrategia de equidad y acogiendo los puntos diagnósticos del Plan Decenal, en especial el desarrollo de procesos educativos pertinentes al medio rural. El objetivo general del PER es “ampliar la cobertura y promover la calidad de la educación en el sector rural para las poblaciones focalizadas, fortalecer la capacidad de gestión educativa de las entidades territoriales, promover procesos de formación de las comunidades para la convivencia y la paz, y generar políticas para la Educación Técnica Rural”.

El Plan “La Revolución Educativa” 2002-2006 dispuso continuar la aplicación del PER, mediante la asignación de 60.000 nuevos cupos educativos para este proyecto y el desarrollo de su portafolio de ofertas educativas para el sector rural. Dentro de los programas, se resaltan la identificación de experiencias exitosas para referenciar planes de mejoramiento en Instituciones Educativas, la continuación del programa de conectividad e informática y la creación de un canal y una programación de televisión educativa y cultural, dirigida a la audiencia infantil y juvenil de todo el país.

2.1.2. El trabajo Pedagógico por Modelos Educativos Flexibles (MEF)

Dentro del marco del Proyecto Educativo Rural (PER) se han venido consolidando diferentes Modelos Educativos Flexibles de acuerdo a las necesidades y/o problemáticas identificadas en la caracterización de los contextos rurales en Colombia, que permitan dar respuesta a dichas prioridades y aspectos que son inherentes a la vida, cultura y realidad campesina, dichos modelos y programas educativos considerados emblemáticos para el fomento de la educación en la población rural, acompañados de otras experiencias que vienen implementándose en zonas rurales, se describen a continuación, por ser de vital importancia para la comprensión de la atención educativa en las zonas rurales:

Escuela Nueva. Es un modelo ideado por docentes rurales que surge de la experiencia de escuelas unitarias demostrativas en el departamento de Norte de Santander (Colombia) a comienzos de los sesenta, liderados por parte de la Universidad

de Pamplona. En 1967 el MEN promueve su expansión en la modalidad de escuela unitaria y en 1975 se consolida como Escuela Nueva, implementándose en 500 escuelas rurales de los departamentos de Norte de Santander, Boyacá y Cundinamarca. Durante los años siguientes, con recursos de la banca multilateral y de entidades nacionales e internacionales se amplió la cobertura a otros departamentos del país. Mediante Decreto 1490 de 1990 se adopta la metodología Escuela Nueva como la principal estrategia para la atención de la Educación Básica Primaria en zonas rurales y urbano-marginales de Colombia.

En términos generales, el modelo integra de forma sistemática estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y evaluación para ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad de las escuelas rurales del país, especialmente las de tipo multigrado. Desarrolla en el estudiante un aprendizaje activo, participativo y cooperativo, y propende por fortalecer las relaciones entre la escuela y la comunidad; utiliza el mecanismo de promoción flexible según las condiciones y necesidades de la niñez campesina y respeta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

Post-primaria Rural con metodología Escuela Nueva. Es una estrategia de implantación y expansión del Modelo Escuela Nueva en zonas rurales cafeteras, constituyéndose en un esfuerzo continuado de más de dos décadas que ha comprometido a entidades de los sectores público y privado en la solución de los problemas educativos del sector rural y que busca garantizar la expansión de la educación básica secundaria. En 1982 se firma un convenio entre el MEN, el departamento de Caldas y el Comité Departamental de Cafeteros de Caldas para impulsar el Modelo Post-primaria rural con metodología Escuela Nueva.

Se propusieron como objetivos de dicho modelo: Mejorar la educación rural del departamento. ·Promover aprendizajes activos y crear oportunidades para la toma de decisiones. ·Generar sistemas de evaluación frecuentes pero flexibles adaptados al entorno de los alumnos. ·Elevar la participación del alumno en diversos niveles: discusión en clase, proyectos de extensión con la comunidad y gobierno escolar;

vincular a la comunidad y a los padres y madres de familia a las actividades de la escuela.

Por otra parte, dentro de las adaptaciones importantes, se destaca la incorporación dentro de los contenidos metodológicos de los programas “Escuela y Café” y “Escuela Virtual”. El primero tiene por objetivos desarrollar competencias para generar empleo, elevar el nivel de escolaridad de los caficultores, mejorar la competitividad de la caficultura y los diferentes procesos de producción mediante la capacitación de los jóvenes rurales y el aprovechamiento de su capital humano en las actividades productivas; Escuela Virtual busca fortalecer el Modelo Escuela Nueva introduciendo tecnologías de la información y las comunicaciones para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, promover la comunicación con otras comunidades educativas y garantizar el acceso masivo a la información, bajo la consigna de “educar para el mundo sin salir de la comunidad”.

Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT). Para atender los problemas de escasez de cobertura de la educación para la población rural y su desadaptación contextual, la Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias (FUNDAEC) comenzó a trabajar con algunas comunidades rurales del norte del departamento del Cauca, con el objeto de “promover la búsqueda de sistemas sostenibles de producción y de tecnologías apropiadas para la zona” De acuerdo con este propósito, la Fundación se dio a la tarea de diseñar un programa pedagógico que sirviera de base a los demás programas específicos de mejoramiento de las prácticas productivas. (Gamboa et. al., 1997, p.11).

Lo que caracteriza al SAT como innovación no es el currículo, sino el propósito de desarrollar capacidades y habilidades, puesto que este currículo se organiza alrededor del concepto de servicio a la comunidad, que constituye el principal motivador, en contraste con el beneficio meramente individual. Otro de los aspectos conceptuales más importantes del SAT es que pretende lograr una integración interdisciplinaria para la solución de problemas prácticos. De esta forma, uno de los componentes del SAT

estaba pensado como un medio de articulación interdisciplinaria al servicio de la solución de problemas específicos de desarrollo rural.

Programa de Educación Continuada de CAFAM. La Caja de Compensación Familiar (CAFAM) comenzó este Programa en 1981, dirigido a trabajadores, empleados y adultos en general. El analfabetismo, la baja escolaridad y la necesidad de incorporar personas jóvenes y adultas a la vida nacional mediante una educación para la participación y la integración social fueron los problemas centrales que motivaron la puesta en marcha del programa. Adicionalmente en el contexto de la educación de adultos no se había estructurado un currículo ni existía una oferta diversificada de programas y los pocos existentes estaban concentrados en la modalidad formal.

El Programa CAFAM enfoca la educación del adulto desde el punto de vista humanístico, buscando el crecimiento de las personas y de los grupos a través de los siguientes indicadores: aumento de conocimientos y habilidades cognoscitivas, conciencia de su dignidad como persona, conciencia de sus responsabilidades individuales y colectivas, y habilidad para integrarse al contexto en forma responsable. En síntesis, intenta brindar al adulto una educación que lo haga responsable y participe de su progreso mediante el desarrollo cognoscitivo, psicológico y social.

Telesecundaria. Este modelo, determinado desde sus inicios para poblaciones de básica secundaria, compuesta por jóvenes entre los doce y los diecisiete años, surge a partir de un convenio del gobierno colombiano con la Secretaría de Educación (SE) Pública de México, que buscaba la implementación del modelo para la ampliación de la cobertura educativa en las zonas rurales.

El atractivo de la Telesecundaria es la integración de la televisión educativa a los procesos de enseñanza. “Cada asignatura cuenta con Guías de Aprendizaje y Módulos de Conceptos Básicos, que permiten la construcción de aprendizajes significativos y efectivos en los alumnos” (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2015). Estas guías van acompañadas de material audiovisual, proyectado en televisión, de quince minutos

de duración, que genera flexibilidad en el aprendizaje y permite la combinación de la educación presencial con la educación a distancia.

Ya que este modelo está pensado para la educación rural, sus dos mayores ventajas son la construcción de Proyectos Pedagógicos Productivos a partir de lo aprendido, y el hecho de que las sesiones de clase pueden ser modificadas en duración y horarios, para no interferir con las labores diarias de las poblaciones que, por lo general, son de agricultura.

Servicio de Educación Rural (SER). Otra alternativa para la educación en secundaria es el SER, orientado a jóvenes y adultos mayores de trece años que hayan desertado de la primaria por múltiples razones, o que demuestren, mínimo, dos años de ausencia tras haber completado esta.

Este modelo, efectivo para la alfabetización en adultos, se rige a partir de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados o CLEIs, definidos como “núcleos temáticos de las áreas curriculares y el desarrollo humano integral” (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2015), y de cuatro áreas investigativas, Educación, Trabajo y Producción, Construcción de Comunidades Educadoras y Diálogo de Saberes y Pedagogía del Texto.

Cabe resaltar, además, que este modelo está diseñado para la semipresencialidad, por lo que sus participantes se deben adaptar a los horarios sabatinos, dominicales o nocturnos. Esta característica hace pertinente el carácter investigativo del modelo, pues requiere un proceso que permita discontinuidades en el tiempo sin perder su esencia.

Son estos diferentes Modelos Educativos Flexibles la expectativa del PER, por hacer de la educación rural en Colombia una propuesta alternativa pertinente que permita mejorar las condiciones de ampliación, asequibilidad, eficiencia y calidad; sin embargo los diferentes análisis realizados al programa no han arrojado mayores evidencias de los logros alcanzados, a pesar de las inversiones financieras y los apoyos de la banca multilateral, el sector privado y estatal, dejando en deuda una propuesta sostenida que

garantice mayores niveles de esperanza y dignidad de formación para la población rural y sea garante del desarrollo sostenible que esperan las comunidades campesinas por contribuir efectivamente a cerrar las brechas que históricamente han estado presentes y que los ha condenado a vivir en la pobreza, el abandono y la exclusión.

2.2 EL TERRENO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA

La discusión y los aportes a la educación rural en Colombia tienen un avance importante tras la implementación de los PNDE 1996-2005, 2006-2015, 2016-2026 ya que estos permitieron la elaboración de apuestas diferenciadas para los territorios en el reconocimiento de sus necesidades, aspiraciones y particularidades. Con estos avances se logra identificar que durante la década del 90, la quinta parte de la población de la zona rural del país era analfabeta, y que no fue sino hasta el final de esta década que se reduce este índice en tres punto porcentuales, sin embargo aún el 17.5% población continuaba sin saber leer y escribir, este indicador fue importante entendiendo que la cuarta parte de las personas en el sistema educativo pertenecían a la ruralidad; esto lo afirma Mauricio Perfetti en el informe Estudio Sobre la Educación Para La Población Rural en Colombia. (Perfetti, 2003)

Igualmente, los resultados del desempeño de los y las estudiantes rurales en las pruebas estandarizadas realizadas a finales de los 90 evidenció que en la educación primaria se obtuvo un mejor resultado en matemáticas que en lenguaje, pero en el caso de la secundaria este desempeño se invierte, siendo los estudiantes rurales quien prestaron el desempeño más bajo en matemáticas, y solo el 1% llegaron al nivel esperado. (Perfetti, 2003)

Lo anterior corresponde con la grave dificultad de la retención y promoción de los estudiantes, puesto que para el momento:

de cada 100 estudiantes que se matriculan en primero de primaria en las zonas rurales, sólo 35 terminan este ciclo y un poco menos de la mitad (16 estudiantes) pasan a

secundaria; de éstos, 8 completan el noveno grado y sólo 7 culminan el ciclo completo de educación básica (Perfetti, 2003, p.5)

Esto puede estar relacionado con el cambio de la concentración de la población de las zonas rurales hacia las zonas urbanas, producido por el bajo crecimiento de la economía colombiana, que con el 83% del nivel de pobreza en la ruralidad no permitía el acceso a las condiciones para un proyecto de vida sostenible. Así, la educación rural se incorpora como tema importante en la formulación del PND de los gobiernos de turno, sin embargo, fueron pocos los avances que se lograron en materia de cobertura para los niveles de preescolar y secundaria, y no se logró cumplir con los niveles de calidad evaluados en relación con el contexto internacional. (Perfetti, 2003)

Ahora bien, en la actualidad según el documento Territorio Rural: Apuesta por una Política Educativa para el Campo, la población rural está conformada por 11 millones de personas, 23,7% de la población del país, de la cual el 45,9% vive en condiciones de pobreza, y caracteriza a la ruralidad como aquella que se ubica fuera de las cabeceras de los municipios; al respecto dice:

estudios recientes plantean la necesidad de revisar esta caracterización de la población rural a partir de conceptos de densidad poblacional; en consecuencia, consideran rurales los municipios con baja densidad de población y cabeceras municipales de menos de 25.000 habitantes. Según la Misión para la Transformación del Campo (MTC), de 1.122 municipios del país, 696 son urbanos, 426 rurales y 318 rurales dispersos (MEN, 2015, p.12)

En tanto al sistema educativo, las condiciones de la cobertura muestran una marcada inasistencia a la escuela por rango de edad, sumando a una baja cobertura en los niveles de básica secundaria y media, y de la misma manera, el nivel educación terciaria tiene un nivel de presencia mínimo en la zona rural. En consecuencia “el 96% y el 88% de jóvenes urbanos y rurales, respectivamente, culminan la básica primaria. En contraste, el 74% de los urbanos concluye grado noveno y sólo la mitad (50%) de los de las zonas rurales lo hace.” (MEN, 2015, p.6)

En este sentido se afirma que “el 24% de los jóvenes entre 17 y 24 años de áreas rurales no estudian ni trabajan, no están buscando empleo.” (MEN, 2015, p.7) por lo que la baja

capacidad del sistema educativo para la zona rural se convierte en factor en contra de los proyectos de vida en las comunidades rurales.

También se especifica que el 49,3% de la población no recibe educación preescolar, y que en los niveles de Básica y Media solo se llega al 55%, y 25% respectivamente, estas cifras deben pensarse bajo la idea de que “frecuentemente [las familias rurales] cuentan con el trabajo y los ingresos de sus hijos. Asimismo, el "aprendizaje escolar" puede parecer muy inadecuado en relación con sus necesidades de supervivencia más inmediatas” (FAO UNESCO, 2004, p.80) lo que puede llegar a crear la noción de la inutilidad de la escuela.

Estos problemas se relacionan con el hecho de que parte de la infraestructura escolar no tiene acceso a servicios públicos, en algunos casos no se ha podido hacer inversión debido a que las escuelas no tienen la propiedad del terreno en donde están ubicadas. El acceso para la educación terciaria es mínimo como ya se mencionó, por lo que se hace necesaria una oferta educativa diversificada, articulada a los planes de desarrollo territorial (MEN, 2015).

En cuanto a la calidad, es preocupante que “en los establecimientos rurales, especialmente en zonas de mayor dispersión, la jornada escolar no alcanza en los hechos lo legalmente establecido” (MEN, 2015. p 32) y en otros casos las escuelas existentes son incompletas, es decir, ofrecen clases para algunos de los niveles de educación primaria, pero no en todos, lo que genera problemas en los niños para desarrollar suficientemente sus competencias en lectura, escritura y aritmética (FAO.UNESCO, 2004).

En parte, esto es resultado de las difíciles condiciones geográficas, el tiempo que tardan los estudiantes y profesores en desplazarse hacia las Institución Educativa (IE), incluyendo las dificultades para nombrar maestros para estas zonas, a este fenómeno también lo afecta el estado de las vías de acceso, y la infraestructura escolar insipiente.

Las condiciones del sistema educativo descritas, relacionadas con la baja inversión presupuestal en la educación rural pueden ser resultado de “que los gobiernos de los países en desarrollo tienen otras prioridades que atraen su atención y recursos. Las pautas del gasto público revelan que las prioridades de la mayoría de los países favorecen el desarrollo urbano más que el desarrollo rural.” (FAO.UNESCO, 2004, p. 112)

En otro sentido, si bien es prioritario el fortalecimiento de sistema escolar actual, también se hace preciso desarrollar políticas y programas de educación extraedad, u otras formas de escolarización, especialmente flexibles en horarios y contenidos, para aquellos que no pueden asistir a las instituciones, y así poder brindar cobertura de manera diferenciada, según sus características y necesidades de las comunidades (MEN, 2015). La educación básica de adultos ha mostrado tener efectos incluso más allá del desarrollo de competencia en lectura y escritura, puesto que, cuando los adultos se incorporan a un programa de estudio, se preocupan más para que sus hijas e hijos entren al sistema escolar (FAO.UNESCO, 2004).

Por tales motivos, cuando se analiza la oferta de educación básica para las zonas rurales, es necesario comprender que estas vienen presentando cambios en aspectos como la diversificación de la economía, que comienza a dar lugar para empleos no relacionados con el trabajo agrícola, como en el sector de servicios; estas dinámicas atraviesan las aspiraciones de realización y las necesidades educativas que la comunidad rural demanda (FAO.UNESCO, 2004). Por lo que se afirma que al ofrecer educación básica formal y no formal para adultos, jóvenes y niños, es fundamental para el goce de los derechos, y al mismo tiempo cumple un papel potencial en el desarrollo social y económico del país.

2.3. ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN RURAL EN EL MUNICIPIO DE NEIVA.

2.3.1 Población Acceso y Cobertura

La ciudad de Neiva según el sistema de estadísticas territoriales (TerriData, DNP) para el año 2019 contaba con una población de 348.964 habitantes, de estos el 5,6% viven en la zona rural que son aproximadamente 19.542 habitantes. A su vez, la zona rural está conformada por ocho corregimientos que cuentan con 73 veredas, cada uno de estos corregimientos está asociado a un centro poblado desde donde se desarrollan las principales actividades económicas. (UGCSE, 2016, p.9); adicionalmente:

en la ciudad de Neiva hay tres comunidades indígenas reconocidas: El resguardo indígena Tama – Páez La Gabriela, El cabildo indígena Sek Fiw Páez y La comunidad Indígena Lame Páez Órganos del Palmar. Estas comunidades están compuestas por 149 familias, con una población de 630 personas, el 48,71% son hombres y el 51,29% son mujeres. (UGCSE, 2016, p.31)

Por otro lado, debido a las difíciles condiciones de vida causadas por el conflicto social, político y militar, el municipio de Neiva muestra un constante crecimiento en la zona urbana a partir de la llegada de población rural proveniente de otros departamentos del sur de Colombia en condiciones de desplazados, en difíciles condiciones de vida.

Referente al sistema educativo, Neiva consta de treinta y siete (37) Instituciones Educativas Oficiales, de estas, ocho (8) están localizadas en las zonas rurales y dos (2) aunque están localizadas en la zona urbana, tienen sedes rurales. Las siguientes cifras son el resultado del proceso de reorganización de las IE en el departamento que se viene adelantando desde el año 2009, y que ha logrado agrupar los 172 establecimientos educativos que existían desde el 2003, y que con las reformas se van agrupando en IES centrales y sus respectivas sedes. (UGCSE, 2016, p.12)

Tabla 4.*Corregimientos Municipales, Instituciones Educativas Rurales y Sedes.*

Corregimientos	Instituciones Educativas	Sedes Educativas	Total Sedes Educativas
Aipecito	Aipecito	Aipecito, La pradera, El Triunfo, La Unión, La Cristalina, La Florida, El Nogal, La Primavera.	8
San Luis	San Luis	San Luis Beltrán, El Centro, El palmar, Corozal, El Ávila, Alpes, El Cocal, La Julia, La Libertad, El Piñuelo, Órganos, El Quebradón, Merceditas, Alto Cocal	14
Chapinero	Chapinero	Chapinero, La Cabaña, Horizonte, Bajo Horizonte, El Diamante, Cachichí, Omega, Líbano, El Jardín, Altamira.	10
Guacirco	Guacirco	Guacirco, Los Altares, San Francisco, Peñas Blancas, San Jorge, Tamarindo,	6
Fortalecillas	Fortalecillas	Fortalecillas, La Mojarra, La Jagua.	3
Urbana Con Sede Rural	Gabriel García M.	El Venado	1
Urbana Con Sede Rural	Escuela Normal Superior De Neiva	Platanillal, Floragaita, El Vergel, Alto Motilón, La Plata Motilón, Las nubes, Pueblo Nuevo, Santa Helena, El Centro, Los Cauchos.	10
Vegalarga	Roberto Duran Alvira	Roberto Durán Alvira, El Colegio, Vegalarga, Ahuyamales, Básico el Cedral, Piedra Marcada,	6
Rio De Las Ceibas	San Antonio De Anaconia	San Antonio de Anaconia, Santa Librada, El Roblal, Santa Lucia, Palestina, Primavera, Canoas, Alpes, San Miguel, Palacio, La Espiga, San José.	12
Caguán	Caguán	Lindosa, San Bartolo, Normandía, Chapuro, La Gabriela, El Triunfo, Barro Negro.	7
Total	10		77

Fuente: *Tomado de caracterización y perfil del sector educativo. p 15. Informe Secretaria de Educación Neiva.*

Ahora bien, en cuanto se refiere a la educación infantil, el sector educativo ha tenido un índice de deserción escolar de 3.0% entre 2011 y 2014 en la básica primaria, esto, a pesar de los recursos financieros y de infraestructura que se han aportado por el sector oficial como por el sector cooperativo. (UGCSE, 2016, p.33).

El informe de la alcaldía de Neiva afirma que:

la problemática de la infancia en el municipio de Neiva se ha venido agudizando en cuanto a la negación del goce de sus derechos, es imperativo dar continuidad a la implementación de la Política Pública de Infancia y Adolescencia desde el enfoque de derechos, poblacional, territorial y diferencial, primordialmente el derecho a la existencia, el desarrollo, la participación y la educación. (UGCSE, 2016, p.33)

Al respecto se puede estimar que la población más afectada por la falta de garantías para el goce de los derechos básicos es la población rural, quien históricamente ha sufrido las consecuencias de abandono estatal, y al mismo tiempo sugiere cuáles podrían ser los aspectos de acción inmediata en la implementación de políticas y programas para la educación rural en el municipio. Otra problemática a la que debe enfrentarse el sistema educativo, es al trabajo infantil y de los adolescentes, quienes, según las encuestas realizadas por la secretaría de educación municipal, entre los 6.293 niños y niñas encuestados, “2.031 manifiestan haber desempeñado una actividad laboral paga o no durante los últimos 6 meses, todos en actividades informales”.

En relación a la cobertura y matrícula en la zona rural entre 2010 y 2015, se puede observar el siguiente comportamiento:

Tabla 5.

Participación de la Matrícula por Sector y Zona. 2010-2015

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Matrícula Oficial Zona Urbana	58450	56269	55450	54156	54016	50464
Matrícula Oficial Zona Rural	5974	5793	5777	5830	5981	5544
Matrícula Privada Zona Urbana	16644	16972	17905	18519	18979	21284
Matrícula Privada Zona Rural	0	0	0	0	0	0
Total	81068	79034	79132	78505	78976	77292

Fuente: MEN-SIMAT- Anexo 6A - 5A Información 2010 corte 01/04/2010 y 30/11/2010; Información 2011 corte 01/04/2011 y 30/11/2011; Información 2012 corte 30/03/2012 y 30/11/2012; Información 2013 corte 30/03/2013 y 30/11/2013; Información 2014 corte 30/03/2014 y 30/11/2014; Información 2015 corte 30/11/2015 y 30/11/2015.

Tabla 6.
Matricula por Grado, Zona Rural.

Año	2011	2012	2013	2014	2015
Zona y	Rural	Rural	Rural	Rural	Rural
Grado					
0°	346	374	455	397	404
1°	528	508	546	592	609
2°	536	501	480	501	533
3°	545	516	475	465	506
4°	498	534	515	479	452
5°	485	476	511	486	483
6°	571	539	564	574	591
7°	461	461	450	454	508
8°	453	388	409	375	391
9°	334	338	321	308	324
10°	242	240	280	266	243
11°	209	179	187	211	196
C1	17	41	11		7
C2	40	13	22	68	24
C3	134	211	155	262	203
C4	79	102	137	175	232
C5	78	132	132	212	197
C6		22			21
Acelera.	38	22	18	23	24

Fuente: *Tomado de Caracterización y Perfil del Sector Educativo. p. 48. Informe Secretaria de Educación Neiva.*

De las anteriores cifras se puede deducir que las matrículas se han mantenido constantes en el sector educativo oficial en la zona rural entre 2011 y 2015, lo cual sugiere que las políticas desarrolladas por la institucionalidad podrían haber estado más enfocadas en las zonas urbanas en los que hay mayor volumen de habitantes. Sin embargo, otros factores como las difíciles condiciones de acceso a las zonas rurales, por el estado de sus vías, incluso por las condiciones de la violencia, los desarrollos de las políticas no tuvieron mayor incidencia como para crecer.

De lo anterior también se pueden desarrollar importantes preguntas sobre el crecimiento de la población rural, la permanencia en los territorios, y el papel que está jugando el sistema educativo en los proyectos de vida en las comunidades, entendiendo que el constante desplazamiento lleva a las familias a las zonas urbanas engrosando los asentamientos, en una dinámica de vida del rebusque diario, o en otros casos, los jóvenes estudiantes optan por el trabajo en la medida en que pueden ser un soporte económico para sus familias.

2.3.2 Programa de Educación Rural 2015.

El Plan de Educación Rural en el municipio de Neiva en el año 2015 evaluó tres retos importantes a desarrollar. “El primero fue evaluar los resultados de la estrategia de desarrollo profesional situado, dirigida a docentes y directivos docentes de sedes educativas rurales de la Entidad Territorial Certificada (ETC) Neiva” (UGCSE, 2016, p. 76) del que el MEN afirma que, el programa enfocado al sector rural recibió plenamente las capacitaciones y los materiales diseñados para tal propósito, como cartillas que contienen herramientas metodológicas y contenidos relacionados a las propuestas del Aceleración del Aprendizaje, Escuela Nueva, Media Rural. Durante el 2013, con este programa se lograron atender 9 sedes, 37 docentes y 10 directivos docentes y en 2014 las cifras correspondieron a 6 sedes, 21 docentes y 3 directivos docentes. (UGCSE, 2016).

El segundo reto fue dejar proyectado el Plan de Educación Rural para la entidad territorial, el cual se construye con el apoyo pleno del MEN, que aportó de manera significativa en la comprensión de las nociones de Nueva Ruralidad, Enfoque Territorial, Formulación y Ejecución de Planes de Educación Rural, y demás elementos institucionales necesarios para la elaboración del Plan. Al hacer una ponderación del desarrollo del Plan de Educación Rural se considera que “El principal logro de este compromiso es que la ETC con la participación de las comunidades educativas de los 8

corregimientos construyeron el Plan de Educación Rural 2015-2025 con éxito a nivel regional y reconocimiento a nivel del MEN” (UGCSE, 2016. p.75)

Ese ejercicio permitió identificar realidades importantes de la zona rural por ejemplo que “En todos los corregimientos se percibe el olvido del gobierno nacional y local, no existen vías de acceso y movilidad constante, en los más alejados el transporte va dos veces en la semana, en algunos no se cuenta con centros de salud” (UGCSE, 2016, p. 75) De la misma manera se encuentran problemas para asegurar la conectividad y el acceso a las comunicaciones, lo que supone una talanquera para la implementación de programas educativos basados en el desarrollo de la TICs como herramientas educativas.

El tercer reto consistió en generar las condiciones para la realización de encuentros rurales a través de Foros y Experiencias Destacadas. “Durante 2015 se trabajó con Foros Locales, Foros Regionales y Foro Nacional, en donde la Secretaria de Educación, lideró algunas de las acciones a tratar, contando además con el apoyo del Ministerio de Educación.” (UGCSE,2016, p.76) estos foros contaron con una importante convocatoria ya que se logró articular las discusiones y propuestas de la secretaría municipal y departamental de educación, y de departamentos como Putumayo, Caquetá, Tolima, Meta, Vichada, Guaviare, Guainía; lo que contribuyó a la elaboración de nuevas perspectivas para el desarrollo del trabajo educativo en la ruralidad, que se han ido materializando en la realización del diplomado en “Currículos alternativos para el Buen Vivir” para las IE del Municipio, desarrollando enfoques especiales para las zonas rurales elaborados por los maestros y maestras de las zonas, en el reconocimiento pleno de sus características y necesidades.

2.3.3 Síntesis, Fundamento de las Políticas Educativas.

En la primera parte de este capítulo se ha realizado un seguimiento a la ordenación legal y normativa de la política educativa en Colombia, evidenciando cómo los cambios en la política y la dinámica social transforman las concepciones sobre educación y los

enfoques que esta recibe con el tiempo, empezando con la elaboración de diferentes pisos normativos que respondieron a la coyuntura del proceso de paz durante la década del 90, con la fuerza de movilización del movimiento pedagógico, y con la implementación de políticas elaboradas por entes internacionales que moldean reformas y contrarreformas del modelo educativo.

Estos cambios son perceptibles en las modificaciones sustanciales que existen en los planes decenales que se gestan, pues estas reformas constantes responden en gran medida a las apuestas económicas y productivas del país, sea por los planes nacionales de desarrollo o por los diferentes tratados de comercio que los gobiernos trazan con distintos países, que exigen ciertos niveles de desarrollo en el sistema educativo.

Además, se procuró hacer un análisis crítico a cada uno de los planes, determinando posibilidades de mejora, o alternativas para su aplicación, de acuerdo a las necesidades de la población en general.

Por otro lado, se ubicaron las características específicas del PER en relación con las formas de pensar, organizar y desarrollar los procesos educativos en la zona rural. Esto permite configurar una visión global del contexto normativo, social, político, del área de estudio de este texto, y en especial constituye un mapa por el cual se facilita el seguimiento de la educación rural.

2.4 NUEVAS PERSPECTIVAS PARA EL TRABAJO EDUCATIVO RURAL A PARTIR DEL POSTACUERDO DE PAZ CON LOS GRUPOS ARMADOS

La importancia de los Acuerdos de Paz de la Habana firmados por las FARC – EP y el Gobierno Nacional, en la recomposición del tejido social, la construcción de una sociedad más equitativa, y las garantías de una educación para la paz y la reconciliación, se ubica en la posibilidad para la transformación de la matriz de pensamiento y la revaloración de los saberes y practicas construidos en los territorios hasta ahora marginados e inasequibles por la dinámica del conflicto; los Acuerdos de Paz garantizan

que la situación de la guerra no sea más un impedimento para poder cumplir con el acceso universal a la educación y posibilitar que las comunidades construyan y alcancen horizontes comunes.

En este orden de ideas, el post acuerdo significa la oportunidad para construir una nueva ciudadanía que se aleje de una racionalidad de guerra, sin embargo, eso es posible en la medida en que se logran transformaciones materiales concretas en la vida cotidiana de los ciudadanos, o sea en la medida en que se logra obtener un goce pleno de los derechos. Este goce de los derechos pasa necesariamente por el acceso a la educación, puesto que en el caso de las poblaciones rurales representa. (Uprimny y Garavito, 2012) “la realización de una ciudadanía plena, la libertad de escoger profesión u oficio o el mejoramiento de las capacidades productivas que además permiten mejorar el nivel de ingreso” (p.35)

Por lo tanto, se aborda con preocupación el hecho de que el 62% de los jóvenes rurales no tenga acceso a la educación. (Mesa Nacional de Educación Rural, 2017, p.7), por lo que construir paz sin educación, o sea sin el acceso a condiciones básicas para la vida digna, pone a los jóvenes del campo en una situación de marginalidad, pues no desarrollan su vida con las mismas “reglas de juego” de las zonas urbanas, eso se expresa en sus oportunidades académicas, laborales, y complica su permanencia en los territorios.

En consecuencia, es preciso pensar no en una Paz en general sino en una paz situada en los territorios, una Paz diversa y cambiante, que recoja las aspiraciones de futuro de las comunidades marginadas por las condiciones de la guerra y del modelo socioeconómico. Así las cosas, garantizar el goce de los derechos, entre ellos la educación, es una forma de garantizar la Paz.

En este orden de ideas se debe entender que la realidad rural es diversa, por lo tanto estudiarla implica tener un enfoque diferencial, en términos de lo étnico, racial, territorial, generacional, de género, desde este enfoque debe reconocer los “proyectos de

educación propia y etnoeducativos como parte fundante de una educación rural plural y diversa que se relaciona íntimamente con la tierra y el territorio, con la tradición oral, con la historicidad, con las prácticas culturales y las identidades propias (Patarroyo, 2017, p.5) esto es, que las comunidades han desarrollado en sus territorios sus propias dinámicas de aprendizaje, que se corresponden con su realidad cotidiana, sus necesidades y aspiraciones, su relación con la tierra, el ambiente etc.

Estas aspiraciones se inscriben en lógicas de interpretaciones distintas a las del mundo urbano; el no comprender este tipo de relaciones con el conocimiento sumado al abandono estatal de la zona rural, genera una desarticulación del sistema educativo en el campo, que deviene en un atraso o estancamiento de los proyectos de realización personal, familiar, o comunitarios. De tal manera que:

una sociedad que no educa a sus pobladores se vuelve impotente en dos direcciones fundamentales: de un lado, los pobladores no adquieren las capacidades necesarias para la convivencia, lo que hace cada vez más costosa su supervivencia como sociedad; de otro lado, la sociedad no adquiere las competencias necesarias para el uso sabio, eficiente y sostenible de sus recursos, lo que la hace dependiente y despilfarradora. (Mesa Nacional de Educación Rural, 2017, p.2)

En consecuencia, la implementación de los Acuerdos de Paz entre las FARC-EP y el Gobierno Nacional permitirían tanto el acceso a los territorios y el mejoramiento las condiciones materiales para los escenarios educativos, como también la construcción de imaginarios de futuro que no estén atravesados por la guerra, es decir, que puedan tener la oportunidad de construir ese futuro desde su relación con la tierra y la productividad de la misma, es por tal motivo que el punto de “Reforma Rural Integral (RRI)” tiene tanto peso en los Acuerdos de Paz que se convierte en un mecanismo sustantivo para el avance de las comunidades rurales, este punto de los acuerdos plantea que la RRI tiene como objetivo “por una parte, la superación de la pobreza y la desigualdad para alcanzar el bienestar de la población rural; y por otra, la integración y el cierre de la brecha entre el campo y la ciudad”. (Mesa Nacional de Educación Rural, 2017, p.2)

Este punto también implica la inversión de presupuesto para la educación rural y

apuestas educativas en vía de la tecnificación del campo, la dignificación de la vida campesina, y el mejoramiento de la infraestructura para potenciar la productividad del agro.

A pesar de estas claridades, el escenario al que se enfrenta la implementación de los acuerdos y el proyecto de reforma de la educación rural no es nada fácil, dadas las diversas tensiones políticas y la fragilidad de los lineamientos de gobierno. Además, los antecedentes de estudios como el Tercer Censo Nacional Agropecuario en Zonas Rurales Dispersas elaborado en el 2014 muestran que el reto es enorme y debe ser sistemático el esfuerzo para superar las brechas, según algunas cifras citadas:

El 79,7% de la población entre 5 y 16 años asiste a la educación formal.

El 73,7% de la población entre 17 y 24 años no asiste a la educación.

El 12,6% de la población de 15 años o más reportó que no sabía leer ni escribir.
(Patarroyo, 2017, p.3)

Esto demuestra las condiciones en las que viven las comunidades rurales y como se ven diezmadas las posibilidades de mejorar sus condiciones de vida, en medio de un sistema económico que se establece en una lógica principalmente urbana. En este sentido es importante pensar que mejorar las condiciones para la educación rural es al mismo tiempo dotar de herramientas a los y las campesinas, para tomar decisiones sobre su territorio, para configurar nuevas prácticas de vida, es de una u otra forma generar mejores condiciones para la participación política, esto en la medida en que se den avances institucionales sobre el sistema educativo pero también en las prácticas políticas distintas que puede generar la implementación de los acuerdos, a partir de los presupuestos participativos, las veedurías ciudadanas, que acompañados de un acceso pleno a la educación pueden llegar a ser mecanismos efectivos en la transformación social. Esto último puede generar mayor arraigo social, a través de la identidad y sentido de permanencia hacia el territorio y una cultura ciudadana construida desde los espacios de participación política” (Montes, 2017)

2.4.1 Identidad Rural

Ahora bien, cuando se piensa la educación para la ruralidad, no se debería pensar en “una educación” mejor hablar de Educaciones Rurales, es decir una apuesta educativa diversa que esté basada en las identidades que se forjan por las relaciones entre diferentes actores en las zonas rurales, y aclarar que esas identidades no están constituidas únicamente por las actividades económicas que allí se desarrollan, (Patarroyo, 2017, p. 4). Esto quiere decir que las formas de vida que se adoptan en los territorios, su interpretación del sentido del mundo, sus expectativas de vida, sus imaginarios y aspiraciones, los conocimientos construidos y transmitidos en las generaciones, y por lo tanto las relaciones que se construyen entre y el territorio, son amplias, particulares y diversas, por lo que requieren que existe una educación que se corresponda con sus formas, actitudes e interpretaciones y sentidos del mundo.

Lo anterior sugiere pensar desde la racionalidad campesina, o sea un sentido común que está fuera de la racionalidad urbana-industrial; así se convierte en una tarea trascendental para la implementación de los Acuerdos de Paz el “revitalizar el desarrollo social en escenarios rurales, a partir de una oferta educativa apropiada, [que] ayudaría no sólo a satisfacer las necesidades sino las complementariedades y sinergias campo-ciudad en los ámbitos espaciales, ambientales, culturales, espirituales entre la sociedad [urbana] y el campo.” (Mesa Nacional de Educación Rural, 2017, p.2)

Por lo que esta identidad rural particular y diversa, representa la sedimentación de las prácticas de vida construidas durante décadas, y exigen una educación en donde esas construcciones propias tengan lugar, es decir, dentro de la dinámica de vida rural existen prácticas de solidaridad que no tienen lugar en otros escenarios, o no con la misma fuerza, en ese sentido

la existencia de esta solidaridad conduce a la puesta en marcha de prácticas culturales ligadas a la organización del trabajo, en las cuales están presentes formas de cooperación como la “minga” y la “mano vuelta” que se basan en la idea de la ayuda como criterio orientador y en la ausencia de remuneración. (Lozano, 2012, p.6)

En esa vía otro reto para las educaciones rurales en el Post acuerdo es la construcción de prácticas pedagógicas, que articulen las comunidades, proyectando la escuela como

escenario comunitario, que se corresponde con las dinámicas, exigencias, necesidades o preocupaciones de la colectividad, unas prácticas pedagógicas que potencien esa solidaridad y que respete sus propias elaboraciones de sentido sobre el mundo.

De esa manera se puede avanzar sobre un importante aspecto de la vida rural, y es la permanencia en el territorio, como se ha venido explicando, la falta de oportunidades de vida digna y de realización individual y colectiva ha generado que las nuevas generaciones abandonen el campo y migren a las ciudades, dejando sus familias, debilitando al tiempo la fuerza de trabajo en el campo, y la pérdida del relevo generacional en los territorios; por lo tanto es necesario que el “Estado incorpore a sus políticas, los recursos, la institucionalidad y las estrategias dirigidas al sector rural, desde modelos educativos que favorezcan la permanencia de la gente en el campo y promuevan la identidad campesina; que eviten el desplazamiento a otros lugares, la destrucción del núcleo familiar y la estructura social-comunitaria veredal.” (Mesa Nacional de Educación Rural, 2017, p.4)

Si las apuestas educativas para ruralidad avanzan en la permanencia de los jóvenes en los territorios, es posible pensar en estimular y fortalecer la identidad campesina, garantizando las condiciones para que los proyectos de vida rural sean dignos, y realmente representen una posibilidad para las familias, el Estado debe brindar garantías para tener en el escenario de futuro con la implementación de los Acuerdos de Paz, la consecución de la soberanía agroalimentaria, con incentivos económicos para el desarrollo de proyectos basados en la agricultura familiar, “Así obtendremos rentabilidad, lo cual haría que los jóvenes no abandonemos los territorios rurales y en la medida en que contemos con los medios para establecer nuestros proyectos de vida en el campo” (Mesa Nacional de Educación Rural, 2017, p.4)

Ahora bien, garantizar el acceso a la educación primaria, básica y media es importante, pero en gran medida es la educación superior desde donde se puede impulsar la tecnificación del campo, el mejoramiento de las condiciones de producción agroalimentaria, así “la crisis del relevo generacional en las juventudes rurales, es por

falta de oportunidades y apuestas concretas en el desarrollo de capacidades y en la profesionalización en las áreas estratégicas, agrarias, pecuarias, silvícolas, y en el marco del desarrollo rural.” (Patarroyo, 2017, p. 6) Esto último implica la articulación íntima entre las políticas de desarrollo del agro, las políticas educativas, las garantías para el goce de los derechos fundamentales y un giro importante en las formas de tenencia y explotación de la tierra, que en particular definen las posibilidades de proyección de vida a largo plazo en las comunidades; es en el marco de esa proyección de vida que pueden ubicarse las apuestas educativas para el territorio rural.

Desde otro ángulo, el rol que juegan los y las docentes en la configuración de estas posibilidades es clave, ya que su ejercicio pedagógico y la construcción del escenario escolar como escenario comunitario permite cohesionar esfuerzos y acompañar los procesos comunitarios. Sin embargo, esta se ha convertido en una problemática a la que se debe buscar salidas, ya que la educación rural:

requiere de la formación de verdaderos educadores rurales en las facultades de educación de las universidades, como también de las normales superiores. Un educador que no conozca el contexto rural, que no desarrolle pensamiento crítico frente a la realidad rural, será un docente frustrado, con baja iniciativa y creatividad, con inadaptaciones que lo llevarán a hacer del acto pedagógico y del conocimiento un mero hecho académico sin importar si los niños y jóvenes aprenden, transforman su realidad individual, familiar y veredal con la educación. (Mesa Nacional de Educación Rural, 2017, p.6)

En consecuencia, la formación de maestros y maestras rurales no implica solamente la creación de programas de educación enfocados en lo rural, sino dar la oportunidad de que los mismos habitantes de los territorios puedan formarse profesionalmente como educadores y educadoras, y que al regresar puedan compartir un proyecto de vida en la comunidad, de la que hacen parte y en la que trabajan, esto por otro lado se articula con “un cambio en la concepción de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) para plantear el Plan Educativo Veredal (PEV) que se articula al Proyecto Educativo municipal y Territorial (PEM y PET). (Mesa Nacional de Educación Rural, 2017, p.6)

En definitiva, es de gran importancia que las desafíos educativas para la ruralidad, le

apuesten a la reconciliación, con el objetivo de ir curando las heridas de la guerra, y se articulen con las diferentes políticas como reparación de víctimas, restitución de tierras, reparación colectiva, al igual que a los procesos de implementación de la RRI, los planes de desarrollo con enfoque territorial, y demás escenarios que propendan por avanzar en el tránsito hacia la Paz; todo esto recordando que “los jóvenes campesinos y rurales han hecho parte de las filas de los distintos ejércitos, ahora deben ser los actores de territorios en paz, para ello se requieren propiciar condiciones que les permita construir sueños y realidades que los incluya, oportunidades de vida y bienestar, un modelo educativo que los reconozca y los resignifique”. (Mesa Nacional de Educación Rural, 2017, p.7)



CAPITULO III

DEFINICION DEL CONCEPTO DE CALIDAD Y DE CALIDAD DE LA EDUCACION

3.1. EL CONCEPTO DE CALIDAD

3.2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD

3.2.1 De los Antiguos a los Nuevos Paradigmas

3.2.2 Emergencia de Modelos de la Gestión de la Calidad Total

3.3. EL SURGIMIENTO DEL CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

3.4. LOS NUEVOS CONCEPTOS Y LA REALIDAD

3.4.1. El Concepto que Buscamos

3.4.2. La Realidad Colombiana

3.4.3 Situación de los Estudiantes Colombianos Respecto de otros Países

3.4.4 La Calidad de la Educación Colombiana vista desde el Ministerio de Educación Nacional

3.1. EL CONCEPTO DE CALIDAD

El concepto de calidad tiene distintos enfoques y responde a variados intereses, aquí se pretende destacar los conceptos que han tenido más incidencia dentro de la literatura de la calidad, determinar sus especificidades y aclarar los contextos de los que surgen, al tiempo que se da cuenta de la evolución histórica del concepto desde la antigüedad hasta la época contemporánea, haciendo evidente como este concepto se transforma con relación a las formas de producción de la civilización occidental.

En la búsqueda de diferentes conceptos de calidad que brinden amplitud a la percepción que se tiene sobre dicho aspecto, Crosby (1987) basa su definición en tres mitos:

1. La calidad es intangible, ejemplo: alta calidad, calidad de exportación, servicio excelente o pésimo.
2. La calidad cuesta. La falacia está en decir: no cuesta ensamblar bien un auto que hacerlo mal; no cuesta más surtir bien un pedido que despacharlo erradamente; Lo que cuesta es inspeccionar, descubrir errores y corregirlos; Lo costoso realmente son los errores y los defectos, no la calidad; por lo tanto, nunca será más económico tolerar errores que “hacerlo bien desde la primera vez”.
3. Los defectos y errores son inevitables. (p.23)

Igualmente “tiene el pensamiento que la calidad es gratis, es suplir los requerimientos de un cliente, al lograr cumplir con estos se logra cero defectos.” Adicionalmente complementa su aporte desarrollando un concepto denominado “los absolutos de la calidad total” y tiene estos principios: “1. La calidad se define como cumplimiento de requisitos. 2. El sistema de calidad es la prevención. 3. El estándar de realización es cero defectos. 4. La medida de la calidad es el precio del incumplimiento.” (p.100)

Otro aporte al concepto de calidad se encuentra en Ouchi (2004) cuando plantea su teoría en el cómo pueden las empresas hacer frente al desafío japonés Para él, calidad es hacer las cosas bien desde la primera vez, rescata el trabajo en equipo, la confianza en la gente y de ésta en la organización, relaciones sociales más estrechas, tomar decisiones colectivas a fin de obtener mayor rendimiento del recurso humano y por ende mayor productividad empresarial.

Continuando con los análisis de Facundo y Rojas (1990) en el vocabulario filosófico, la calidad es un concepto utilizado a lo largo de la historia de la filosofía para denotar la constitución, la naturaleza, el carácter o las características peculiares y distintivas de algo. Sin embargo, aún dentro de la acepción filosófica, existen diferentes connotaciones del concepto según sea la escuela que lo emplee. Es así como este autor retomando en sus escritos estudios de algunos filósofos como Aristóteles, determina que la entiende como una de las diez categorías o predicados fundamentales que se atribuyen a las cosas, como formas de definir el ser, así mismo a Tomás de Aquino para quien era igualmente una categoría lógica y para Galileo, el color, el sabor, el olor, el sonido, eran “calidades” producidas por los cuerpos, no obstante, no ser ellos sensibles como la cantidad, la magnitud, la figura, el lugar, el tiempo, el movimiento, el reposo, la distancia y que para Bacon, la calidad era la “forma” o el orden intrínseco de las partes de la materia, que debía ser captada no sólo conceptualmente sino mediante el método experimental.

En el lenguaje técnico, la calidad es una función, una relación, un estatus, una posición o una condición de algo. Así, por ejemplo, sólo en la disciplina del Control de Calidad, Juran y Gryna (1995), que fue uno de los primeros teóricos sobre el particular, distingue ocho significados usuales de este término. a) El nivel con el cual un producto específico satisface las necesidades de un consumidor determinado, lo que llaman “calidad de mercadeo”. b) El grado en el cual una clase de productos posee satisfacciones potenciales para la generalidad de las personas. Lo que especifica bajo el término de “calidad de diseño”. c) El grado en que un producto específico se amolda o conforma a un diseño específico. Conocida como “calidad de conformidad”. d) El grado en el cual un producto específico es preferido sobre otros equivalentes de la competencia, con base en pruebas comparativas. Esta es llamada “preferencia del consumidor”. e) Una característica distintiva de un grado o de un producto, por ejemplo: seguridad, confiabilidad, resistencia, etc. Usualmente se conocen como “características de calidad”. f) Una expresión de la excelencia que posee algo, pero que no es lo suficientemente específica para ser clasificada. g) El nombre de una función o de una

responsabilidad en una industria, relacionada con el logro de la calidad de un producto.
h) El nombre de un departamento específico en una compañía” (p.23)

Teniendo en cuenta las innumerables definiciones del concepto de calidad, (Morales y Hernández (2004) exponen sus ideas en relación con la calidad del consumo, que lo consideran un índice revelador del grado de bienestar de los clientes:

tener en cuenta la elaboración de una imagen de calidad entre sus potenciales clientes, calidad de servicio percibida, sino también deben cuidar cada transacción específica, satisfacción, ya que la opinión que un cliente tiene del servicio o bien de consumo puede verse alterada por una experiencia, satisfactoria o insatisfactoria. (pàrr.28)

Como ejemplo de su aplicación en los años 20 el modelo T de Ford, todos los autos eran de color negro porque la pintura de ese color se secaba antes que las demás. Sin embargo, General Motors se dio cuenta que productos estandarizados no complacían las demandas del mercado e introdujo variaciones, permitiendo que sus clientes eligieran los colores. Por ello, aunque la empresa se pueda ajustar a unos requerimientos, no debe ignorar los cambios del mercado, por el contrario, debe satisfacer al cliente siendo flexible y adaptándose a los cambios. 2. Esta segunda opción que relaciona calidad con satisfacción del cliente o “adecuado para el uso” (Juran y Gryna, 1995), es posible hallar también inconvenientes por lo amplia y lo subjetiva de la definición, siendo difícil descubrir las necesidades y expectativas de los clientes quienes inicialmente no sabrían cuáles serían, sino hasta la utilización del producto o servicio. Sin embargo, Tarí Guilló (2000) se inclina por esta última señalando que es más aceptada teniendo en cuenta que incluye la primera y permite a la empresa enfrentarse rápidamente a los cambios que se puedan dar.

Con el ánimo de avanzar en las diversas interpretaciones y perspectivas, Tomas y Esteve (2001) retomando a Harvey y Green (2001), se refieren a la calidad con base en la siguiente clasificación:

- Existen definiciones en donde la calidad hace referencia a algo excepcional, superior, a aquello que reviste cierta excelencia reconocida socialmente, o bien a aquello que llena los estándares mínimos definidos previamente.
- Hay posiciones para las cuales la calidad alude a situaciones en que las cosas se hacen bien, con cero defectos.
- Otras elaboraciones asumen la calidad como la capacidad de alcanzar los objetivos por parte de una institución.
- También se puede entender como la capacidad para generar conocimiento estructural en la organización, del tipo que ocurre en las organizaciones inteligentes.

Hoy la calidad parece ser una referencia obligada:

se habla de calidad de vida, calidad de las instituciones y calidad del trabajo” La calidad es una categoría que ha obtenido un “amplio grado de consenso, de aceptación entre los diversos oponentes políticos y sindicales, a pesar, o por eso, de que oculta más de lo que muestra o clarifica”. La calidad, por lo demás, sea por los emblemas y discursos con que la acicalan sus más fervientes defensores, sea por la sutileza con que se han logrado condensar bajo este paraguas muchos asuntos de sentido común, no tiene demasiadas dificultades para concitar consensos y adhesiones de amplios sectores de la población. (Gairín, 1999, p.13)

En el concepto de calidad, su historia, evolución e importancia para la competitividad, se percibe la necesidad de avanzar en la génesis de un concepto de calidad que se ha venido señalando. Este avance se da motivado por la globalización, que hace que las distintas empresas lo consideren un elemento básico y fundamental en sus organizaciones, buscando su auto sostenimiento a través del tiempo. (Cubillos y Rozo, 2009).

Otra significación al concepto de calidad la exponen, Meeker y Escobar (2003) refiriéndose a la confiabilidad, manifiestan es “la probabilidad de que una unidad realice su función prevista hasta un punto específico en el tiempo bajo encontrado en condiciones de uso” (p.1). Esa probabilidad debe ser evaluada teniendo en cuenta las condiciones ambientales y de uso del producto en el producto y que además sean

evaluadas las condiciones ambientales en lugar de las condiciones de trabajo para las que fue diseñado. Así mismo cita otros autores con los siguientes conceptos, así:

Lawless (2000), basa su concepto en el funcionamiento adecuado de equipos y sistemas, incluyendo software, hardware, humanos y ambientales; siendo este un concepto más amplio y mostrando la complejidad de lo que se entiende por confiabilidad, su evaluación, mantenimiento y mejora.

Para ampliación de este concepto tenemos a Escobar y Villa, (2003) en su concepto de confiabilidad refiriéndose a él como la calidad a través del tiempo, porque en estas condiciones sabremos que si el producto es confiable durante su período de uso permanecerá dentro los límites especificados para su vida útil.

De otro lado, es relevante mencionar a Deming (2009), quien habla del desarrollo, de maneras para mejorar sistemas empresariales siguiendo una serie de puntos, hacia una mejora continua dentro del concepto de calidad: 1. Crear constancia en el propósito de mejorar el producto y servicio. 2. Adaptar la empresa a la economía en que se vive. 3. Evitar la inspección masiva de productos. 4. Comprar por calidad (no por precio). 5. Mejorar continuamente en todos los ámbitos. 6. Formar a los trabajadores para la mejora del desempeño. 7. Adoptar e implantar el liderazgo. 8. Eliminar el miedo para que las personas den lo mejor de sí. 9. Romper las barreras entre departamentos. 10. Eliminar consignas, sustituyéndolas por acciones de mejora. 11. Eliminar incentivos y trabajo a destajo. 12. Eliminar barreras a las personas que evitan sentirse orgullosa de su trabajo. 13. Estimular a la gente para su mejora personal. 14. Aplicar el PHVA (Planear, Hacer, Verificar y Actuar). Es una estrategia de mejora continua de la calidad en esos cuatro pasos, adicionalmente muy utilizado en los sistemas de gestión de calidad.

Revisando autores contemporáneos nos encontramos con Eldin (2011, traduc. propia) quien propone dentro de los diferentes conceptos de calidad, dos como los más significativos: por un lado, reconoce la calidad como “aquellas características de los productos que satisfacen las necesidades del cliente y, por lo tanto, proporcionan

satisfacción al cliente” por lo que cree que el concepto de calidad se orienta a los ingresos, cuando afirma que “el propósito de una calidad tan alta es proporcionar una mayor satisfacción del cliente y, uno espera, aumentar los ingresos”. Pero destaca cómo para proporcionar más y / o mejores características de calidad se requiere la mayoría de las veces una inversión y, esto, naturalmente, implica aumentos por lo que termina afirmando que, en conclusión, una mayor calidad, cuesta más. Tiene otro concepto de calidad que creemos importante citar, va en el mismo sentido de la mayor parte de los conceptos encontrados pero que ratifica el sentir general de lo que se entiende por calidad:

la calidad significa estar libre de deficiencias: estar libre de errores que requieren volver a trabajar (rehacer) o que resultan en fallas de campo, insatisfacción del cliente, reclamos del cliente, etc. En este sentido, el significado de calidad está orientado a los costos, y una mayor calidad generalmente cuesta menos. (p.3)

También es significativo resaltar el aporte que realiza (Ishikawa, 2012), con una base filosófica en sus ideas de tipo roussoniano al compartir la idea de que “el hombre es bueno por naturaleza y se implica positivamente con aquello que le afecta”, esto para llegar a criticar el modelo productivo de occidente, en el que el trabajador recibe un trato irrespetuoso con su dignidad humana, de acuerdo a los modelos en ese momento, desarrollando concepciones en las que el hombre era malo por naturaleza, por lo tanto el trabajador era reducido a un objeto desechable, a un robot que solo cumplía órdenes de los jefes. En ese entonces Ishikawa intentaba conseguir el compromiso de los obreros como personas: “solamente así los trabajadores tendrían interés en mejorar la calidad y la producción” (p.2). Además, enfatiza en que la calidad debe observarse y lograrse no solo en el producto sino también en el área de ventas, calidad de administración, la compañía en sí y la vida personal incluyendo el de potencializar el desarrollo de habilidades, trabajo en equipo y rotación.

Siguiendo las concepciones de estudiosos contemporáneos de la calidad, nos encontramos con Pradeep Kumar, Raju, & Satish Kumar, (2016. traduc.propia), quienes desde sus perspectivas proponen ideas puntuales de lo que significa calidad, vistas de diferentes maneras, alineadas estas con las perspectivas más humanas lo que

significa múltiples variaciones, eso ha implicado “diferentes perspectivas en las últimas tres décadas para comprender el concepto de calidad”, si tenemos en cuenta que son los clientes quienes establecen las necesidades y estas deben transformarse en características medibles, según los autores, o como se afirma, la idea es satisfacer al cliente en un servicio o producto.

De aquí se retoman algunas definiciones textuales propuestas por los autores

- La calidad es aptitud para el propósito
- La calidad es el grado de satisfacción del cliente.
- La calidad es precisión para cumplir con las especificaciones o el diseño.
- La calidad es cumplir con los estándares o normas
- La calidad es grado de excelencia. (p.142)

Hasta este punto se ha precisado una concepción general de calidad y calidad empresarial como su relación con los modelos de producción industrial, enmarcando los principales aspectos que intervienen en el sentido que se le da a la calidad, la forma de producción, la naturaleza y características del producto en relación a la necesidades que satisface, la manera en la que el trabajador produce un producto determinado, la relación que el consumidor construye con el producto de acuerdo a la satisfacción de sus expectativas, y funcionalidad del mismo.

A partir del siguiente análisis se hace la relación histórica del desarrollo y consolidación de este concepto, y particularmente la forma en que empieza a incorporarse dentro de diversos ámbitos de la vida social.

3.2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD

3.2.1 De los Antiguos a los Nuevos Paradigmas

El texto “El Concepto de Calidad: Historia, evolución e importancia para la competitividad” escrito por Cubillos et al, (2009), resalta la inherencia que tiene el ser

humano desde sus orígenes sobre el concepto de calidad, apoyados en el hecho de “hacer las cosas bien y de la mejor forma posible, le proporciona una ventaja competitiva sobre sus congéneres y sobre el entorno con el cual interactúa”. (p.81)

Haciendo un poco de historia con Cubillos et al, (2009), en este proceso, el hombre siempre ha estado presente en el control de calidad de cada uno de sus productos, exigiéndose cada vez la mejora en sus actividades que le permitieran a la vez obtener un producto terminado que satisficiera más las necesidades de sus clientes, es el caso en la construcción de sus viviendas y la fabricación de las prendas de vestir, etc. Se habla de la existencia de pruebas documentales sobre la existencia de la calidad en las actividades desarrolladas y su importancia. Se manejaba un código en el que se establecían castigos drásticos para quienes infringían sus principios de calidad y mencionan el hecho de que si en determinado caso se construyera una casa y esta se derrumbara por su mala calidad, el constructor debía ser ejecutado; testimonios que se remontan al año 2150 A.C., en la cual se tomaban acciones correctivas muy estrictas en contra de las personas que ocasionaban resultados defectuosos en la elaboración de sus trabajos, por lo tanto una mala calidad en el producto terminado.

Ahora bien y según nos lo exponen estos autores (Cubillos et al, 2009) el concepto de calidad en nuestros países desafortunadamente es hasta cierto punto novedoso en comparación con el resto del mundo donde su concepto de calidad es muy usual y esto ha ampliado las brechas entre culturas; de ahí la importancia de comprender este proceso evolutivo de calidad a través de sus etapas en la evolución cronológica que estos dos autores nos brindan en su relato y lo hacen con el fin de que “ para entender el presente y poder proyectarse hacia el futuro es fundamental conocer el pasado”:

Etapas Artesanal. Avanzando en la historia, con la Edad Media en ciernes, se encuentra la etapa artesanal, en la que vemos cómo el productor se ha esmerado por dar un valor agregado a su producto, haciéndolo de mejor calidad, asignando a este una marca que lo identifica y con ello adquirir poco a poco un prestigio en el mercado. En este proceso evolutivo el artesano realiza un control de calidad a sus productos.

Más adelante, en el siglo XVII, se da la separación entre la ciudad y el sector rural de donde migran los artesanos, apareciendo ahora el mercader ciudadano, quien es el que compra la producción al artesano. En esta etapa la calidad se fundamenta en las destrezas y la reputación del artesano. (Penacho, 2000)

Revolución Industrial. Siglo XIX, en esta etapa de la revolución industrial se da la producción en masa; este aspecto cambia los talleres en los que trabajaba el artesano para trasladarse a las fábricas; unos se hicieron empresarios y otros operarios, esto de acuerdo con la capacidad económica que cada uno poseía. En estas fábricas se podían elaborar productos terminados como también por partes, que luego eran ensambladas en distintos lugares, se especializaban en su trabajo y esto conllevó a una gran demanda ocasionando la necesidad de ejercer mayor inspección exigida por los nuevos esquemas productivos con el objetivo de que aquellos productos que no cumplieran con los requisitos de calidad exigidos por el cliente no llegaran al consumidor final; este proceso de inspección era realizado por el operario.

Esta era se caracterizó por su sistema de fábricas para el trabajo en serie y la especialización del trabajo.

Administración científica, segunda guerra mundial. En esta etapa, debido a la imposibilidad que tenían los productores de comunicarse y de satisfacer las necesidades a cada uno de sus clientes como consecuencia del nuevo sistema de producción en serie, desapareció la comunicación estrecha que se venía dando entre los fabricantes y sus clientes; es así como se dio inicio formal al proceso de estandarización de las condiciones y métodos de trabajo. Esta situación inició lo que se le llamó teorías sobre la administración científica, que determina que las actividades de planificación y ejecución del trabajo deberían estar totalmente separadas, y esto con el fin de aumentar la productividad.

Posteriormente se dieron cuenta que en sus inicios este nuevo esquema generó una gran disminución en la calidad del producto, debido a que los errores humanos aumentaron en gran medida porque este sistema desapareció la inspección que cada operario realizaba. Así las cosas, se creó la función de inspección en la fábrica a cargo de un solo empleado responsable de seleccionar los productos buenos y malos a fin de que se tomaran las medidas respectivas, dando soluciones y evitando que aquellos productos malos o defectuosos llegaran al consumidor.

Es así como en esta época, con la aparición de la administración científica, este sistema productivo dio inicio al control de calidad por inspección y por ende aparece en los organigramas de las empresas los departamentos de control de calidad. Fue también en esta época cuando hubo preocupación por el rol administrativo de la calidad y se diseñó el ciclo PHVA (Planear, Hacer, Verificar, Actuar) (1931), sistema que actualmente es la base en la gestión de calidad.

También fueron creadas las primeras normas de calidad en el mundo, creándose un sistema de certificación de calidad que funcionaron por primera vez en la industria militar llamadas normas Z1.

Segunda guerra mundial / década de los setenta. Encontramos que, finalizada la segunda guerra mundial, la calidad continuó por dos caminos diferentes: en occidente se continuo con el enfoque basado en la inspección, dando menor importancia en las empresas a la calidad pues esta no era un problema puesto que se enfrentaban a un mercado de demanda donde sus productos se vendían con facilidad; mientras que los japoneses en este proceso de desarrollo dieron un enfoque distinto al occidental y durante los años cincuenta acertaron que para no fabricar y, por tanto, vender productos defectuosos, era necesario producir artículos correctos desde el principio. Fue para entonces cuando Deming (padre de la calidad japonesa) llegó a Tokio, explicó la responsabilidad del personal directivo, dio conferencias sobre control estadístico de calidad, sobre el modelo administrativo para el manejo de la calidad y llevó a Japón el ciclo PHVA.

Así las cosas, lo que en un inicio se trataba de la idea de hacer inspección, pronto pasó a la prevención como forma de controlar los factores del proceso que ocasionaban productos defectuosos.

Los primeros fracasos en el terreno espacial mostraron que las fallas provenían casi exclusivamente de errores humanos; por tanto, era necesario concentrar los esfuerzos en el hombre. Es así como en la década de los sesenta se inicia el desarrollo de un experimento donde se responsabiliza al operario por la calidad de las operaciones que se le confían; este método genera en el operario la toma de conciencia de “hacerlo bien a la primera y siempre” (Crosby, Deming y Juran 1979, p.15)

Década de los setenta / década de los noventa. En estos momentos es posible observar que el período comprendido entre la terminación de la Segunda Guerra Mundial y el fin de la década de los setenta, se dio el mayor aporte de la fundamentación teórica y conceptual de la calidad que actualmente se conoce. Consecutivamente a esta década y en consecuencia de los nuevos esquemas económicos mundiales, viene la tercera etapa en el desarrollo de la Calidad y es cuando aparece en el escenario mundial “El Proceso de Calidad Total”.

En la nueva etapa de “Calidad Total” se destaca el interés de alcanzar la calidad en todos los aspectos dentro de las organizaciones y esto sin importar a que actividad económica se dediquen incluyendo áreas como las finanzas, ventas, personal, mantenimiento, administración, manufactura y servicios. Este sistema involucraba a todo el personal de las distintas áreas incluyendo las opiniones de los consumidores.

Guilló (2000) plantea la demora en occidente de muchas compañías para descubrir la importancia de la calidad y cuanto significaba que unos productos y servicios de calidad podrían abrir las puertas al futuro.

Finalizando estos procesos evolutivos se aduce que el concepto tradicional de calidad se amplía, ya no hablando solo de calidad del producto o servicio, sino que la nueva visión ha evolucionado hacia el concepto de la “calidad total”, en este enfoque moderno la perspectiva se amplía, considerando que va a ser toda la empresa la que va a permitir alcanzar esta meta, fundamentalmente a través de la prevención.

Década de los noventa / actualidad. Según Evans y Lindsay (2008) entrando en la década de los noventa finaliza la tercera etapa del concepto de calidad, y es cuando aparecieron nuevos fenómenos socioeconómicos como la globalización que llegaron a cambiar todo el concepto de empresa.

Es en esta cuarta etapa en la que se encuentra la calidad actualmente y se conoce como mejora continua de la calidad total.

Es aquí donde la competencia empieza a mostrarse más fuerte, la globalización de los mercados, la industria occidental en especial la estadounidense que comienza a perder su liderazgo en aquellos sectores donde usualmente y durante décadas presentaba una posición ventajosa en áreas como el de los automóviles, acero, semiconductores, ordenadores, etc. Es ahora cuando el factor humano cumple un gran papel al iniciar la reducción de costos por sus habilidades para el trabajo en equipo y la resolución de problemas.

Con el mercado globalizado, llega la competitividad del mercado y las empresas se enfrentan al reto de producir y vender productos de alta calidad y al menor costo posible.

3.2.2 Emergencia de Modelos de Gestión para la Calidad Total

Abordando seguidamente los textos de Poblete (2009), en su libro “Modelos de Excelencia para la Gestión”. Apoyado en los hechos de la época, como él lo menciona, el aumento del petróleo y la consolidación de las empresas japonesas por su alta competitividad en sus organizaciones presenta los modelos de calidad que considera

más importantes para que las empresas internalicen distintos modelos de gestión a fin de asegurar su competitividad y logren sobrevivir en un mundo globalizado:

Según Guilló, (2000) en su libro “Calidad Total: fuente de ventaja competitiva”, hace referencia de como numerosos países establecen modelos de calidad y se otorgan premios a empresas excelentes a fin de promocionar la calidad en las organizaciones y estos modelos son utilizados como guía para avanzar hacia la calidad total. Entre los modelos de calidad más importantes es destacado el japonés, el estadounidense y el europeo, que cuenta con el premio a la calidad.

Modelo Europeo. El modelo europeo de calidad representa el marco fundamental para la gestión de la calidad total en Europa y propone que la satisfacción del cliente y del personal, y el impacto positivo en la sociedad, se consiguen mediante el liderazgo de los directivos que conducen la estrategia y política, la gestión del personal, la gestión de recursos y de los sistemas de calidad y procesos hacia la excelencia en los resultados del negocio.

Cada uno de sus criterios son evaluados por la European Foundation for Quality Management (EFQM) con base a una serie de indicadores, lo que implica que a mayor o menor cumplimiento de cada principio se dé un mayor o menor nivel de calidad en toda la empresa.

Modelo Deming Prize. Poblete (2009) define este modelo como creado con el objeto de convertirse en una herramienta para la mejora de las empresas en Japón desde 1951. Afirma que el modelo pretende que cada empresa realice una autoevaluación, entienda su condición actual, determine sus objetivos y retos y además como cumplirlos. Para ello no existen criterios determinados, ya que se procura es que no sea un sistema normativo, sino la convicción y determinación de una organización de implementar la Gestión de la Calidad Total.

Se precisa que, en el año 2004, el modelo contaba con criterios que servirían de ejemplo de los alcances de este: 1. Políticas de la dirección y su despliegue en relación con la gestión de Calidad. 2. Desarrollo de nuevos productos y/o innovación de procesos. 3. Mantenimiento y mejora de la calidad operativa y del producto. 4. Establecimiento de sistemas para gestionar la calidad, la cantidad, la entrega, los costos, la seguridad y el entorno. 5. Desarrollo de los recursos humanos.

Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión. Este modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión fue implementado por la Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (FUNDIBEQ) en 1999. En este año se publican las bases del Premio Iberoamericano de Excelencia en la Gestión. FUNDIBEQ, es una organización supranacional apoyada y constituida por algunas empresas, sin ánimo de lucro, que promovieron el desarrollo de la gestión global de la calidad en el ámbito Iberoamericano.

Este modelo consta de unos criterios que han sido agrupados en dos tipos: Procesos facilitadores y criterios de resultados y a su vez cada uno de ellos se divide en otros.

Modelo Malcolm Baldrige. Este modelo sirve como base para desarrollar autoevaluaciones de las organizaciones y así entregar información del estado de estas.

Además, ayuda a mejorar las prácticas de gestión, ayuda a la comunicación y sirve como herramienta de trabajo para la planificación y entrega finalmente oportunidades de aprendizaje.

También ayuda a las organizaciones a utilizar un enfoque global e integrado para la gestión de estas, entregando mayor valor a los clientes y grupos de interés; mejorando así la eficacia y capacidades de toda la organización.

Los beneficios obtenidos en la aplicación del Malcolm Baldrige, se ven reflejados en el aumento de la productividad, mejora en las relaciones interpersonales, al aumentar la

satisfacción de los clientes se aumenta la participación de mercado y con esto los beneficios de la organización. Es el modelo de excelencia utilizado en los Estados Unidos.

3.3. EL SURGIMIENTO DEL CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

el término calidad no es un término fácil de aplicar a la educación, pues su definición depende de “quién es el sujeto que efectúa la demanda y desde dónde la formula”, además, los actores sociales interesados en la educación –el Estado, la Iglesia, el sector productivo, los padres, el cuerpo docente, entre otros– tienen expectativas diferentes frente a los resultados de la educación y, en consecuencia, “cada uno de ellos entiende el concepto de calidad en función de las distintas demandas que hacen al sistema”. (Martínez, 2003, p.29)

Ahora bien, en la literatura pedagógica, el concepto de “calidad educativa” es relativamente reciente. A partir del siglo XVIII, la educación ha ido mejorando, pero sin tener una continuidad, gracias en gran parte a políticas educativas implementadas y a la variedad de métodos pedagógicos empleados (Seibold, 2000).

En todo ello no se buscó solamente lo cuantitativo al crear más escuelas y facilitar el acceso a nuevas poblaciones escolares, sino se intentó favorecer lo cualitativo mejorando los niveles de enseñanza, la “mejora” de la educación, cubriendo los dos aspectos.

A partir de la segunda guerra mundial se produce en los países centrales, que tenían asegurada una buena infraestructura educativa para toda la población, un movimiento para impulsar una mejora cualitativa de la educación, considerando los nuevos desafíos de la sociedad. Esto hizo que se impusiera en la literatura pedagógica y en las políticas científicas el tema de la “calidad educativa”.

Siguiendo otros estudios y aportes referentes a la concepción de la calidad de la educación, Álvarez (1988), expresa que la calidad de la educación requiere de muchos aspectos a tener en cuenta, como son el investigar, formar profesores y que estén bien

documentados, incluyendo también los programas y textos, la infraestructura y aun así no se garantizan los resultados de la calidad; pues ellos son instrumentos, es importante tener en cuenta que calidad significa un sistema de valores con sus principales actores como lo son los estudiantes, profesores, padres de familia y la sociedad en general.

Continúa diciendo:

la crisis mundial de la educación consiste en la incapacidad de los sistemas educativos para incorporarse al cambio (social, político, económico, cultural, tecnológico); calidad se asocia con adaptación; se propone una noción dinámica o relativa de calidad; calidad puede significar diferentes estándares en diferentes situaciones. Calidad se asocia con aprendizaje de destrezas para adaptarse y anticiparse al cambio, tales como “querer aprender”, desarrollar el pensamiento autónomo y resolver situaciones nuevas.” (Alvarez, 1998, p.2)

En busca de mas información que complemente las características de la calidad educativa, Martínez (2003), menciona aportes de autores que hablan de una ‘era cualitativa’ esta se refiere al establecimiento de reformas que logren elevar el rendimiento escolar de los alumnos y las condiciones de trabajo existentes, y de acuerdo con lo observado son cada vez más los trabajos que tratan de aplicar a la educación este concepto.

La década de los años 90 trajo, pues, para América Latina, una serie de redefiniciones fundamentales en el campo de la educación, bajo la rúbrica del consenso se pone de manifiesto el propósito de ‘mejorar la calidad de la educación’, haciendo compatible, por una parte, la disminución de recursos y de burocracia con la participación privada y la transferencia de responsabilidades y, por otra, la aspiración de aumentar el rendimiento a través de la mejora en la productividad y la eficacia en la escuela.

De los numerosos estudios y propuestas existentes sobre la calidad de la educación se destacan tres aspectos que nos parecen claves para comprender el entramado sobre el que se construye esta estrategia: 1) condiciones que llevan a que la calidad de la educación se convierta en tema prioritario y el aprendizaje como nuevo paradigma de la educación, 2) la articulación entre calidad y equidad para impulsar la reforma educativa en lo que se denomina ‘reformas orientadas hacia calidad’, y 3) la vinculación de los

criterios de calidad con las competencias y los rendimientos en el marco de la llamada 'sociedad competitiva'. (Martínez, 2003)

Se manifiesta a continuación la preocupación por el deterioro de la calidad en la educación:

junto al aumento de la matrícula y a la expansión del sistema, en las últimas décadas se ha registrado un proceso de deterioro de la calidad de la educación, que ha afectado a todos los niveles del sistema y a la totalidad de la población en proceso de escolarización, pero sobre todo a la proveniente de los sectores de menores recursos, así como a la localizada en áreas urbano-marginales y rurales..... el mejoramiento de la calidad de la educación se ha constituido, durante los últimos años, en un problema prioritario en el diseño de lineamientos en materia de política educativa.. (Fernández, Tenti, y Pilone, 1994, p.2)

Evidenciado por la Conferencia Mundial «Educación para Todos» (Tailandia, 1990) y de la Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de la Unesco para América Latina y el Caribe (Quito, Ecuador, 1991).

Respecto de técnicas para la gestión de la calidad de la educación como proceso, Thareja (2017, trad. propia) nos expresa que: “La calidad debe ser necesariamente una propuesta de beneficio mutuo, que requiera una interacción productiva entre la asociación cliente-organización-proveedor”. Que además concuerda con el paradigma de Stephen Covey's citado en Thareja, (2017) de luchar por los objetivos de la organización como un proceso recopilado “entre los tres”, que está en sincronía con la realidad versus la percepción, y por lo tanto permite determinar la acción necesaria para el éxito. Entendiéndose el éxito como “el resultado del esfuerzo sostenido, el liderazgo continuo y el compromiso a largo plazo de los recursos y la auditoría sistemática del desempeño”. (p.21)

Considerando los aportes de Auwalu (2015, traduc. propia) definiendo la Calidad en la Educación, nos presenta a Behrman (1999), quien sostiene que:

(...) en todos los aspectos de la escuela y su comunidad educativa circundante, los derechos del niño en su totalidad y de todos los niños, a la supervivencia, protección,

desarrollo y participación están en el centro. Esto significa que la atención se centra en el aprendizaje, lo que fortalece las capacidades de los niños para actuar progresivamente en su propio nombre mediante la adquisición de conocimientos relevantes, habilidades útiles y actitudes apropiadas. (p.6)

A continuación, se pregunta “¿Qué significa calidad en el contexto de la educación? y a su vez se responde de manera concisa, abordando su respuesta con la siguiente afirmación:

existen muchas definiciones de calidad en la educación, lo que demuestra la complejidad y la naturaleza multifacética del concepto. Los términos eficiencia, efectividad, equidad y calidad a menudo se han usado como sinónimos. Sin embargo, existe un consenso considerable en torno a las dimensiones básicas de la educación de calidad en la actualidad. (p.6)

Y termina aduciendo a la calidad varias características y condiciones que son condiciones para poder ser concebida:

- A. Estudiantes que están sanos, bien alimentados y listos para participar y aprender, y apoyados en el aprendizaje por sus familias y comunidades;
- B. Ambientes saludables, seguros, protectores y sensibles al género.
- C. Contenido que se refleja en los currículos y materiales relevantes para la adquisición de habilidades básicas, especialmente en las áreas de alfabetización, aritmética y habilidades para la vida, y conocimiento en áreas como género, salud, nutrición, prevención del VIH/SIDA y paz;
- D. Procesos mediante los cuales los docentes capacitados utilizan enfoques de enseñanza centrados en el niño en aulas y escuelas bien administradas y una evaluación hábil para facilitar el aprendizaje y reducir las disparidades;
- E. Resultados que abarcan conocimientos, habilidades y actitudes, y están vinculados a objetivos nacionales de educación y participación positiva. (p.6)

Su mejoramiento requerirá desarrollar diversas estrategias desde diferentes perspectivas; una de las tareas necesarias para avanzar en el camino señalado es construir un modelo conceptual sobre la calidad de la enseñanza en sus aspectos cuantitativos y cualitativos adecuado a la realidad del país. Asimismo, es preciso diseñar modelos para su

evaluación, lo que posibilitará contar con mecanismos de evaluación que hagan viable la elaboración de diagnósticos certeros y contributivos a la identificación de los aspectos en que es necesario intervenir para el mejoramiento de la calidad.

En síntesis, con la modernización del sistema educativo, el desarrollo de las sociedades y la aparición de nuevas necesidades que deberían ser saldadas con mejoras en la educación, se responde no solo con el crecimiento de lo físico del sistema, de infraestructura, sino también con la inclusión de nuevas estrategias que potenciaran el desempeño del sistema a razón de las expectativas sociales, sin embargo, estas estrategias han tenido desarrollos desiguales en diversos momentos y contextos, en especial para América Latina, que dado su contexto de diversidad cultural y desigualdades sociales ha necesitado elaborar diversas políticas de mejoramiento de acceso y cobertura, pero que son continuamente revaluadas y ajustadas.

3.4. LOS NUEVOS CONCEPTOS Y LA REALIDAD

3.4.1 El Concepto que Buscamos

La calidad en la educación. Volcando los conceptos antes mencionados al tema educativo, a la búsqueda de un referente acorde a las necesidades expuestas por la coyuntura actual y, retomando a Torres (1997), podremos afirmar que la calidad en la educación se considera el más importante desafío y el más difícil de lograr, se ubica en los resultados y éstos se verifican en el rendimiento escolar y completando el ciclo de estudios.

Desde otra mirada, el Banco Mundial sostiene que la calidad educativa es el resultado de determinados “insumos” que intervienen en la escolaridad como determinantes en un aprendizaje efectivo y menciona, nueve elementos: 1) Bibliotecas. 2) Tiempo de instrucción. 3) Tareas en casa. 4) Textos. 5) Conocimiento del profesor. 6) Experiencia del profesor. 7) Laboratorios. 8) Salario del profesor y 9) Tamaño de la clase.

Sin embargo, con los tiempos actuales, la discusión académica sobre calidad educativa ha adquirido un matiz profundamente social, pues se ha empezado a buscar un concepto, y una aplicación de calidad, que se desligue de las percepciones del mercado en cuanto a lo que significa “tener calidad”.

Como introductorio a este sentido, Rodríguez (2010) explica que “parece no haber un cuestionamiento de lo que se entiende por calidad” (p. 11), haciendo énfasis en el hecho de que, por lo general, se piensa en la calidad como un estándar definido por las características que impuso el sector mercantil y comercial desde su fundación y que, aunque desde hace una década se ha repensado la calidad educativa desde lo social, (haciendo referencia a esfuerzos como los de la UNESCO, que “examina la manera en cómo la calidad educativa es concebida y expresada desde el paradigma humanista, el paradigma conductista y el paradigma crítico” (p.11), no existen parámetros válidos para determinar qué elementos le otorgan verdadera calidad a la educación.

La autora señala, además, en una cita directa a Santos (1999) que la revisión histórica de la calidad educativa basada en las tendencias neoliberales y empresariales, que tratan la educación como mercancía, y al estudiante como un mero cliente, demuestra que dicho sistema está lleno de “trampas”, que limitan el verdadero potencial del sistema educativo, en pos de la naturalización de lo privado.

Los descubrimientos de estas “trampas”, divididas categóricamente en intrínsecas y extrínsecas, desenmascaran las grandes falencias de la calidad educativa mercantil, y demuestran la necesidad de un cuestionamiento del concepto a partir de la pedagogía crítica, y de los modelos sociales que tomen en cuenta todos los valores presentes en las poblaciones que es necesario educar.

En primer lugar, se acusa a esta calidad de una “simplificación abusiva”...consiste en “identificar el éxito con el rendimiento académico del alumno. Por otra, en comprobar el rendimiento a través de un tipo de pruebas escasamente significativas de las tareas

intelectuales más ricas (comprender, analizar, comparar, opinar, crear...)”. (Santos, 1995, p.79)

Este factor, además de descartar muchos de los requerimientos humanísticos de la educación, limita el ejercicio educativo que, por antonomasia, debería ser amplio y variado, a una lista cuantificable de elementos a suplir que, por lo general, solo admiten a aquellos miembros de la sociedad que mantienen el sistema neoliberal, promoviendo la segregación, tema del que se hablará dentro de poco.

En segundo lugar, se afirma que la calidad educativa neoliberal tiende la trampa de la “confusión”, en tanto se “identifican algunas de las condiciones que posibilitan la calidad con la calidad misma”. (Rodríguez, 2010, p.16). Esto implica la sobrevaloración de elementos secundarios como la infraestructura novedosa, el uso de tecnología avanzada y la abundancia de materiales didácticos como indicadores de la calidad educativa. Si bien los anteriores elementos son de gran utilidad en la práctica educativa, no garantizan la calidad desde un punto de vista humanístico, pues se dejan de lado los procesos de formación del estudiante y su percepción frente a su educación, factor clave para determinar la calidad de la educación.

Las siguientes trampas caen en la “distorsión” y la “tecnificación de las evaluaciones de calidad”, en tanto no existe claridad en los procedimientos que deben realizarse cuando alguien es incapaz de acceder y/o sostener el nivel de calidad que exige el sistema, y en tanto se permite reducir el valor de educación a términos puramente numéricos.

Posteriormente, se presenta la trampa más peligrosa de todas, en opinión de Rodríguez (2010) que es la “comparación”, asegura que

el peligro reside en la dificultad de comparar realidades que son incomparables, pero, sobre todo, en tomar decisiones que sigan acentuando la desigualdad en detrimento de quienes eran inicialmente más pobres o débiles”. Este problema se confunde con la manipulación de datos para justificar decisiones administrativas que, frecuentemente, plantean problemas de injusticia social y con la trampa de la perversión de los mecanismos de análisis. (p.80)

Esta falencia particular produce otro aspecto para tener en cuenta en los procesos educativos de calidad, que se refiere a la segregación escolar, situación planteada por Marchesi, Tedesco, y Coll (2011) cuando dicen que

la segregación escolar es un gran impedimento para la educación, que la igualdad no es “natural”; nacemos diferentes, con talentos disímiles, con familias desiguales en dinero y educación, etc. Y luego aclara que la condición de igualdad debe ser enseñada y aprendida con espacios democráticos donde todos se encuentren e interactúen en condición de igualdad, pero estas áreas de aprendizaje se complican al encontrar a los estudiantes distribuidos de acuerdo con su nivel socioeconómico y cultural, donde la clase élite educa a sus hijos aparte del resto de la sociedad. (p.29)

Es evidente que la segregación social en los centros educativos afecta el aprendizaje de los niños, y además de ser injusto para la clase menos favorecida y vulnerable, se presenta pérdida social de talentos, se inhibe el efecto “pares” teniendo en cuenta que a través de las interrelaciones también se aprende y según los estudios en los establecimiento educativos con más variedad entre sus niveles socioeconómicos y culturales, el aprendizaje se ha visto favorecido en las clases de más bajos recursos. Es decir que sin políticas de integración social es más difícil que se logre la mejora en la calidad del aprendizaje de esas mayorías.

Porque las clases menos favorecidas que sufren de segregación tendrán menos oportunidades de ser escuchados, no poseen poder ni prestigio, carecen de influencia social necesaria para que le sean asignadas buenas escuelas y aquí está la desigualdad y la mala calidad en la educación que, si estas condiciones no cambian favorablemente, será un círculo vicioso que se podría repetir de generación tras generación.

Sin embargo, existe la percepción que es positiva y es muy usual pensar en el hecho de que los hijos, por varias generaciones, han logrado más escolarización que sus padres, a su vez en la actualidad se habla de que todos posean una educación de mucho mayor nivel para poder avanzar en el desarrollo social y es así como la educación lograda, la calidad y el prestigio, harán la diferencia cuando se trata de recibir una remuneración y como medio para salir de la pobreza.

Por otra parte, el tema de la igualdad se pone de manifiesto con los cambios provenientes de las consecuencias sociales y culturales de la globalización y la sociedad del conocimiento que anteriormente era demandado por grupos comunitarios, religiosos, etc., es así como Mejía (2011) reconoce que

durante mucho tiempo equiparamos educación popular a educación política y en su nombre hicimos la educación de más baja calidad para los sectores populares sin preguntarnos cómo es esa educación. ¿Cuáles son sus fines? ¿Cuáles sus métodos más idóneos? ¿Cuáles sus procedimientos?, ya que nos preocupamos sólo por el “a quién” y “en dónde”. (p.138)

Otra perspectiva sobre la calidad educativa que merece ser tomada en cuenta, es la de Araujo (2015), cuando enuncia que

Los significados que se le atribuyen a la calidad de la educación dependerán de la perspectiva social desde la cual se hace, de los sujetos que la enuncian (profesores, padres, agencias de planificación, etc.) y desde el lugar en que se hace (práctica educativa o planificación ministerial. (p.75)

Con el propósito de evaluar la calidad desde una perspectiva crítica (y sociocrítica), Mora (2014), plantea un modelo que tome en cuenta los elementos que los modelos tradicionales dejan, con frecuencia, olvidados. El autor determina doce factores que deben ser considerados para construir un concepto alternativo de calidad educativa.

- a. “El estado educador, en tanto el gobierno es el encargado de determinar las leyes que regulen la educación para que esta “funcione adecuada y apropiadamente en todos los espacios de la nación” (pág.6)
- b. La variedad de condiciones socioculturales y económicas, que reconoce la importancia de considerar las variables que el entorno ofrece para determinar el modo de evaluar la calidad de los procesos educativos.
- c. Los recursos.
- d. El clima escolar, entendido como la comunicación asertiva y las relaciones que se generan entre los miembros del sistema educativo.

- e. La familia, pues se entiende, desde la perspectiva crítica, que la educación es un proceso que debe ser mancomunado, donde todos los entornos aporten a la construcción de un educando integral.
- f. Los docentes y el equipo directivo como pilares del proceso, pues “los estudiantes ven, aún en la actualidad, a sus maestros y profesores como modelos de vida, como ejemplos de lo que significa constituirse en un profesional en el contexto sociocultural del cual forman parte” (p.8)
- g. Los estudiantes, ya que el texto indica que debe replantearse el modo en que se concibe a este grupo, no como una población cliente que debe recibir conocimiento, sino como un factor clave para determinar el rumbo de la educación.
- h. La comunidad, entendiendo esta como un aspecto que, aunque no forma parte del “triángulo didáctico” del sistema educativo, debe ser reconocida como un factor que debe relacionarse con la educación, ya que aporta contexto al proceso educativo y de aprendizaje.
- i. El Desarrollo del Proceso de Aprendizaje y Enseñanza, que “debe posibilitarle a los estudiantes el desarrollo de procesos de aprendizaje con mayores espacios de acción, pensamiento y motivación, con lo cual podrán alcanzar altos niveles de comprensión, por una parte, y el logro de variadas potencialidades”. (Mora, 2014, p.11)
- j. La evaluación, “que se seguirá asumiendo... como la herramienta educativa apropiada para determinar la valoración de productos tangibles resultantes de las acciones educativas” (Mora, 2014, p.12)
- k. Las consecuencias o alcances que “son vistos desde la perspectiva de resultados finales, consecuencias inmediatas del desarrollo de los momentos curriculares, centrándonos nuevamente, y sólo, en la reproducción memorística de conocimientos parcelados de las disciplinas o, en el mejor de los casos, de algunas aplicaciones siempre relacionadas con lo visto, trabajado y aprendido en la escuela. (p.12)
- l. Desarrollo de potencialidades, pues es necesario tomar en cuenta las características específicas de la población para entender el proceso educativo, ya

que los estudiantes poseen conocimientos y habilidades que merecen ser reconocidas, aprovechadas y desarrolladas por la comunidad educativa.

Por lo tanto, hablar de calidad educativa pasa necesariamente por pensar políticas de integración social que se incorporen de manera sustancial en los procesos educativos, en los enfoques pedagógicos y metodológicos y por supuesto que hagan parte del horizonte de sentido del Sistema Educativo en miras del cierre de las brechas sociales, es decir, la segregación escolar afecta las posibilidades de construcción de una cultura diversa, de tolerancia y respeto a la diferencia, que son valores sustanciales en una sociedad, yendo más allá, la segregación genera resistencia a la movilidad social y la mejora de condiciones de vida de los grupos sociales marginados, por lo tanto es procíclica, solventando estas consecuencias de la segregación escolar es posible generar procesos de aprendizaje más significativos, puesto que permite poner a jugar interpretaciones, conocimientos, habilidades y potenciales indistintamente de los niveles socioeconómicos.

En relación con esta corriente, Marchesi (2005) hace énfasis en la importancia de que los niños y niñas permanezcan en las escuelas entre los 10 y 13 años, dependiendo del ciclo que rige para cada país, y sin que se subestime el esfuerzo que representa para muchas familias que un niño logre culminar sus estudios a satisfacción, ello implica, que esta familia posea un nivel aceptable de bienestar, para que así se dé a la educación de este niño la prioridad que merece; esto significa que el menor acuda a su escuela en buenas condiciones de salud, alimentación, descanso, que tenga el tiempo suficiente para dedicarle a sus tareas sin que sobre él recaigan otras responsabilidades que no son propias de su edad. Para que estas condiciones se logren articular, es relevante la inclusión laboral de los responsables del hogar.

Por lo tanto se reconoce la relevancia en el mejoramiento educativo, la necesidad de que se aumenten los docentes con contratación directa y con mejor formación como lo han hecho otros sistemas educativos del mundo y que han sido exitosos. Al respecto, se asegura:

la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes : 1) Consiguiendo las personas más aptas para ejercer la docencia. 2) Desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes 3) Garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños. (Marchesi et al.,2005, p.70)

Es preciso afirmar también que en latinoamérica sí se han venido adelantando algunas reformas a la educación a fin de mejorar aspectos, tanto en las condiciones laborales de los docentes, como dando más cobertura en las regiones incluyendo las poblaciones más apartadas, pero a pesar de estos esfuerzos aun no es suficiente y se presentan dificultades que impiden un avance más efectivo que de una cobertura mayor y de calidad. Así las cosas es mucho lo que haría falta en aspectos tales como el de garantizar el acceso y permanencia a niños de poblaciones menos favorecidas.

Es claro que en los países latinoamericanos entre otras acciones, se otorgan incentivos al trabajo docente de acuerdo a la productividad, fomento de la innovación, se asignan unas bonificaciones, evaluaciones que reconocen y premian su esfuerzo. Pero se hace necesario establecer unas políticas que en realidad garanticen la educación de los niños en estado de vulnerabilidad.

Adicionalmente, a diferencia de los países desarrollados en los que existen reformas del sistema escolar basadas en el fortalecimiento de escuelas donde todos puedan aprender, en América Latina estas reformas son pocas o incipientes.

Agregando a lo anterior, es claro el establecimiento de mecanismos para que se rindan cuentas y haya responsabilidad por los resultados para que se garantice el éxito en la gestión con políticas que promuevan la autonomía escolar. Esta autonomía escolar comprende una identidad propia, con capacidad de gestión, con el acompañamiento del Estado en todos sus aspectos, como valor agregado, en pro de una buena ejecución de sus funciones. Es así como América Latina ha implementado en muchos de sus países sistemas que permiten que los logros en los aprendizajes en la educación sean sometidos a alguna medición y esto de alguna forma permite un seguimiento más real y con miras a ir mejorando.

De todas maneras es necesario que el auge en el sistema educativo se ponga a la par con las nuevas condiciones sociales, que demandan cada día más atención por parte de los gobiernos de países como los latinoamericanos.

Por otro lado se documenta que el bienestar es determinante en la concepción de calidad; por lo tanto se han establecido algunas dimensiones imprescindibles para pensar una educación de calidad, por un lado que los estudiantes tengan sus necesidades básicas satisfechas, por otro lado se precisa tener planteles educativos con suficientes y adecuados recursos, infraestructura, tecnología, etc, maestros con condiciones laborales dignas y mayor formación, que le den un enfoque pedagógico distinto al tradicional, que reconozca la diversidad de sus estudiantes, como los saberes previos que han construido a partir de sus propias experiencias, incluida la necesaria participación de la comunidad en la medida en que esta aporta en la consolidación de las perspectivas y objetivos de los procesos educativos, además del respaldo que estos requieren; en principio, el conjunto de estos aspectos permitiría ampliar la eficiencia y la cobertura con calidad.

Otro aporte al concepto de calidad de la educación más actual nos lo da Thareja, (2017, trad. propia) quien de manera directa resalta tres condiciones deseables para obtener los resultados esperados en el proceso de mejoramiento de la calidad; esas condiciones que él considera más relevantes y que están estrechamente relacionadas con el éxito de la gestión de calidad son:

- Los líderes, profesores y estudiantes deben ver exactamente los principios del sistema de gestión de calidad y sus roles dentro de él.
- Tener una percepción clara de los resultados y seguir un enfoque pragmático hacia la excelencia en lugar de encontrar fallas y acusaciones.
- Utilizar un sistema de gestión de riesgos para estar preparado para hacer frente a las situaciones más difíciles. (p.26)

Y de manos de Reardon y Leonard (2018, trad. propia) encontramos una propuesta que busca mejorar la calidad de la educación a partir del programa NELA (NC State University's Educational Leadership Academy) como se observa a continuación:

en 2010, NCSU (North Carolina State University) se asoció con los 14 distritos escolares de alta necesidad en el noreste de Carolina del Norte para crear NELA. El objetivo de NELA es aumentar el rendimiento estudiantil al preparar y retener a los directores y subdirectores para que sirvan como líderes instructivos en escuelas rurales, con alto índice de pobreza, difíciles de contratar e históricamente de bajo rendimiento. (p.15)

Se reporta que NELA está diseñado para operar a partir del éxito de otros proyectos que han contado con financiación entre diferentes actores e instituciones como parte de “una iniciativa integral para aumentar el logro y el aprendizaje de los estudiantes en el noreste de Carolina del Norte”. Lo que se pretende de manera última con NELA es crear un plan de sucesión cuyo resultado final sea aumentar el rendimiento estudiantil, a partir de los siguientes objetivos:

1. Desarrollar y proporcionar desarrollo profesional continuo de alta calidad y entrenamiento ejecutivo individual en liderazgo instructivo para alfabetización, aprendizaje digital y gestión para líderes escolares actuales que prestan servicios en escuelas rurales, geográficamente aisladas y de alta necesidad, con preferencia por la participación dada recientemente directores nombrados y subdirectores en escuelas bajo sanciones por bajo rendimiento estudiantil.
2. Reclutar y seleccionar rigurosamente maestros ejemplares con alto potencial de liderazgo para participar en un programa de preparación basado en el campo específico del contexto diseñado para desarrollar líderes escolares innovadores para escuelas rurales, de alta necesidad y difíciles de contratar. Al final del programa de dos años, los participantes recibirán una licencia principal (certificación) de Carolina del Norte y una Maestría en Administración de Escuelas (MSA). A cambio de su beca completa. Los graduados hacen un compromiso de postgrado de 3 años para dirigir escuelas de alta necesidad en el noreste de Carolina del Norte.
3. Desarrollar y proporcionar un programa de inducción y apoyo a la carrera temprana que incluya comunidades de aprendizaje profesional de liderazgo (PLC) y entrenamiento ejecutivo individual centrado en estrategias de liderazgo instructivo.

4. Desarrollar procesos que permitan incorporar métodos y materiales de capacitación diseñados por el proyecto tanto en los programas de preparación de liderazgo universitario como en el desarrollo profesional de liderazgo a nivel nacional. (p.16)

Desde esta mirada, bien podría la educación rural de Colombia conseguir un programa semejante al aquí analizado que naturalmente tiene la suprema condición de nacer del análisis de su propia realidad, que busque denodadamente los beneficios que de hace tiempo espera la educación rural, y que desde luego se puede expresar con muy diversas propuestas atinentes a su real estado y condiciones.

3.4.2. La Realidad Colombiana

La calidad de la educación en Colombia. La consecución de una educación con calidad en Colombia, como en muchos otros países de Latinoamérica, no ha sido un camino fácil y a pesar de los múltiples esfuerzos imprimidos en políticas y programas para tal fin, no se han obtenido los resultados esperados.

Zorrilla (2008) en su análisis acerca de los programas de mejora en países latinoamericanos, dice que la nueva escuela de Colombia tiene como propósito central hacer del alumno el centro de la acción pedagógica, fomentando el aprendizaje activo y la puesta en marcha de procesos cooperativos y personalizados. (p.147) y a la vez esta autora hace énfasis en la capacitación de los docentes y no solo a nivel nacional sino internacional, igualmente como ya lo hemos comentado, resalta el trabajo con las comunidades, teniendo en cuenta la estructura organizativa y los procesos de administración y gestión de la escuela, desarrollando a la vez mecanismos que se puedan retransmitir a otros y que sean viables.

Es así como resulta relevante dimensionar las estrategias que los distintos estudios muestran acerca del análisis de la educación y específicamente en Colombia; pues de acuerdo al diagnóstico de la situación actual de la educación en nuestro país, presentada

por Barrera, Maldonado y Rodríguez (2012) los estudiantes colombianos tienen en promedio niveles de aprendizaje comparativamente menores a los de países similares a Colombia (p.3), así las cosas hay muchos motivos de preocupación y necesidad de avanzar en estudios que permitan conocer mejor sus causas. Además advierte que se presenta una gran deficiencia en la cantidad de horas que el estudiante recibe clases y por ende este es otro factor que se encuentra correlacionado con la calidad de la educación adquirida.

Es de resaltar que en los últimos años Colombia tuvo avances importantes en cobertura educativa y es significativo reconocer que ese esfuerzo era necesario. (Barrera et al, (2012). Aunque Colombia ha mostrado aumentos en sus cifras, últimamente había perdido dinamismo; la razón más probable de esto eran bajas tasas de cobertura. Entre el año 2002 y el año 2009 en Colombia se dieron aumentos importantes en la tasa de cobertura bruta y aumentos más moderados en la tasa de cobertura neta. (p.4)

Se resalta la diferencia entre las tasas de cobertura bruta y neta en el país; y esa diferencia es el resultado de la extra-edad, que, a su vez, está explicada por la entrada tardía de estudiantes al sistema escolar y por las altas tasas de repetición en los distintos grados.

En vista de esto y siendo más específicos en la realidad que se afronta en Colombia, es preciso dar a conocer la información sobre las investigaciones adelantadas al respecto que evidencian las diferencias regionales en cobertura educativa:

Mientras que en la zona urbana la cobertura bruta en básica primaria en 2009 llegaba a 110%, en lo rural llegaba al 90%. De igual manera se presentan diferencias muy marcadas entre departamentos; mientras los cinco departamentos con coberturas más bajas tenían coberturas inferiores al 88% (Arauca, Guaviare, San Andrés, Vaupés y Vichada) los de coberturas más altas, tenían coberturas brutas superiores al 112% (Bolívar, Cesar, Córdoba, Magdalena y Sucre).

Las diferencias entre coberturas brutas y netas, las altas tasas de repitencia y deserción y los pasos que hacen falta para alcanzar niveles de cobertura totales en el país tienen una implicación clave en la pobreza y la movilidad social. Una estadística simple que muestra el resultado de estas falencias a nivel nacional es la inequidad entre el número de años de educación que alcanzan los adultos de acuerdo con su estrato socioeconómico. Estadísticas de 2010 indican que mientras el promedio de años de educación de personas en el estrato 1 es de 5.2 años, para las personas de estrato 6 este número llega a 12.7 años.

De otro lado, los instrumentos utilizados para hacer el diagnóstico de la calidad de la educación en Colombia son las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) y las distintas pruebas SABER. Las pruebas PISA son desarrolladas a nivel internacional y aplicadas a países que voluntariamente quieren participar en el instrumento y permite hacer comparaciones internacionales respecto del desempeño de estudiantes de 15 años. Las pruebas Saber son desarrolladas por el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES), su origen es la prueba que se conoce hoy como SABER y que se realiza por grupos de grado (5, 7, 9 y 11) y que hoy es el examen de estado del país, especialmente para el último grado de la educación media, el grado 11 y que se constituye en la puerta de entrada para la educación superior.

3.4.3 Situación de los Estudiantes Colombianos Respecto de otros Países

Los países que participan en la prueba PISA son en su mayoría países de desarrollo medio y alto; dentro de cada país la prueba tiene un diseño estadístico riguroso, es por lo menos representativa para el total del país. En Colombia, la muestra fue diseñada para ser representativa a nivel nacional, de zona (rural/urbano), y para el sector de la institución público/privado.

Ahora, para que el Sistema Educativo colombiano sea de buena calidad y sea un mecanismo a través del cual pueda aumentar la movilidad social debe cumplir requisitos

de equidad en la calidad, de ser posible, el sistema ideal debería estar organizado de forma que se limpien las desigualdades con las que los niños y niñas vienen de sus hogares. La distribución de la calidad de la educación en Colombia se puede estudiar usando los resultados de las pruebas PISA y SABER. Los resultados de la prueba PISA permiten comparaciones internacionales y los datos de la prueba SABER permiten mayor detalle y permiten mejores comparaciones nacionales.

Los resultados de las tablas dan un mensaje claro: los conocimientos y competencias de los estudiantes colombianos están distribuidos de forma bastante desigual. Los estudiantes de zona rural tienen peor desempeño que los de las zonas urbanas y los estudiantes de estratos socio económicos bajos tienen peores desempeños que los de estratos socio económicos altos. Todas estas diferencias son estadísticamente significativas. Un mensaje similar se obtiene al calcular los resultados promedio en estas pruebas por departamentos, la desigualdad entre departamentos también es importante.

Teniendo como base los resultados de las pruebas PISA presentadas por Colombia durante el año 2012, es posible observar que los estudiantes colombianos no se encuentran en un buen promedio o mejor, estuvieron por debajo del nivel de competencia y esto teniendo en cuenta que esos resultados los han llevado a medirse con países suramericanos que son similares al nuestro. Es el caso de Uruguay, Chile y México que se encuentran mejor posicionados y en segundo lugar está Brasil, Colombia y Argentina. Esta situación en síntesis comprueba que la educación en Colombia sigue siendo deficiente y que un gran número de jóvenes en promedio de 15 años carece de competencias básicas y conocimientos, y que por lo tanto este es un tema con urgencia de resolución. Sin embargo, nuestros autores agregan que comparativamente con el año 2009 cuando Colombia también participó en las pruebas PISA, con respecto a este año, nuestro país se encontró entre los que mayor aumento mostró en las pruebas.

Algo para tener en cuenta es que estos resultados se ven influenciados por ciertas condiciones como, por ejemplo, el tipo de colegio, si es público o privado, donde en

este último se tienen puntajes promedio superiores y este promedio aumenta de acuerdo con el nivel educativo de los padres del estudiante; según el estrato socioeconómico.

Igual situación ocurre entre los departamentos donde también se presentan estas diferencias, algunos resultan siendo privilegiados por muchos motivos, entre ellos políticos, viéndose otros afectados por un escaso presupuesto, olvidados por el Estado.

A partir de ello se han creado mecanismos que miden la distribución de los recursos y muchas comunidades se han visto favorecidas, para ello se establecieron condiciones como la situación socioeconómica e institucional, condiciones de vulnerabilidad de la población y las condiciones de desarrollo educativo. Los nuevos sistemas de repartición de los recursos de calidad que son girados a los municipios directamente, ha contribuido a que se dé una mejor atención a aquellas instituciones oficiales de acuerdo a su índice de necesidades básicas insatisfechas.

3.4.4 La Calidad de la Educación Colombiana vista desde el Ministerio de Educación Nacional

El MEN, como máxima autoridad regente en los aspectos educativos colombianos, propone planteamientos que permiten entender las perspectivas de calidad que esta institución proyecta para el futuro de la educación colombiana, en todos sus aspectos.

A partir de la formulación de un concepto definido de calidad, y al cumplimiento de objetivos directamente relacionados a la mejora continua de los procesos educativos, el MEN asegura un prospecto de calidad educativa que está de acuerdo con los planes de desarrollo de la nación, que se determinan, sin embargo, a partir de preceptos que no contribuyen, del todo, a la mejora de la calidad de vida de la población en general, sobre todo la perteneciente al área rural, si se tienen en cuenta que sus planteamientos obedecen a planteamientos de organismos multilaterales, que aunque tienen las mejores intenciones de garantizar calidad, desconocen las realidades nacionales y los contextos

paticulares, multiculturales, haciendo que la realidad de la educación esté lejos de atender las verdaderas expectativas, interes y necesidades de su población.

Concepto de Calidad. El Ministerio de Educación en Colombia, tomando en cuenta lineamientos de diferentes organizaciones multilaterales como la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Internacional (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), entre otros; las propuestas de los diferentes planes de desarrollo, y los resultados obtenidos en las pruebas internacionales mencionadas anteriormente, ha propuesto, desde el año 2010, un concepto de calidad educativa que se ajuste a todos estos aspectos, y procure mejoras constantemente.

Además, el Ministerio es consciente de que el sistema educativo está en constante cambio, y que las exigencias que se le confieren hacen alusión a la necesidad de enfocar la educación en la creación de “competencias para la vida” y de preparación para atender a las necesidades de todos los contextos, aunque termine respondiendo a estandars internacionales supranacionales.

Por lo tanto, esta interpretación de la calidad es definida como “aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz”. (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p.4), además de que “genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y el país. Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad” (p.5)

Con la expectativa del cumplimiento de los estandares como garantes de la meta de calidad, se constituye un sistema de aseguramiento de la calidad (SAC) que gira en torno a cuatro estrategias: aseguramiento en todos los niveles, ejecución de programas que fortalezcan las competencias, desarrollo profesoral y directivo e incentivos a la investigación; y cuatro factores que fortalecen el SAC y se resaltan a continuación:

Componentes de Calidad . De acuerdo al concepto antes mencionado, el Ministerio de Educación indica cinco puntos que componen la calidad en el sistema educativo:

- a. Aumento de la cobertura en todos los niveles educativos, radicando la importancia de este aspecto en la cantidad de lugares a los que llega el sistema educativo, y en el número de estudiantes registrados en el mismo.
- b. Construcción y mejoramiento de la estructura, específicamente de mega-colegios públicos e instituciones de amplia afluencia de estudiantes.
- c. Consolidación del Sistema Nacional de Evaluación de Calidad, que registra los resultados de estudiantes y docentes en pruebas de Estado e Internacionales.
- d. Incremento en conectividad y acceso a nuevas tecnologías- canasta educativa.
- e. Modernización-innovación, referida al avance educativo referente al desarrollo científico y tecnológico en las aulas.

Referentes de Calidad. Si bien las políticas educativas intentan relacionarse directamente con el contexto de la población que recibe la educación, existen ciertas propuestas que, de acuerdo con la concepción de calidad que se quiere alcanzar, engloban los postulados que garantizarán la calidad en la educación del grueso de la población en proceso de formación educativa desde la mirada de expertos-tecnicos que no siempre recoegen todas las demandas del medio.

En ese orden de ideas, el MEN ha propuesto una serie de disposiciones, tanto de Orientaciones Pedagógicas, Curriculares, como de Estándares Básicos de Competencia, que guían el proceso de enseñanza y soportan toda la sustentación teórica y de referentes de la actuación docente, con los cuales se espera responder a las expectativas de formación y calidad propuestas.

Proyectos de Calidad. Dentro de las construcciones para generar calidad en los procesos educativos, el MEN ha formulado iniciativas de proyectos concretos que permiten fortalecer los aspectos académicos y culturales de los estudiantes y maestros y

que contribuyen a determinar la calidad de los componentes del proceso, mencionamos algunos a saber:

1. Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE)
2. Supérate, definido por el MEN como “un programa nacional de competencias académicas, deportivas y de jornadas escolares complementarias”
Adelante Maestro,
3. Educación para la sexualidad, que consiste en programas que permiten la construcción de conductas sexuales responsables e informadas en las poblaciones estudiantiles del país, a la vez que se edifican conceptos de Ciudadanía.
4. Ley de Convivencia Escolar, de la que se afirma que “Esta ley crea una ruta de atención en casos de violencia y un sistema nacional único de información para reportar estos casos de violencia y de embarazo en adolescentes”.
5. Evaluación del período de prueba de los docentes orientadores, directivos docentes y docentes, que determinan el rendimiento de los profesionales. que buscan formar parte del magisterio durante sus primeros meses ejerciendo funciones.

Evaluación de la Calidad. Para evaluar las condiciones educativas, el MEN propone tres tipos de evaluación a nivel nacional para determinar los resultados de los procesos involucrados en la formación de los estudiantes, estas evaluaciones se definen como Censales (Las censales son las que se aplican directamente a la población estudiantil, para determinar el estado de sus conocimientos y de su educación en general), Institucionales (hacen uso de la Guía No. 4, un manual de evaluación y clasificación de Establecimientos Educativos) y de Aula (definida como “una herramienta para promover el aprendizaje efectivo, la pertinencia de la enseñanza, la comprensión de las metas del aprendizaje y la motivación del estudiante”) (Ministerio de Educación Nacional, 2018).



CAPITULO IV

DEL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO A LA PRÁCTICA DOCENTE

4.1 ORIGEN DE LA TEORIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

4.2 CARACTERIZACION DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

4.3 TEORIA Y PRACTICA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

4.4 TIPOS Y MODELOS DE FORMACION DE LOS PROFESORES

4.5 CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

4.1 ORIGEN DE LA TEORIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Las Representaciones Sociales (RS), como concepto acuñado en la psicología, nace, según múltiples autores, en la década de los 60's del siglo XX, de la mano del franco-rumano Serge Moscovici. No obstante, estudios más cercanos al siglo XXI han propuesto que las representaciones aparecieron mencionadas por Emile Durkheim, el francés que ha sido considerado el padre de la sociología. (García, 2003)

En este sentido, se abarca inicialmente con algunas de las premisas de Moscovici, Durkheim y posteriormente otros autores que han aportado al origen y conceptualizaciones de las RS.

Moscovici (1961) mostró las primeras nociones acerca de las representaciones sociales en su tesis doctoral, titulada “La Psychoanalyse, son image et son public” (traducido como “El psicoanálisis, su imagen y su audiencia). En ella sostenía que en sociedades tradicionales, el vocabulario, las nociones que se hacían necesarias para las descripciones y explicaciones de las experiencias día a día, provenían del lenguaje y la sabiduría acumulada. Con la ayuda del lenguaje, el grupo nombra e interpreta sus propias experiencias, florecen temas nuevos en las comunicaciones orales que señalan la manera en que se juzgan y evalúan los individuos o las situaciones. Moscovici, (1961) afirma que:

el individuo - se ha escrito – lleva en su memoria una colección de imágenes del mundo en sus diferentes aspectos. Estas imágenes son construcciones combinatorias, análogas a las experiencias visuales. estas imágenes son una especie de sensaciones mentales impresiones que los objetos y las personas dejan en nuestro cerebro. Al mismo tiempo, mantienen vivas las huellas del pasado, ocupan espacios de nuestra memoria para protegerlos con el zarandeo del cambio.” (p.31)

En el origen de las Representaciones Sociales, se cree que estas se construyen a partir de una serie de materiales de muy diversas procedencias, entendiendo que:

todo ese fondo cultural que se va creando a lo largo de la historia de una sociedad, donde se han compartido creencias, valores, las referencias históricas y culturales que

han sido parte de una memoria colectiva y su propia identidad; haciéndose evidentes en instituciones sociales como en la lengua y demás objetos materiales. (Araya, 2002, p.165)

También Ibañez (1988) nos da una idea de las fuentes que determinan las Representaciones Sociales al afirmar que “Se encuentran en el conjunto de condiciones económicas, sociales e históricas que caracteriza a una sociedad determinada y en el sistema de creencias y de valores que circulan en su seno”. (p.178)

En ese orden, las Representaciones Sociales se conciben como las construcciones mentales desde el sentido común acerca de un objeto de conocimiento, al que se le asigna un valor desde el cual se orienta lo conceptual, lo procedimental y actitudinal.

Una representación hace circular, reúne experiencias, vocabularios, conceptos, conductas provenientes de diversos orígenes, esto lo reitera Moscovici, (1961), incluso agrega que aquello que no es habitual se volverá una costumbre y aquello que es extraordinario se volverá frecuente y que como resultado, los elementos pertenecientes a otras regiones de la actividad y del discurso sociales se cambian unos con otros.

Durkheim (1986) definía al hecho social algo muy distinto al fenómeno psicológico; pues la conciencia colectiva no sería igual a la conciencia individual. Ya que se trata de representaciones de otra clase como efecto de la vida común que expresa el colectivo referente a su entorno y de ahí surgen las concepciones religiosas, los mitos y las creencias, es decir las representaciones colectivas que son comunes en los individuos de una sociedad.

Otro autor considerado como los mayores precursores de las Representaciones Sociales, es Mead (1934) partidario del darwinismo, que afirma que el ser humano se realiza a través de la comunicación, de las “representaciones significativas” (p.12). Encontramos que Mead adicionalmente propone la teoría de acción social, queriendo decir con esto que parte de la interacción entre el individuo y la sociedad; entre la lectura de los gestos y la comunicación simbólica y agrega a ello el desarrollo de las interacciones sociales saludables.

Por otro lado, algunos estudios, incluyen nuevas (y posibles) influencias de otros pensadores, es el caso de Wilhelm Wundt (1920), autor de la “psicología de los pueblos”, en la que presenta postulados que se acercan al contacto entre individuos, asemejándose décadas después con otros que discuten sobre la existencia de un “espíritu colectivo que envuelve y trasciende las diversas unidades grupales que coinciden en un pueblo”. (p. 120)

En la teoría de la representación social, Wundt (1862), busca dar respuesta, por medio de su obra a la pregunta sobre el desarrollo de los procesos de interpretación de los productos en cuanto a la experiencia colectiva, encaminándola hacia el entendimiento de “la evolución de la mente en el hombre, en donde el lenguaje y su relación con el pensamiento son componentes claves”. (p.124). Así las cosas y con base en ese accionar humano se descubrió el mecanismo de comunicación por medio de gestos que hoy es la base de la interacción social humana.

Wundt y Mead según diferentes perspectivas que variaron con los años, se vuelve pertinente a las RS desde las experiencias colectivas, porque “los símbolos y significados que se comparten y se hacen objetivos a través del proceso de comunicación requieren de un espacio interactivo para ello”. (Robledo, Donado, Lozano, y Batista, 2017)

A partir de estas premisas, los pensadores coincidieron en que:

este tipo de comunicación requiere al menos el cumplimiento de dos condiciones: (1) Que quien se comunica puede comunicarse consigo mismo, y (2) que esta comunicación tenga el poder de crear realidad. De ahí que el proceso de dirigirse a otras personas se considera una forma de dirigirse a uno mismo; lo que se ha denominado el acto reflexivo. (pág.3)

Así mismo esta noción de representación colectiva ha servido de manera significativa para conocer de las determinaciones y los comportamientos sociales. Ese concepto de

representación social es innovador para la articulación de las relaciones entre el individuo y la sociedad.

El concepto de representación social da la posibilidad de descubrir en cada cultura actual, las visiones del mundo de la mujer y el hombre común que aunque no sean científicas, son conocimientos precisos de los comportamientos y la comunicación entre los individuos y los grupo; y aunque el origen del concepto de representación social no tiene mayor discusión, su significado si, y tendría que ver con sus manifestaciones y las distintas teorías que de este se han realizado.

El concepto y teoría son formas de conocimiento social mediante el cual las personas interpretan y piensan la realidad cotidiana que según Jodelet (2002), pueden ser : “imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar sentido a lo inesperado ”. (p.472)

Estas RS, no solo determinan la acción sino también pueden cambiarlas y producir nuevos comportamientos, como el hecho de construir y constituir nuevas relaciones. Son capaces de determinar o modificar una nueva postura ante un objeto, persona o hecho. De ahí que las RS son un pensamiento constituido por generar productos para la vida social y que son utilizados para comprender la vida cotidiana.

Por otra parte, Banch (2000) indica que “cada forma marca un estilo de trabajo estrechamente vinculado con los objetivos del investigador y con el objeto de su investigación.” (p.31)

Así mismo (Banch 2000) revela que las representaciones sociales no constituyen un cuerpo teórico homogéneo; por el contrario, existen diferentes modos de apropiación de la teoría, entre los que se destacan el enfoque procesual y el enfoque estructural; a lo cual manifiesta que:

el enfoque procesual, se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico,

entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas de los significados del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos constituimos el mundo en que vivimos y el enfoque estructural está en los mecanismos de organización de dichos contenidos. (p.113)

A su vez, Abric (2001) define la representación como “una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir un lugar para sí”. (p.5)

Posteriormente nos presenta el doble enfoque que tienen las representaciones sociales y se refiere, así;

-Componente cognitivo: sujeto activo y por lo tanto “textura psicológica”

-Componente social: este describe cuando el componente anterior llega a la práctica, estaría determinada por las condiciones sociales en las que se elabora o se transmite la representación. (p.2)

De otra manera Abric (2001), complementa su concepción de representaciones sociales, afirmando que: “(...) funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción.” (p.6)

Complementa Araya (2002), en su texto sobre las representaciones sociales, manifestando que la categoría social en que cada persona se establece, el grupo en el que ha pertenecido constituyen la fuente que determina e incide indiscutiblemente en su propia elaboración de la realidad social, convirtiéndose posteriormente en un mundo compartido con procesos de interacción compartiendo y experimentando entre unos y otros. Es ahí donde la posición social y el lenguaje es fundamental al hacer posible la acumulación social del conocimiento que luego se transmitirá de generación en generación. Así las cosas, el medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupas dentro de la estructura social, las experiencias a las que se enfrentan a diario

influyen en su forma de ser, su identidad social y la forma en que perciben la realidad social.

Para Gustave Le Bon (1895), por su parte, la noción de multitud sería el posible foco de atención para la construcción de representaciones; así pues, la imaginación es lo que permite la creación de una imagen significativa, una “idea abstracta suscitada por la imagen”. A este asunto Alain de Benoist (2007), hablando de multitudes agrega diciendo que la multitud escucha siempre al hombre dotado de una fuerte voluntad, los individuos reunidos en masa pierden toda voluntad se tornan instintivamente hacia el que la posee; los aspectos maravillosos y legendarios de muchos acontecimientos que se dan y que a diario observamos son los que más atraen las masas.

Y García (2013) que se juzga muy importante, cita otro aspecto que tiene gran influencia en la construcción de las representaciones sociales como concepto, es la creación de la intersubjetividad, y su inserción en la psicología social; se trata de dar pautas acerca de la interacción social que puede darse en función de una comunicación simbólica, que permite la reconstrucción intersubjetiva posibilitando un entendimiento no activo entre individuos. Por ejemplo, es el caso donde dos personas que dialogan entienden que, a uno de ellos, no le gusta un comentario negativo, sino que permite el entendimiento no coactivo entre la persona en sí misma.

4.2 CARACTERIZACION DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Como lo ha planteado Perera (2003), toda representación constituye una unidad funcional estructurada y su contenido se encuentra integrado por las opiniones, actitudes, creencias, informaciones y conocimientos; en relación a este asunto Moscovici (1979) ha manifestado que las representaciones se articulan en torno a tres ejes o dimensiones, así:

- La actitud como la dimensión afectiva que imprime carácter dinámico a la representación y orienta el comportamiento hacia el objeto aportándole reacciones

emocionales de diversa intensidad. Se ha demostrado que es casi siempre la primera dimensión de una representación; pues nos representamos "algo", luego y en función de la toma de posición hacia ese "algo", por esto los elementos afectivos tienen gran importancia en la constitución de toda representación. (p.10)

Mora (2002) se refiere a la actitud como “la más frecuente de las tres dimensiones y, quizá, primera desde el punto de vista genético” (p.11). Ante esta apreciación es razonable concluir que nos informamos y nos representamos después de haber tomado posición, las representaciones pueden reflejar el posicionamiento social de los individuos en la relación que posean con un grupo, y de un grupo en su relación con otros.

- La información: da cuenta de los conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento que es social; su cantidad y calidad es variada en función de varios factores como la pertenencia a un grupo, su inserción social.

En representación social del psicoanálisis, la información, pertenecía en amplios porcentajes a población estudiada o en proceso de formación, mientras que estaba poco o nada presente en población trabajadora como los obreros. (Moscovici 1979, p.45)

- Campo de representación: Esta dimensión se refiere a la organización del contenido y en forma jerarquizada que toman las representaciones en cada grupo. Nos muestra la idea de imagen, modelo social con un contenido concreto. (p.46)

Precisando otras características relativas al campo de las representaciones, nos encontramos con Banchs, (1986) quien asegura que no siempre la representación social tiene su campo y explica que esta situación, se da “cuando el discurso del sujeto es expresado a través de proposiciones de elementos dispersos que carecen de organización” (p.33) y además agrega que en ellos se puede ver que no se encuentra aún estructurada esa representación. Para más claridad, expone el caso de una entrevista sobre el “feminismo”; en la definición de este término dice presentarse muchas teorías

de la representación al respecto que, al ser llevadas al campo de la representación, Banchs (1986) nos muestra un ejemplo: “El feminismo...no sé... una mujer que tiene que estar preparada tanto para la sociedad como para el matrimonio (¿y cómo es eso?) la sociedad debe preparar para la vida, la vida es muy difícil...” p.33)

Y nos expone este caso porque la entrevistada no parece tener el conocimiento sobre el feminismo y finalmente se está refiriendo a ideas que tienen mucho que ver con la realidad de ese objeto de representación. Por ello esta autora explica que ahí no existe un campo, o lo que ha llamado “estructura” en la representación; pero sí se le puede llamar representación teniendo en cuenta que esa persona logra expresar su idea sobre el feminismo, yendo y viniendo en su discurso acerca del objeto.

El campo de representación se daría a medida que el individuo tenga el conocimiento suficiente sobre un objeto, ese campo se nutre apareciendo así la estructura.

Ahora es necesario considerar también uno de los aportes de Freud (1921), en su obra “Psicología de las masas y análisis del yo” en la que destaca que

la Psicología individual se concreta, ciertamente, al hombre aislado e investiga los caminos por los que él mismo intenta alcanzar la satisfacción de sus instintos, pero sólo muy pocas veces y bajo determinadas condiciones excepcionales le es dado prescindir de las relaciones del individuo con sus semejantes. (p.2)

Este análisis del ser humano como ser social, ha ejercido influencia en las reflexiones de Moscovici (1979) y se evidencia en comentarios psicoanalistas sobre el sujeto y su mundo social, así:

...complejo, represión...la infancia, la sexualidad – o de la actividad psíquica – el sueño, los lapsus- cautivaron la imaginación de los hombres y afectaron profundamente su manera de ver. Provistas de esas palabras o apoyándose en esa manera de ver, la mayoría de las personas interpretan lo que les llega, se hacen una opinión sobre su propia conducta o la conducta de su prójimo, y actúan en consecuencia. (p.12)

Adicionalmente, algo que también retoma de los aportes de Freud, es cuando su concepto de representación lo integra a lo social, y lo soporta argumentando que toda representación social contribuye al proceso de formación de las conductas y orientación de las comunicaciones sociales. Moscovici (1979) se refiere a las representaciones como un corpus organizado de conocimientos y además agrega que es una actividad psíquica y que por ello en la realidad física y social, el hombre la hace inteligible o perceptible, se integran en un grupo o relación cotidiana y se liberan poderes de su imaginación.

También Jodelet (1986), contribuye a definir un estado de características cuando sostiene que, acercándose a las fórmulas para la elaboración y construcción psicológica y social que son representaciones sociales, destaca su conformación como primera medida de la actividad cognitiva a través de la que el sujeto construye su representación y que esta representación está conformada por dos dimensiones. La primera, de contexto, cuando el sujeto se halla en interacción social, estímulo social y se da la representación como cognición social (psicología social).

Una segunda dimensión, es de pertenencia: mostrando el sujeto como sujeto social, que en sus elaboraciones intervienen ideas, valores y modelos que llegan del grupo al que pertenece.

En torno a otros autores que han referenciado características a las representaciones sociales, tenemos a Knapp et al, (2003), quien sostiene que:

- Siempre existe una relación con el lugar y estatus social de las personas y grupos, relacionadas con la realidad.
- Alcance pragmático, funcionalidad y utilidad práctica, clasificando y describiendo, explicando los objetos sociales y evaluando sus características y creencias que posteriormente guiará sus interacciones entre individuos y grupos que adicionan elementos del ambiente.

- Con carácter específico, una expresión del pensamiento natural e independiente de otras ideas. Es necesario esclarecer que no toda opinión constituye una representación social, puede tratarse de informaciones sin importancia que han sido adquiridas a través de algún medio de comunicación.
- Producto sociocultural, estructura significativa que derivan de la sociedad y muestran sus singulares características.
- Intervienen en el desarrollo de la vida social de cada individuo; reflejan sus propias condiciones dando a conocer los rasgos de la sociedad a la que pertenecen; interviniendo en la producción de esa misma sociedad de acuerdo a lo que ellos mismos representan.
- Forman parte de la realidad social, dándole sentido, siendo su guía en la vida social y presente en la resolución de conflictos y a la vez proporcionan la construcción del objeto al que representan.
- Son opiniones compartidas geográfica o ideológicamente asociadas al objeto.
- Definen fronteras ideológicas en los grupos.
- Engendradas colectivamente, producidas y compartidas por grupos.
- Con función social contribuyendo a la formación de conductas y orientación de las comunicaciones sociales.

Considerando otros aportes sobre las características de las funciones que cumplen las representaciones sociales como forma de pensamiento natural, Páez (1987), reitera:

-Privilegiar, seleccionar y retener algunos hechos relevantes del discurso ideológico concernientes a la relación sujeto en interacción, o sea descontextualizar algunos rasgos de este discurso.

-Descomponer este conjunto de rasgos en categorías simples naturalizando y objetivando los conceptos del discurso ideológico referente al sujeto en grupo.

- Construir un “mini modelo” o teoría implícita, explicativa y evaluativa del entorno a partir del discurso ideológico que impregna al sujeto.

El proceso reconstruye y reproduce la realidad otorgándole un sentido y procura una guía operacional para la vida social, para la resolución de los problemas y conflictos.
(p.297)

4.3 TEORIA Y PRACTICA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

Los estudios e investigaciones sobre el pensamiento de los profesores y sus implicancias en las prácticas educativas tomaron auge a partir de la década de los 80 como búsquedas a los problemas que subyacen de la enseñanza, de los procesos cognitivos y de aprendizaje, de las prácticas en el aula, de los contextos sociales y económicos de las comunidades de estudiantes y profesores desde diversas perspectivas psicosociológicas, cognoscitivas o psicoanalíticas (López B., 1996). El estudio de los pensamientos permite dar a conocer cómo los sujetos interpretan la realidad y de ésta manera como responden a través de las prácticas, comportamientos, manifestaciones sociales.

desde esta perspectiva, son numerosos los estudios referidos a las representaciones sociales de los distintos actores del sistema educativo en relación con diversos temas tales como la inteligencia de los alumnos, la diferenciación entre buenos y malos alumnos, el fracaso escolar, etc. (Kaplan C., 2007, p.27)

Seguidamente este autor realiza una reflexión sobre las RS, indicando que son límites y posibilidades anticipadas pues son producto y construcciones de las experiencias

individuales de cada sujeto que se han dado en diversos contextos sociales, como se cita aquí textualmente:

estas creencias no son ajenas al pensamiento social que estructuran los maestros a lo largo de su biografía, la experiencia en tanto sujetos escolarizados, los saberes adquiridos en el trayecto de la formación básica magisterial y la socialización durante el ejercicio de la profesión docente. (Kaplan C. , 2007, p.27)

La teoría de pensamiento del profesor, desde la investigación sobre la representación que tienen los docentes acerca de ser un buen alumno abarca la importancia de recolectar las actitudes y aptitudes que consideran indispensables los profesores para el proceso de aprendizaje y su opinión sobre cuáles son determinantes e influyentes en el fracaso escolar, lo determinante de hacer una diferenciación de los contextos y ámbitos laborales. Todo esto permite el acceso a contenidos de las Representaciones Sociales de docentes, acerca del aprendizaje y de esta manera comprender los fenómenos educativos y reflexionar sobre ello.

También se considera que en la construcción del pensamiento intervienen elementos cognitivos, sociales, culturales y todos estos se relacionan entre sí para construir contenido, jerarquía, prioridades que ayudan a ampliar las discusiones frente diversos temas u objetos de estudio que se dan en el campo educativo.

Como lo menciona Kaplan (2013):

las representaciones sociales se definen como un conjunto de elementos cognitivos que se relacionan entre sí, por lo cual no sólo debe atenderse a los elementos de contenido y su jerarquía, sino también a las relaciones existentes entre los mismos. (p.33)

En este sentido, este autor identifica cuatro funciones que tienen las RS en la construcción del pensamiento: Funciones del saber, permiten entender y explicar la realidad. El saber práctico de sentido común facilita la comunicación social. Las funciones identitarias, consisten en el sentido de filiación que es necesario para la conformación de grupos o sectores sociales que tienen principios, perspectivas y sobre todo intereses en común. Las Funciones de orientación, que orientan las prácticas colectivas y hasta individuales de los miembros o sujetos pertenecientes a un grupo o

sector en común. Y las funciones justificatorias, que son anticipaciones argumentativas que generalmente se ven como aisladas e individuales y no colectivas.

En síntesis:

las actitudes y opiniones de los docentes se fundamentan en un saber práctico que se conforma a la luz de la experiencia y de las representaciones sociales compartidas con sus colegas, en tanto forman parte de un colectivo social de características singulares. (Guirado, Olivera, y Mazzitelli, 2010)

Es decir, en el contenido de la representación social de los docentes hay mayor presencia de elementos actitudinales y formativos del ser como persona y como ciudadano, y la importancia de que estas se vinculen a los diálogos y prácticas en el aula para que entren a hacer parte del análisis con los estudiantes para formar el reconocimiento de los logros y sirvan como base para las propuestas de mejoramiento.

Ahora, desde la investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las “teorías y creencias de los profesores” Gallego (1991) se plantea que desde el pensamiento que mediatiza la acción del profesor, se presenta una base común y tiene referencia a la acción del profesor que se encuentra directamente influida por la concepción que éste posee de su propio mundo profesional. La investigación adelantada tiende a describir los procesos de pensamiento, profundizando en el conocimiento de la práctica del profesor, no dejando la atención solo en la acción o enseñanza interactiva, sino dice la autora, que debe darse en un todo integrado, circular, o en espiral, porque así se conectan las creencias del profesor con su actuación en el aula.

En la misma investigación se aporta una delimitación conceptual y de un conjunto de nociones que se han estructurado en el conocimiento práctico del profesor donde se interrelacionan varias áreas del conocimiento que son dominadas por el profesor; por tanto, en este proceso del pensamiento del profesor hay un reconocimiento de conocimiento práctico personal, donde hay criterios subjetivos, perspectivas, creencias, teorías expuestas, teorías implícitas cargadas de imágenes (imágenes organizativas) y esquemas (constructos y estructuras).

Otras reflexiones atrayentes aportan a la construcción del pensamiento del profesor, aproximándose a entenderla en la mediación con lo afectivo, social y cultural, la academia, la experiencia, la sistematización, la práctica, la intelectualidad y reflexividad. Sin embargo, sus representaciones sociales “en sus actitudes dan más importancia a los elementos de tipo afectivo-social que a los de tipo reflexivo e intelectual”. Esto significaría que los orígenes del pensamiento de los profesores, actitudinalmente, podrían tener su base en las relaciones más estrechas con sus estudiantes, la familia, el contexto, lo emocional y afectivo como el comprometerse con el estado de cosas alrededor del proceso educativo serían complementarias importantes en esta construcción. De acuerdo a lo expuesto por López (1996, p.10) en su investigación sobre representaciones sociales y formación de profesores en “El caso de la UAS” (Universidad Autónoma de Sinaloa).

Se debe entender entonces, que el pensamiento del profesor esta mediado por aportes valorativos y subjetivos, sus experiencia que han permitido agudizar la destreza de ser prácticos reflexivos y sobre todo asumirse como sujetos políticos sociales y a su vez la formación desde la academia, la investigación educativa, la aplicación de metodologías cualitativas y cuantitativas en su campo, han ayudan a estructurar, sistematizar, construir y reconstruir sus propias teorías y prácticas científicas orientadas siempre a discutir, solucionar tangiblemente y proponer nuevas formas o rutas para mejorar el campo educativo vista desde la importancia de la calidad humana.

Como lo plantea, López (1996) en su investigación sobre representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa, (UAS):

(...) en sus procesos de formación se constituyen más como sujetos políticos-sociales que como científicos, lo que implica que su práctica educativa está dirigida más a mantener una valiosa interacción afectivo-social con los sujetos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que a conformar una práctica fundada en la formación científica de quienes están involucrados en la misma: profesores y alumnos. (p.391)

En otro de los aportes acerca del origen del comportamiento del profesorado, Korthagen, (2010) señala que durante mucho tiempo, los investigadores han creído que el comportamiento del profesorado ha estado regido por su pensamiento, en especial por teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje en las mentes de los profesores; de ahí que se de utilidad al enfoque tradicional de la teoría a la práctica. Agrega mas adelante que con base en la analogía del lado izquierdo y lado derecho del cerebro, se diría que gran parte del comportamiento del profesorado, no se estaría guiando tanto por las funciones analíticas, racionales y verbales del hemisferio izquierdo sino mas por el procesamiento de información tácita, holística, irracional e integral del hemisferio derecho.

Por otro lado tenemos la opinión de De la Riva (2012) quien escribe que posterior a una ola conductista que veía en el profesor una cantidad de destrezas, llega el cognocitivismo y descubre en el profesorado, mecanismos que intervienen en sus razonamientos. Continúa diciendo que el paradigma de “pensamiento del profesor” tiene sus orígenes en el análisis de la planificación de los profesores en la década de los años setentas y su objetivo era la de describir la vida mental del profesorado, sus antecedentes y consecuencias buscando comprender y explicar el cómo y por qué de las actividades en su vida profesional. En este sentido el investigador concibe al profesor como alguien que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias y actitudes y ademas se sabe que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.

De la Riva Lara (2012) agrega que

las situaciones en las que los procesos básicos y las teorías implícitas entran en acción son: la planificación del profesor, que abarca todo su pensamiento proactivo, y el procesamiento de información y toma de decisiones que lleva a cabo durante la enseñanza interactiva. (p.1)

Asegura esta autora, que se mantienen dos enfoques en el estudio de los procesos de pensamiento del profesor y ellos son:

- Modelo de toma de decisiones
- Modelo de procesamiento de la información

Del modelo de toma de decisiones: se refiere cuando dada una situación específica, el cómo el profesor toma la decisión adecuada; mientras que, en el modelo de procesamiento de la información, se pretende conocer cómo el profesor define la situación de enseñanza y cómo esta definición afecta su conducta.

Se observa que cada aula presenta una mezcla de personalidades con bajas, oportunidades, limitaciones y posibilidades, donde se pone a prueba la capacidad del profesor para analizar y decidir y su conducta que podría ser adecuada para un caso, o inapropiada para otro.

Es así como cada profesor aprende a interpretar cada situación y a tomar la decisión adecuada y oportuna. De la Riva Lara (2012) complementa,

se entiende que el pensamiento del profesor refiere por tanto al conjunto de procesos psicológicos básicos que se suceden en la mente de un profesor que organiza y dirige su comportamiento antes y durante la enseñanza. (p.2)

También afirma que dentro de lo que ha citado como paradigma del pensamiento hay una gran cantidad de enfoques, desde el “reproductivo” hasta el “constructivo” donde se concibe al profesor y al alumno como agentes activos cuyos pensamientos, planes, percepciones influyen y determinan su conducta.

En otro de sus conceptos deja entre ver esta autora, que los procesos del pensamiento no se convierten en los modelos a proponer para su imitación, sino por el contrario son el punto de partida para la innovación educativa.

Finalmente reconocer que las expectativas, las experiencias, valores, opiniones, creencias de los docentes pueden influenciar o predisponer el quehacer pedagógico, los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diversos contextos, es decir todo este bagaje ayuda a construir las representaciones y estas se manifiestan en las prácticas docentes. Es por ello como lo manifiesta la investigación sobre ¿Cuál es la representación que

tienen los docentes acerca de ser un buen alumno de física y aprender física?; “...se hace necesario generar espacios donde los docentes reflexionen sobre sus representaciones y la vinculación de éstas con sus intervenciones pedagógicas y con los logros de los estudiantes”. (Guirado, Olivera, y Mazzitelli, 2010, p. 618)

4.4 TIPOS Y MODELOS DE FORMACION DE LOS PROFESORES

Este apartado se centra en la formación de profesores desde una perspectiva subjetiva, política y emancipatoria. Se define subjetiva porque la formación del profesor tiene sus raíces en experiencias biográficas, relatos de vida e hitos de la infancia que marcaron el sentir de la vocación del profesor nacidas en el seno familiar o en la escuela por el contacto a flor de piel con alguna profesora o profesor amoroso, sistemático, disciplinado, ético que brindó prácticas innovadoras que formaron una RS positiva y significativa en los sujetos y de una u otra manera marcaron y orientaron su proyecto de vida hacia la vocación educativa.

Cuadra y Catalán (2016) en su investigación sobre “las teorías subjetivas en profesores y su formación profesional”, observaron teorías subjetivas en la estructura argumentativa de los profesores que determinan experiencias biográficas de la infancia como causa de la vocación y elección de la carrera profesional. (p.306)

De otra parte, la formación de profesores tiene una perspectiva política y emancipatoria, en el sentido que esta formación permite que el sujeto se reconozca como un individuo activo y como parte de un colectivo con responsabilidad social, no solo reproductor, sino de constructor de conocimientos, experiencias, capacidades y habilidades, políticas, currículos, cultura. A su vez que reafirma su vocación, su gusto y sentido crítico, ético y cívico de su profesión. Que además de cualificar su formación académica, pedagógica, profesional, intelectual, cultural, le permite un ascenso social y económico que permite mejorar su calidad de vida y la de su familia y contribuir a la formación de la sociedad.

Como lo plantea Chaustre (2007), lo político dentro del espacio escolar debe asumir la condición de público como un bien y derecho de todos, el profesor en su formación, pensamiento y práctica crítica asume la responsabilidad ética y social tanto individual como colectiva y de esta manera plantea propuestas que respondan y sean pertinentes a los contextos, necesidades y problemáticas.

Chaustre (2007) textualmente plantea:

reconocer la escuela como espacio de formación política es entender su condición de lugar público por excelencia, por ello hay que rescatar la responsabilidad de los maestros y de las instituciones educativas en la formación de los estudiantes para que se posicionen frente a una serie de problemáticas que los afectan. (p. 105)

Se recoge también el pensamiento de De Lella (2003) quien afirma que la formación y práctica docente tiene un papel esencialmente transformador vinculado estrechamente con la práctica educativa y está permeada, orientada y remitida a la cuestión de los modelos de formación docente.

En este sentido, De Lella (2003) destaca dentro de estos modelos, los que más predominan y el modelo hermenéutico-reflexivo. Entre algunos de los más influyentes está el práctico artesanal, el modelo academicista y el tecnicista -eficientista. (p.21-23)

El modelo práctico-artesanal concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. En esta visión, el conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a los centros educativos y a su función de socialización.

El modelo academicista especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina o disciplinas que enseña. La formación así llamada pedagógica —como si no fuera también disciplinaria— pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Por lo tanto, los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse con la experiencia directa en los establecimientos, si consideramos

que cualquier persona con estudios y formación académica puede convertirse en educador.

El modelo tecnicista-eficientista apunta a tecnificar la enseñanza, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor sería esencialmente un técnico: su labor consistiría en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos.

El modelo hermenéutico-reflexivo enmarca el proceso de enseñanza como un proceso complejo e interrelaciona los contextos: macrosocial, macro educativo e institucional y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Desde esta perspectiva se concibe el maestro como sujeto creativo, propósito, analítico y vinculados de los diversos contextos que enfrente los conflictos desde propuestas dialógicas reflexivas propias y colectivas.

Por otro lado, nos afirma que se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas), que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales, y luego vuelve a la práctica para modificarla. (De Lella, 2003)

Otros autores resumen el proceso a sólo dos modelos de formación docente. Moral (2000) plantea la orientación académica y tecnológica, apoyada en la tradición de la disciplina y en una aproximación racional poco flexible, se considera al docente como un técnico, que aplica currículos preestablecidos por otros, reproductor y replicador de conocimientos especializados por otros expertos, se desarrollan competencias técnicas Moral (2000), mientras que, en el modelo práctico, personalista y constructorista social, se le atribuye el estatus de profesional. Este último se sustenta en el paradigma del pensamiento del profesor e identifica al docente como un profesional reflexivo.

Frente a la orientación práctica, personalista y social-reconstruccionista, las orientaciones se agrupan bajo un nuevo planteamiento de la formación, que parte de la experiencia personal, y fomenta un proceso reflexivo que lleva a un último nivel donde se plantean las implicaciones éticas y políticas de la actuación. El modelo de profesor que se forma desde estas orientaciones es un profesional que resuelve problemas y toma decisiones de forma autónoma, desvelando las implicaciones de su práctica. (p.173)

Freire (1999) por su parte, propone una propuesta de formación y alfabetización desde el modelo crítico social, sin descuidar la formación técnico-profesional que permiten las herramientas para desempeñarse de manera práctica en la vida, la construcción de un proyecto de vida que permita al sujeto educador o estudiante sentirse reconocido, hacer lectura de los contextos y ámbitos, incomodarse y manifestar su malestar pero sobre todo proponer de manera individual, colectiva, creativa, solidaria y eficaz propuestas pertinentes y reales a estas necesidades, problemáticas y/o conflictos de su contexto. Este modelo de formación crítico social, asume la educación, la práctica educativa como práctica política, está interesada en enseñar contenidos como en concientizar a las personas.

En relación con nuevas investigaciones adelantadas acerca de los niveles de identidad y la misión de quien elige la enseñanza como profesión, se destaca que a menudo lo hacen basándose en un profundo entendimiento de su identidad personal o también por un compromiso con algún objetivo personal; pero generalmente los responsables de su formación pocas veces indagan sobre esos aspectos personales. Es decir que los niveles de identidad y misión son ignorados. (Korthagen, 2010)

En un trabajo realizado por Korthagen, (2010) con un grupo de profesores que estaban en ejercicio le llevo a pensar que una gran mayoría de ellos se han dedicado a la enseñanza por un gran sentimiento de misión interior, sin embargo sus objetivos personales y los compromisos de muchos de ellos se frustran por presiones institucionales y afirma que en lo mas mínimo ha sido por falta de apoyo de los directores de las escuelas o de su compañeros.

En sus escritos este autor abre camino a unos posibles enfoques en el proceso de formación del profesorado y expone como ejemplo del primero de ellos, un edificio con un cartel que anuncia un “ instituto de formación de patrones” lugar donde se dictaran unas clases y técnicas de aprendizaje hasta obtener un título. A este enfoque le ha llamado de la “teoría a la práctica” y su contenido es del conocimiento científico disponible, donde el educador decide que es lo importante para aprender. Así se reconoce un enfoque tradicional en la formación del docente. Este enfoque es criticado por lo anticuado, cuando se deben estar exigiendo prácticas mucho más adecuadas para una enseñanza más efectiva.

Luego nos da a conocer el siguiente enfoque con otro ejemplo, el de un aprendiz a bordo de un barco, donde el educador experto le da unos consejos prácticos y lo deja solo para que incie su labor y solo si considera necesario ayuda, llame a su tutor. A este enfoque lo ha denominado “basado en la práctica” aunque cree que también podría ser de ensayo error.

Sin embargo señala que internacionalmente, se ha observado que la formación del profesorado tiene una tendencia a ser de escuela aunque refuerza algunos aspectos que ayudan a la formación del profesor.

Estos dos enfoques según lo analizado, se alejan uno del otro cuando al final considera que el reto es que el educador integre la teoría y la práctica. De ahí que encuentra un tercer enfoque con el siguiente ejemplo: un río pequeño, no muy transitado pero con muchos desafíos; guiado por un patrón experimentado, el estudiante intenta encontrar su propio camino realizando algún experimento; en algún momento los expertos se le acercan y evalúan. Es así que las dificultades que el estudiante ha encontrado le servirán como punto de partida para su proceso educativo.

De esta forma, según lo señalado, el estudiante reflexionará sobre lo experimentado junto a otros principiantes. Así el estudiante reinventa con la supervisión de los formadores, comparten experiencias, hallan soluciones, escuchan otras ideas.

Este enfoque anterior, se caracteriza por la continua interrelación de teoría y práctica y para la formación del profesor le llama enfoque realista y tiene como características principales:

- Trabajar con base en situaciones reales de la formación y con inquietudes para el futuro profesor.
- Reflexión entre los futuros profesores
- La intervención será guiada
- Materia que crean los futuros profesores (Korthagen, 2010).

La opinión de este autor sobre las percepciones acerca de la buena formación, indica que esta no se debe reducir a unas técnicas, sino que viene de la identidad e integralidad del docente; así deberían cambiar las prácticas tradicionales para la formación del profesorado, esto conllevaría a una integración equilibrada de lo personal y lo profesional en la enseñanza. Y finaliza con esta frase:

“De manera consciente, enseñamos lo que sabemos; inconscientemente, enseñamos quiénes somos”. (Hamachek, 1999, p.1)

4.5 CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

En una realidad de permanente cambio, de aceleraciones, expectativas e incertidumbres que generan cada vez más desafíos, conflictos de intereses mediados por las megaestructuras económicas y políticas globalizadas que tienden cada vez a aplastar más las locales, que exigen una formación ciudadana del mundo pero que se ignoren las identidades y las ciudadanía locales y visiones de los pueblos. Retos del contexto local y global que debe asumir la educación pertinente frente a la formación de sujetos

activos que asuman sentido de ciudadanía global, sin abandonar la identidad propia de su cultura, ciudadanos propositivos y agentes activos de cambios que beneficien la cultura social, ambiental, cultural que permitan avazar a sus comunidades y de esta manera generen un impacto positivo en el mundo, es decir, asumir la formación y construcción de pensamiento crítico.

En el campo de las representaciones sociales, se hace necesario reflexionar cómo se construye un pensamiento crítico en los profesores y docentes y cómo éstos lo asumen con sus estudiantes a partir de estudios, investigaciones y experiencias que se hayan atrevido a mirar más de cerca el pensamiento crítico como fenómeno y objeto de estudio.

En este sentido, la reflexión “se asume como un proceso de revisión, reflexionar implica un acto de pensamiento, es abstraerse para observar, debatir consigo mismo y tratar de explicar las propias acciones”. (Chacón, 2005, p.2)

La reflexión como un acto de pensamiento inherente a la construcción de pensamiento crítico es fundamental en la innovación del contexto escolar, pues la educación no puede quedarse como un acto estático, al contrario es un acto plenamente transformador, cambiante, cuyas dinámicas van girando en torno a las coyunturas sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales del mundo y de esta manera van impactando en las RS de los profesores en ejercicios, en formación y/o comunidades educativas.

En la construcción de pensamiento crítico, se retoma el enfoque de Giroux, (1990, p.7) del papel de los profesores como “intelectuales transformativos”, trabajadoras y trabajadores de la cultura puesto que en los espacios educativos también hace producción cultural como en el cine, la televisión, los periódicos o las fiestas populares. Adicionalmente en el campo educativo no solo se deben aplicar teorías sociales, sino teorizar los cambios educativos como nuevas teorías del cambio social. Este papel de los profesosres como intelectuales debe aplicar tanto en la teoría como en la práctica.

Otro elemento que aporta Habermas, para la construcción de pensamiento crítico, es basar la práctica educativa en la acción comunicativa, que contempla cuatro tipos de acciones: teleológica, normativa, dramática y comunicativa. (2003, p.47)

En la actualidad, aún la educación se basa en la acción teleológica, es únicamente instrumentalizar, escoger unos medios y fines para alcanzar propósitos meramente preconcebidos y racionalistas. En cambio la acción comunicativa engloba las tres, pues utiliza la normativa, se basa en valores, la dramática, el teatro y otras artes escénicas para la construcción de pensamiento crítico y basada en el diálogo no como medio para imponer una visión sino una forma de comunicarnos y llegar a acuerdos basados en argumentos

Chacón (2005) en la investigación que realizó en la Universidad de Los Andes Táchira (CEBI) cuyo objetivo consistió en explorar las concepciones de los pasantes sobre las prácticas docentes, concluyó que la crítica, es vista como

capacidad que potencia la deliberación, argumentación y toma de decisiones es poco estimulada en la carrera; se insiste más en la valoración de las acciones, apreciando las oportunidades y amenazas, pero obviando un análisis profundo que ayude en la toma de decisiones y la resolución de problemas. (p.10)

Y reafirma Habermas (2003, p.77) que la capacidad de comprensión proviene de la socialización cultural, que es necesaria para adquirir la competencia de hablar y comprender el lenguaje natural y que produzca normas sociales y expectativas de roles. El interés final del conocimiento es el interés emancipatorio, es decir, es la construcción crítica del conocimiento y conocimiento crítico.

También aporta a la reflexión sobre el pensamiento crítico Martínez (1986) quien afirma que la construcción crítica del conocimiento descansa en una ciencia social crítica y está desde un enfoque epistémico constructivista, el conocimiento se va dando en medio de un proceso de construcción activa, reconstrucción de la teoría y a su vez de la práctica

en un grupo donde encuentran compromiso y ciertos elementos de representación social que son quienes intervienen.

Y continúa diciendo, que uno de los fines de la teoría educativa es orientar siempre a la transformación y construcción del conocimiento crítico, donde el elemento comunicativo y argumentativo es indispensable, además de que estos procesos no pueden ser vistos bajo epistemologías positivistas o racionalistas, sino desde perspectivas interpretativas.

Textualmente dice:

(...) debe orientarse siempre hacia la transformación de las maneras en que los enseñantes se ven a sí mismos y ven su situación, de manera que permita reconocer y eliminar los factores que frustran sus objetivos e intenciones educativas. Igualmente debe orientarse a transformar las situaciones que obstaculizan la consecución de las metas educacionales, perpetúan las distorsiones ideológicas e impiden el trabajo racional y crítico en las situaciones educativas. (Martínez R., Wilfred C. y Stephen K., 1986, p.15)

Desde los aportes de los autores tratados, nos aproximamos a esquematizar que la construcción de pensamiento crítico debe tener en cuenta:

- La reflexión como un acto de pensamiento inherente a la construcción de pensamiento crítico es fundamental en la innovación del contexto escolar.
- Los profesores deben asumirse como intelectuales de la transformación y trabajadores de la cultura.
- La construcción de pensamiento crítico es basar la práctica educativa en la acción comunicativa.
- El conocimiento debe construirse con fines emancipatorios.
- Propiciar espacios de participación, diálogo sobre temas educativos y trabajo colectivo.

- Propiciar espacios y oportunidades aprendizajes donde la práctica sea potenciadora y vinculadora de la teoría y la acción.

De otro lado para revisar lo que tiene que ver con la crisis del pensamiento crítico en la educación, en varios informes a la UNESCO se ha planteado el desarrollo de un pensamiento crítico en el estudiante lo cual sería fundamental porque favorecería la verdadera comprensión de los acontecimientos en los alumnos. (Montoya, 2007)

Así las cosas, se propone la idea de que las escuelas valoren el diálogo entre los estudiantes, el trabajo grupal al igual que la cooperación y agrega que la educación del siglo XXI debe basarse en el aprendizaje del pensamiento crítico, en otras palabras, el pensamiento autónomo. Algo que puede contribuir para el desarrollo e incremento de este tipo de pensamiento es a través del currículo problemático y con diversidad de estrategias de enseñanza.

Menciona nuestro autor, que la necesidad de educarse por medio del pensamiento lógico y analítico, no es nuevo, viene de Grecia en la época de Sócrates, Platón y Aristóteles, en ese entonces se entendía la necesidad de formar a los hombres en sus ideas, y esto era enseñándoles a plantear sus argumentos y su orientación en las relaciones de la vida por medio del pensamiento.

También del pensamiento crítico se dice que posibilita la elaboración de significaciones con las que se interpreta la relación con el mundo, con los demás y consigo mismo, sobre el tema traemos a colación a Rojas (2006) quien argumenta en sus escritos que el pensamiento tiene una multiplicidad muy amplia de dimensiones o aspectos y menciona a cinco de las que señala que son las que más están asociadas con el pensamiento crítico y enumera:

- Dimensión lógica: que evoca la razón, la palabra, el discurso y el lenguaje; este último va íntimamente unido con el pensamiento. Menciona que Aristóteles se dio cuenta de que el razonamiento y la argumentación son un instrumento con fines múltiples dando

como ejemplo que el razonamiento para propósitos cognoscitivos en una teoría filosófica, matemática o científica; pero que a la vez el razonamiento y la argumentación sería útil en una defensa en una corte judicial, para persuadir un público, etc. Seguidamente, Rojas (2006) indica

cuando decimos que el pensamiento crítico tiene una dimensión lógica, lo que estamos afirmando es que, cuando la aplicamos, revisamos el pensamiento que estamos analizando para ver si sigue las leyes de la lógica. En caso de que encontremos que no las sigue, diremos que dicho pensamiento incurre en falacias, que no cumple con las condiciones necesarias para que ese pensamiento sea válido. (p.2)

-Dimensión sustantiva del pensamiento: Teniendo en cuenta que el pensamiento siempre tiene una forma (analizada por la lógica) y un contenido; esta dimensión sustantiva examina ese pensamiento en cuanto a su contenido. Cada proposición, en cuanto afirma o niega, nos informa algo de la realidad, y ello es el contenido o sustantividad del pensamiento. Esta dimensión sustantiva del pensamiento es la información que se da de la realidad y que se encuentra en muchas disciplinas del saber humano.

-Dimensión dialógica del pensamiento: Es la capacidad para examinar el propio pensamiento con relación al de los otros, y así poder asumir otros puntos de vista y sacar otros pensamientos. Esto nos ha de permitir examinar un pensamiento desde la solución que otros le hayan dado, así sea diferente. También nos permite evaluar nuestra argumentación en una discusión ante un adversario. Además, nos permite evaluar las razones que tuvieron unas personas para tomar una decisión o acción; a la vez permite encontrar puntos de vista armónicos entre personas que tienen puntos de vista diferentes.

Esta dimensión contribuye eficazmente a

la convivencia y cooperación social. Promueve la capacidad para convivir y cooperar con otros seres humanos por encima de diferencias en ideas y valores. Nos prepara para el examen y deliberación en torno a los asuntos de nuestra vida pública y democrática. Nos sensibiliza para entender el mundo complejo en que vivimos con sus conflictos y problemas. Promueve nuestra capacidad para la vida cívica y la solidaridad. (Rojas, 2006, p.4)

-Dimensión contextual del pensamiento: Esta dimensión nos da el poder de examinar el contenido social y biográfico en el que se da la actividad del pensamiento. También nos permite que reconozcamos la ideología política que tenemos, en relación a la sociedad de la que formamos parte. Otro aspecto son los valores culturales que poseemos, importantes para entender un hecho, o una interpretación, en el proceso de una discusión y finalmente, nos permite cerciorarnos de que nuestro punto de vista social, como parte de un pueblo, no nos impida examinar otras alternativas.

-Dimensión pragmática del pensamiento: El análisis crítico de la forma en que se expresa el pensamiento debe incluir por tanto la dimensión pragmática, que nos hace descubrir importantísimos aspectos de la realidad. Es el caso de estas expresiones que nos expone el autor: “¿Qué se propone alguien al dirigirse a otro? ¿Informarle algo? ¿Engañarlo? ¿Manipularlo? ¿Insultarlo? ¿Adularlo? ¿Sugerirle algo indirectamente? ¿Pedir algo? ¿Objetar a una afirmación del interlocutor?” (p.6). A esto le llama “actos de habla” que se pueden evidenciar u ocultar, pero que pueden ser descubiertos a través de estrategias lingüísticas o sociales.



SEGUNDA PARTE
ESTUDIO EMPIRICO





CAPITULO V

RUTA METODOLOGICA DEL

ESTUDIO

5.1. ENFOQUE METODÓLOGICO DEL ESTUDIO

5.2. DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS, PARTICIPANTES Y DETERMINACIÓN DE MUESTRAS

5.2.1. Unidad de Análisis y Sujetos Participantes del Estudio

5.2.2. Determinación y Caracterización de las Muestras

5.3. ESTUDIO PILOTO

5.3.1. Muestra Piloto

5.3.2. Metodología del Estudio Piloto

5.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DETERMINADOS PARA LA INVESTIGACIÓN

5.4.1. Descripción de las Técnicas de Investigación

5.4.2. Diseño de los Instrumentos de Recogida de Información

5.5. PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

5.5.1. Ética del Estudio

5.5.2. Operacionalización de la Recogida de Información

5.6. MODELOS DE ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.6.1 Modelo de Análisis Cuantitativo

5.6.2 Modelo Análisis Cualitativo

5.1. ENFOQUE METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

El desarrollo del trabajo se fundamentó en una investigación de estudio de caso con enfoque de técnicas mixtas, ya que se utilizaron herramientas de recogida de información y procesos de análisis cualitativos como los Grupos Focales que se trabajaron desde una guía de entrevista, que buscó analizar los factores que puedan actuar como facilitadores o condicionantes en la apropiación de los Planteamientos Estatales por parte del profesorado; el Análisis Documental que permitió examinar las Normativas Estatales y cuantitativos como el Cuestionario Semiestructurado para el análisis de las Representaciones Sociales. Aquí es importante destacar la interacción de dichas técnicas en el proceso de recolección de los datos, lo que resultó ventajoso en el ejercicio de la construcción teórica por la riqueza y complementariedad de la información acopiada.

Se deja claro que para la presente investigación, el estudio de caso, se asume en línea con las ideas de Hernández (2006) por precisar que este tipo de indagación va más allá de aquellos “estudios” inscritos estrictamente en lo cualitativo y que por lo tanto disienten al proponer el estudio de caso como un enfoque, una metodología, un método, una estrategia, por lo que prefieren definirlo como “estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta, analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría, poseen sus propios procedimientos y clases de diseños” (Hernández et al, 2006, p.223-224) Este pensamiento lo ratifica VanWynsberghe y Khan (2007), cuando cuestionan el referirse al estudio de caso como,

un método, un término que con frecuencia se confunde con metodología, pues podría implicar que el estudio de caso es una técnica, procedimiento o una forma para recolectar evidencias o datos. El estudio de caso no es un método porque los investigadores no pueden recopilar los datos obligatoriamente usando un único procedimiento; por el contrario, en la investigación se emplean varios métodos de investigación que ayudan a construir o descubrir el caso. (p.3)

Para ampliar el referente teórico y precisar sobre el estudio de caso, y la puntualidad sobre el uso de diversas técnicas de recolección de información, recurrimos a otros

autores como: Yin (1999) que aclara, que el estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado; a su vez, Chetty (1996) destaca el hecho de que, en el método de estudio de caso, los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos.

Por su parte, Eisenhardt (1989) concibe un estudio de caso contemporáneo como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (p.534), la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría; como evidentemente se ha hecho en el desarrollo de la investigación. En palabras de Durán (2012), el estudio de caso es una forma de abordar un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular de manera profunda y en su contexto, lo que permite una mayor comprensión de su complejidad y, por lo tanto, mayor aprendizaje del caso en estudio, para hacerlo, utiliza múltiples fuentes de datos y métodos.

También es importante resaltar, para el caso de esta investigación, el planteamiento de Strauss y Corbin (2012) quienes sostienen que, en el estudio de caso, es posible combinar métodos por razones suplementarias, complementarias o informativas. Como lo expresan los autores, combinar métodos no es una idea nueva, en la práctica muchas investigaciones tipo encuesta utilizan entrevistas en profundidad para proceder luego a la formulación y desarrollo final de los instrumentos para encuestar. De hecho, el uso de materiales cualitativos (entrevista) como efectivamente se utilizó, se convirtió en un ejercicio valioso para acercarnos a una construcción más efectiva del cuestionario, atendiendo los intereses de la investigación y acordar su elaboración final que permitiera aprehender la realidad. (p.29-30)

Sobre el particular, Villar (2016), sostiene que este método también posibilita la comunicación entre el intérprete y el texto tendiente a alcanzar el encuentro de horizontes de sentido, la fusión con los diferentes puntos de vista, mediados por el lenguaje como espacio para el acuerdo y el consenso; característica que destaca del enfoque metodológico por la responsabilidad de participación de los sujetos; en este sentido se implicaron y fueron parte activa del proceso, convertidos en protagonistas reflexivos de su propia realidad socio-educativa en la medida en que pudieron expresarse, analizar, argumentar y concluir respecto de la problemática motivo de la investigación.

Desde las reflexiones anteriores, se considera que el tipo de investigación como los métodos de trabajo son pertinentes frente a la problemática abordada, en tanto sujeto-investigador como sujetos investigados se comprometieron en generar un sincronismo del fenómeno estudiado que facilitó la participación y la hermenéutica del proceso, para darle toda la sustentabilidad al estudio, en la medida que el análisis de las cualidades nos acercó a la integridad y se aproximó a la determinación de la realidad del problema en estudio.

En consecuencia, se ratifica que para la investigación en particular, el estudio de caso fue apropiado porque exploró, en un campo relativamente nuevo a la investigación, la calidad de la educación rural en el municipio de Neiva (Colombia), desde los pensamientos de los docentes y las Normativas Estatales, para ello, se mezclaron diferentes métodos y participantes como metodologías de análisis cuantitativas y cualitativas que permitieron aproximarnos al conocimiento de la realidad estudiada y proyectarla a nuevas investigaciones y estudios múltiples de otros casos; sin que las disímiles posturas teóricas-metodológicas que definen el estudio de caso interfirieran en la definición de los instrumentos y los procedimientos de recogida de datos, que fueron diversos, confiables y ajustados a las posibilidades de los sujetos participantes.

5.2. DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS, PARTICIPANTES Y DETERMINACIÓN DE MUESTRAS.

5.2.1. Unidad de Análisis y Sujetos Participantes del Estudio.

Para efectos de esta investigación y para hacer más comprensible el concepto de Unidad de Análisis, se retoma el concepto de Corbetta (2003) el cual dice que “la unidad de análisis es una definición abstracta, que denomina el tipo de objeto social al que se refieren las propiedades. Esta unidad se localiza en el tiempo y en el espacio, definiendo la población de referencia de la investigación” (p.87) por lo tanto, la Unidad de Análisis se refiere al qué o quién objeto de investigación. Desde esta mirada, la unidad de análisis de la investigación está definida por el docente de la sede escolar que tiene ubicación en la zona rural y labora en el nivel de Educación Básica Primaria con los Modelos Educativos Flexibles; a su vez, los sujetos que participan del estudio se conforman por el total de docentes que laboran en las sedes educativas rurales del municipio de Neiva, Colombia, en este nivel educativo.

Es necesario precisar que para establecer el conjunto de los sujetos-participantes se ha partido de la determinación del concepto de Institución Educativa (I.E.) artículo 9, Ley 715 de 2001 (Congreso de Colombia, 2001) y Sede o Centro Docente Rural, que está contemplado en la organización de las entidades territoriales certificadas autónomas (artículo 20 de la Ley 715 de 2001) como efectivamente se ha constituido el municipio de Neiva desde el año 2002, que a la fecha cuenta con 42 Instituciones Educativas Urbanas y Rurales; en ese orden, el carácter de Institución Educativa lo da el ofrecer los niveles de Educación Preescolar, Básica y Media, completa; a su vez cada Institución está constituida por la sede principal y otras sedes satélites en la zona de influencia, las cuales están articuladas a un Proyecto Educativo común, un Consejo Directivo central y un Rector. Con el cumplimiento de esta condición y la determinación geográfica del municipio, (el Departamento Nacional de Planeación (DNP), entiende como zona rural el espacio territorial comprendido entre el límite de la cabecera municipal y el límite del municipio (1989)), existen 8 Instituciones Educativas Rurales y 2 Instituciones

Educativas Urbanas que tienen sedes rurales como la Escuela Normal Superior de Neiva y Gabriel García Márquez, de este modo se cuentan 77 sedes rurales en total; estas Instituciones y Sedes están organizadas geográfica, administrativa y laboralmente en cuatro zonas del municipio de Neiva, a saber: Zona Noroccidente (3 I.E, 32 sedes y 47 docentes), Zona Centro (3 I.E, 10 sedes y 25 docentes), Zona Oriente (3 I.E, 28 sedes y 45 docentes) y Zona Suroriente (1 I.E, 7 sedes y 10 docentes), como se relacionan en la siguiente tabla; se colige por lo tanto, que el grupo de sujetos-participantes posibles de abordar por el estudio, está constituido por 127 Unidades de Análisis.

Tabla 7.

Unidades de Análisis por Zonas, Instituciones, Sedes Educativas y docentes, Municipio de Neiva-2017.

Zonas	Instituciones Educativas	Sedes Educativas	Total Sedes Educativas	Total Docentes por I.E.
Nor Occidente	Aipecito	Aipecito, La pradera, El Triunfo, La Unión, La Cristalina, La Florida, El Nogal, La Primavera.	8	10
	San Luis	San Luis Beltrán, El Centro, El palmar, Corozal, El Ávila, Alpes, El Cocal, La Julia, La Libertad, El Piñuelo, Órganos, El Quebradón, Mercedesitas, Alto Cocal	14	18
	Chapinero	Chapinero, La Cabaña, Horizonte, Bajo Horizonte, El Diamante, Cachichí, Omega, Líbano, El Jardín, Altamira.	10	19
	Total 3		32	47
Centro	Guacirco	Guacirco, Los Altares, San Francisco, Peñas Blancas, San Jorge, Tamarindo,	6	11
	Fortalecillas	Fortalecillas, La Mojarra, La Jagua.	3	13
	Gabriel García M.	El Venado	1	1
	Total 3		10	25
Oriente	Escuela Normal Superior De Neiva	Platanillal, Floragaita, El Vergel, Alto Motilón, La Plata Motilón, Las nubes, Pueblo Nuevo, Santa Helena, El Centro, Los Cauchos.	10	10

	Roberto Duran Alvira	Roberto Durán Alvira, El Colegio, Vegalarga, Ahuyamales, Básico el Cedral, Piedra Marcada,	6	19
	San Antonio De Anaconia	San Antonio de Anaconia, Santa Librada, El Roblal, Santa Lucia, Palestina, Primavera, Canoas, Alpes, San Miguel, Palacio, La Espiga, San José.	12	16
	Total 3		28	45
Sur	Caguan	Lindosa, San Bartolo, Normandia, Chapuro, La Gabriela, El Triunfo, Barro Negro.	7	10
Oriente	Total 1		7	10
Total	4		77	127

Fuente: *Elaboración propia -2018.*

Los participantes se caracterizan por ser 46 hombres (36.2%) y 81 mujeres (63.8%), mayoritariamente del departamento del Huila y del municipio de Neiva, aunque hay docentes que proceden de otros departamentos de Colombia, como Cundinamarca, Bogotá, Nariño y Cauca. En cuanto se refiere a la edad, se puede afirmar que la mayoría son jóvenes hasta los 44 años y corresponde aproximadamente el 66%, el 21% corresponde a un profesorado que no pasa de 55 años y solamente un 13% son mayores de 55 años.

Respecto a la formación académica, un alto porcentaje (94%) son profesionales en educación, es decir, fueron formados para ejercer funciones de docencia, en contraste con un bajo porcentaje (6%), son docentes que realizaron estudios de pregrado en áreas del conocimiento diferentes a licenciaturas en educación, como Administrador de Empresas, Zootecnista, Psicólogo; de este dato es importante resaltar que muchos licenciados de los identificados han pasado primero por ser Normalistas Superiores y continuaron estudios para llegar a licenciarse en ciencias de la educación, lo que les daría mayor fortaleza para su desempeño pedagógico.

Sobre los años de experiencia se observa que hay una tendencia mayoritaria que tiene pocos años ejerciendo la docencia, más de la mitad (57%) aproximadamente, llevan menos de 10 años en esta labor misional, mientras que solamente el 6% tienen más de 30 años. Podríamos relacionar que al ser una población joven sus años de experiencia desde luego son bajos; y particularmente sobre la experiencia que presentan en ejercicio de la docencia rural, un (27%) aproximadamente cuentan con más de 9 años laborando en esta zona, en contraste con un 33% que no llevan más de 3 años laborando como docentes rurales.

5.2.2. Determinación y Caracterización de Muestras

Respecto del proceso de selección de los docentes-participantes, es importante para esta investigación aclarar el concepto y calidad de muestra, para hacerlo retomamos a Morone (2015) que define la muestra como un subconjunto del conjunto total (universo) que se supone representativo, es decir que dicho subconjunto representa lo más fielmente posible las características del conjunto total, y complementa, que trabajar con una muestra, resulta menos costoso, permite realizar estudios más profundos y supone un ahorro de tiempo; aspectos que esperamos cumplir puntualmente en esta investigación

Por nuestra parte, es necesario aclarar que la investigación asume la muestra como un procedimiento para seleccionar una parte significativa del grupo de docentes participantes, que no aspira ser representativa del conjunto total, porque obedece a la lógica y la necesidad de encontrar los sujetos indicados y relevantes al estudio, desde un muestreo no probabilístico, intencional y por conveniencia, que cumpla los requisitos establecidos, acorde a los objetivos e interés de la investigación.

Sobre el muestreo no probabilístico se señala que es una técnica de muestreo en la cual el investigador selecciona muestras basadas en un juicio subjetivo en lugar de hacer la selección al azar; a su vez el muestreo por conveniencia es una técnica de muestreo no

probabilística donde las muestras de la población se seleccionan porque están convenientemente favorables para el investigador.

Sobre las muestras no probabilísticas, Scharager y Armijo (2001), consideran que, pese a ser consideradas poco rigurosas y carentes de base teórica, son bastante frecuentes, incluso hay situaciones en que es más conveniente usar un muestreo no probabilístico, por ejemplo, cuando vamos a hacer estudios de casos, de poblaciones heterogéneas, o en estudios que son dirigidos a poblaciones y grupos muy específicos donde le interesa una cuidadosa y controlada selección de sujetos con determinadas características.

Desde esta perspectiva, la selección de los sujetos participantes precisó tres tipos de muestras-convencionales de acuerdo a los objetivos previstos y los requerimientos de las técnicas e instrumentos utilizados, dos muestras de participantes-docentes, una para la información preparada desde el Cuestionario y otra para los Grupos Focales, que implicó submuestras de participantes-docentes en cuanto perfiles personales, contextuales, de formación e información; y una tercera muestra de normativas-documentales para el caso del Análisis Documental.

Las muestras de participantes-docentes se cumplió entre las diez (10) Instituciones Educativas, sus setenta y siete (77) sedes y los 127 maestros rurales, y se guio por las siguientes condiciones establecidas en el estudio:

- a. Docentes de Centros Educativos Rurales ubicados en las diferentes zonas del municipio de Neiva, para encontrar un equilibrio de los diferentes contextos geográficos, importante por su diversidad.
- b. Docentes de Centros Educativos Rurales que representen diferentes perfiles: personales, contextuales, de formación e información.
- c. Docentes de Centros Educativos Rurales que laboran en escuelas cuyos alumnos tienen calificaciones superiores en pruebas estandarizadas.

d. Docentes de Centros Educativos Rurales que laboran en escuelas cuyos alumnos tienen calificaciones más bajas en pruebas estandarizadas.

e. Interés de participación y firma de consentimiento informado del docente participante.

Para el caso de la muestra de participantes-docentes de Centros Educativos Rurales que respondieron el cuestionario, cuyo objetivo fue analizar las Representaciones Sociales que tenían los docentes respecto de la Calidad de la Educación, se siguieron los criterios definidos: a, c, d y e más un criterio de significancia (algo más del 50% de las unidades de análisis), con estas premisas se determinó una muestra de 68 docentes que cumplieron dichas condiciones y que además fue representativa de la población, sin que esta última fuera una condición “sine qua non”, pero que permitió asegurar un más elevado grado de confianza en los datos recolectados.

Los 68 participantes-docentes seleccionados estuvieron distribuidos por las cuatro zonas e instituciones educativas del municipio de Neiva del siguiente modo: Ver tabla 8

Tabla 8.

Total muestra de participantes-docentes por Zonas, Instituciones y Sedes Educativas según criterios establecidos.

Zonas	Instituciones Educativas	Veredas – Sedes Educativas	Total, Sedes Educativas	Total Docentes Por I.E.
Nor Occidente	Aipécito	Sede Principal (3) El Triunfo, La Unión, La Florida, La Primavera	5	7
	Chapinero	Sede Principal (3) Horizonte, Cachichí, Líbano, La Cabaña, Altamira	5	8

	San Luis	Sede Principal (3) Merceditas, El Piñuelo, Alto Cocal, La Julia, Órganos, Piñuelo.	7	9
Centro	Guacirco	Sede Principal (3), Los Altares, San Jorge, Peñas Blancas(2)	4	7
	Fortalecillas	Sede Principal(6), La Mojarra, La Jagua,	3	8
	Gabriel García Márquez	El Venado,	1	1
Oriente	Escuela Normal Superior De Neiva	El Vergel, Alto Motilón, Santa Helena, Pueblo Nuevo, Las Nubes, Santa Helena, Platanillal	7	7
	Roberto Duran Alvira	Sede Principal(3), Vegalarga(2) Básico el Cedral (2), Ahuyamales.	3	8
	San Antonio De Anaconia	Sede Principal(3), Santa Lucia, Canoas, Palacio, San Miguel.	4	7
Suroriente	Caguan	Sede central (3) Chapuro, San Bartolo, La Gabriela	3	6
	Total		42	68

Fuente: *Elaboración propia – 2017*

El grupo de participantes-docentes de los Grupos Focales, se constituyó con 30 docentes distribuidos en cuatro grupos a partir de respetar las condiciones acordadas: a, b, c, d y e; estas tienen que ver con docentes que ostentan diferentes perfiles; personales (hombres y mujeres), contextuales (diferentes zonas geográficas), de formación (normalistas, licenciados y magister), información (diferencias en años de experiencia laboral), además de los criterios que tuvieron que ver con zonas geográficas de los centros educativos, los resultados de los alumnos en las pruebas estandarizadas y el interés que demostraron los docentes por la investigación. Con estos grupos se determinó el propósito de analizar los factores que influyen en las relaciones que mantienen las Representaciones de los Profesores y los Planteamientos Estatales sobre Calidad de la Educación Rural.

Una vez atendidas las condiciones acordadas, los grupos quedaron conformados de la siguiente manera:

Grupo Focal 1. El profesorado de los Centros Docentes Rurales: Caguán, Los Alpes, Ahuyamales, Fortalecillas, La Julia, Guacirco, El Piñuelo, El Cedral. Total 8 docentes.

Grupo Focal 2. El profesorado de los Centros Docentes Rurales: San Luis (2), Chapinero (2), San Antonio (2), Roberto Durán Alvira (1), Normal Superior (1). Total 8 docentes.

Grupo Focal 3. El profesorado de los Centros Docentes Rurales: Altares, Vergel, Las Nubes, La Pradera, La Jagua, Santa Helena. Total 6 docentes.

Grupo Focal 4. El profesorado de los Centros Docentes Rurales: El Colegio, Palacio, San Luis, Guacirco, Caguán, Aipecito (2), Fortalecilla, Total 8 docentes.

En cuanto al muestreo para realizar el Análisis Documental de las Normativas Estatales, se seleccionaron 40 documentos de tipo general que vienen regulando la Educación Colombiana y de estricto cumplimiento para el municipio de Neiva, se seleccionaron bajo los criterios de vigencia, transcendencia y pertinencia, con especial énfasis desde el año 1994 hasta la fecha y que se constituyeron en una Unidad Hermenéutica analizada desde el procesador Atlas.Ti; de manera particular se pueden mencionar: Ley General de Educación 115 de 1994, Decreto 1860 de 1994, reglamentario de la Ley General, Planes Decenales de Educación (1996-2005, 2006-2015), Planes Nacionales de Desarrollo en su componente de Educación (2006-2010, 2010-2014, 2014-2018), Programa de Educación Rural (PER), fases (1999-2008, 2009-2017, y otro número importante de normativas nacionales que se relacionan detalladamente en las fuentes de consulta. Las unidades de muestreo para el Análisis Documental condensan un cúmulo de documentos representativos de la legislación educativa nacional, que analizados permitió discernir sobre los Planteamientos Estatales que tiene el país en su relación con la Calidad Educativa.

5.3. ESTUDIO PILOTO

5.3.1. Muestra Piloto

Con el fin de adelantar el estudio piloto, cuyo fin consistió en realizar la prueba y percepción que tenían los participantes sobre la validez de los instrumentos de recogida de información, que para el caso de la investigación fueron: Un Cuestionario Semiestructurado y el trabajo con Grupos Focales, se organizaron dos conjuntos muestrales-intencionales, de docentes voluntarios del nivel de básica primaria de Instituciones Educativas urbanas del municipio de Neiva,

Un grupo de participantes estuvo compuesto por maestros voluntarios de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, que aceptaron la invitación a responder el Cuestionario y el otro grupo conformado por docentes de la Institución Educativa el Caguán con los que se conformó un Grupo Focal. Con la colaboración de estos grupos se realizó la prueba piloto de los instrumentos, ejercicio que permitió ajustes, tanto al Cuestionario como a la guía operativa y de entrevista para los Grupos Focales, como hacer mejoras y precisiones para dar mayor confiabilidad y validez a dichos instrumentos.

5.3.2. Metodología del Estudio Piloto

En la definición del procedimiento para realizar la prueba piloto a los instrumentos de recolección de información, se adelantaron las siguientes actividades:

1. Selección de docentes participantes desde posibles Instituciones Educativas. Se acordó por afinidad en la labor educativa el nivel de básica primaria, metodologías de trabajo y acercamiento a lo rural; que la escuela Normal Superior de Neiva y el Caguán, con sus docentes, tenían las características para adelantar y aportar en la prueba piloto.

2. Envío de comunicación. Una vez acordadas las Instituciones y docentes se hace envío de correo electrónico, con carta adjunta donde se solicita a los señores rectores de las instituciones, la apertura del espacio (I.E. Escuela Normal Superior de Neiva, I.E. Caguán) comunicando el interés de participación, fecha de desarrollo, hora de la prueba y el objetivo de la actividad. (Ver Anexos 1 y 2. Invitación prueba piloto Instituciones Educativas seleccionadas).
3. Seguimiento a correo y carta de invitación. Se realiza desde la confirmación de recibido del correo y de participación. Como resultado de la convocatoria los rectores de las respectivas instituciones respondieron comprometiendo 19 maestros para pilotear el Cuestionario y 9 maestros para conformar el Grupo Focal. Con estos docentes se constituyó la prueba piloto. (Ver anexos 3 y 4. Docente Participantes - Invitados por Instituciones Educativas).
4. Prueba Piloto de los Instrumentos. En las fechas, hora y lugar acordado se reúnen los docentes, el investigador auxiliar y principal para llevar a cabo la prueba piloto, el fin del acompañamiento es ofrecer asistencia en el diligenciamiento del Cuestionario, dirigir Grupo Focal, resolver inquietudes o aclarar dudas, como recopilar las sugerencias presentadas.
5. Recepción de Pruebas. Los docentes seleccionados respondieron al diligenciamiento del instrumento, se recabaron las sugerencias y se agradecieron los aportes realizados; las sugerencias recibidas giraron en torno a la explicación inicial sobre el diligenciamiento del Cuestionario, aclaraciones sobre la escala de medición de los ítems, tamaño del Cuestionario. Sobre el trabajo con el Grupo Focal se pudo determinar que las preguntas estaban claras, pero era necesario recortar el número, aclarar conceptos que los docentes no trabajan frecuentemente, mejorar la participación de todos los integrantes del grupo y controlar debidamente el tiempo para discutir sobre todas las temáticas propuestas.

6. Análisis de resultado. Se concluye que el ejercicio, tanto de la aplicación piloto del Cuestionario como del desarrollo del Grupo Focal, fue un ejercicio valioso que permitió recoger sugerencias significativas que se canalizaron para garantizar mejoras importantes de los instrumentos, que aunadas a la revisión de algunos expertos permitieron mayor rigor y confiabilidad.

5.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DETERMINADOS PARA LA INVESTIGACIÓN

La investigación definió un enfoque mixto con técnica cualitativas – cuantitativas, que como ya se explicó en la justificación del método, tiene variadas ventajas por la interacción de dichas técnicas y la riqueza de la información que se recolecta, lo que definitivamente resulta ventajoso en el ejercicio de la construcción teórica por la complementariedad que asiente la información.

En ese orden de ideas, el estudio concretó tres tipos de técnicas e instrumentos, una de tipo cuantitativo (el Cuestionario Semiestructurado) y dos más con énfasis en lo cualitativo (los Grupos Focales y el Análisis Documental). Su elección se ajustó con los objetivos de la investigación, las fuentes de información y el plan de análisis, de tal manera que permitieran, de un lado, acopiar la información necesaria, suficiente y que pudiese tener un modo conveniente de aplicación y recogida de datos.

5.4.1. Descripción de las Técnicas de Investigación

A continuación, se describen las técnicas y los instrumentos definidos, como la importancia que tienen en el campo de la investigación, siendo medios efectivos para apoyar el trabajo práctico y aproximarnos a las fuentes, así que permitan una segura y confiable recolección de información.

El Cuestionario Semiestructurado. Se seleccionó por ser una técnica muy usada en los ejercicios investigativos dada su versatilidad y acogimiento para un número importante de participantes, como la posibilidad de ajustar en diferentes versiones de acuerdo a los requerimientos de la investigación; en ese sentido, el Cuestionario Semiestructurado cobra gran importancia en la medida que permite el número de ítems necesarios, es flexible y por tanto se acomoda al interés de la investigación, que por un lado, pretende conocer puntualmente coincidencias o distanciamientos con ítems que miden calidad de la educación y por otro lado, le permite al participante proponer nuevas posturas referentes al concepto en mención.

Siguiendo a Malhotra (1997) el Cuestionario cumple tres objetivos específicos: Traducir la información necesaria a un conjunto de preguntas específicas que los participantes puedan contestar. Motivar y alentar al informante para que colabore, coopere y termine de contestar el cuestionario completo. Minimizar el error de respuesta, adaptando las preguntas al informante y en un formato o escala que no se preste a confusión al responder.

Comprendemos a la luz de este autor, que se siguieron los diseños necesarios para garantizar su debida elaboración y segura aplicación: tener clara la información que se requiere en la investigación, así como, seleccionar el tipo de cuestionario a aplicar, cuál es el contenido de las preguntas a realizar, motivar al respondiente, estructurar, redactar, ordenar y disponer adecuadamente los reactivos o ítems. Asimismo, reproducir el Cuestionario ya terminado para realizar la prueba piloto, la cual se utilizó para mejorar el instrumento y verificar su validez.

De acuerdo a la teoría revisada y analizada, se concluyó que el Cuestionario para el caso particular, responde adecuadamente a los intereses de la investigación así como de los participantes, y se preparó conforme a una batería de preguntas e ítems que pudiesen responder la información pertinente que diera respuesta a los objetivos propuestos, garantizando su confiabilidad a partir de procedimientos de validación por expertos y

prueba piloto, igual se planearon procesos operativos concertados para avalar una efectiva aplicación y recogida de información.

Los Grupos Focales o Focus Group, por sus siglas en inglés. La opción de los Grupos Focales o Focus Group, para el caso de la presente investigación, tiene sentido e importancia en la medida que permiten revisar y profundizar desde diferentes conversatorios, el análisis de la información necesaria, que para este caso, recurrió a diferentes perfiles de los participantes, con el fin de tratar sobre el tema de la calidad de la educación rural, comparar dichas representaciones en docentes de escuelas que tienen calificaciones superiores en pruebas estandarizadas con las de docentes de escuelas con calificaciones más bajas, también poder identificar factores que influyen en la relación que mantienen las representaciones y las Normativas Estatales sobre calidad de la educación rural.

Ahora bien, si un Grupo Focal se define como un grupo de personas que han sido seleccionadas y convocadas por un investigador con el propósito de discutir y comentar, desde su punto de vista, el tópico o tema propuesto por el investigador (Powell et al., 1996) resulta vital para la indagación aproximarnos a esta técnica, porque de estos conversatorios deben derivar análisis sustanciales para la investigación, teniendo en cuenta la dinámica misma de centrar en el análisis la interacción de los participantes dentro del grupo y sus reacciones a la temática formulada (Morgan, 1997)

Por otro lado, desde la afirmación de Huertas (2005), los Grupos Focales tienen una más recientemente utilización e importancia en campos como la salud, los mercados, la política y la educación, todo esto porque se prestan para obtener resultados bastantes confiables en corto tiempo. Afirma que los científicos sociales finalmente están redescubriendo el valor de la técnica ante un excesivo énfasis en la investigación cuantitativa o basada meramente en números, la cual era la práctica preferida entre los científicos sociales tradicionales. Sin embargo, la corriente moderna acepta mucho más el auge de lo cualitativo, y en muchos casos se prefiere la combinación de ambos paradigmas, como en esta investigación.

Es importante destacar que la operatividad de los Grupos Focales se ha garantizado dada la rigurosidad con que se han seleccionado los participantes, el compromiso asumido en la participación, la organización operativa del desarrollo y el notable interés que existió para dirigir la discusión y la realización de la dinámica grupal por parte del investigador.

Igualmente se puede afirmar que, para garantizar el éxito del trabajo de los Grupos Focales, se prestó especial atención a las preguntas guías, orientadoras de la discusión, los materiales dirigidos a estimular la conversación y desde luego, a toda la organización y consideración de los puntos clave de su desarrollo, aspectos como el ambiente adecuado de trabajo, el sonido, la moderación, el uso del tiempo, aspectos que garantizaron su éxito.

Por último, considerar que esta técnica de trabajo se usó como parte de la metodología del estudio y como complemento a los otros medios de recopilación de información (Cuestionario, Análisis Documental) para triangular y validar la información (Morgan, 1997) así que forma parte de la estrategia investigativa diseñada, que se espera certifique el mejor tratamiento investigativo.

El Análisis Documental. La intención de la utilización de esta técnica es poder garantizar un análisis objetivo de las Normativas Estatales referidas a la calidad de la educación en Colombia, en el entendido que el Análisis Documental como método para estudiar y analizar las comunicaciones de una forma sistemática, objetiva y cuantitativa de textos científicos, planes de estudio, leyes (...), permite descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado; se dice que con esta técnica no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cuantificarse. (Berelson, 1952)

A juicio de Ruiz y Ispizua (1989, p.69) dada la heterogeneidad del material no es sencillo trazar unas reglas generales, por lo que se requiere partir de unos intereses o diseño (objetivos, hipótesis, indicadores ...) que nos lleva a considerar que trabajar con fuentes documentales es la mejor manera de conseguir nuevo conocimiento sobre el tema o problema; considerando que a los documentos se les puede “entrevistar” mediante preguntas implícitas y se les puede “observar” con la misma intensidad y emoción con la que se observa un rito nupcial, una pelea callejera o una manifestación popular. En este caso la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas.

O sea que esta metodología pretende sustituir las dimensiones interpretacionistas y subjetivas del estudio de documentos o de comunicaciones por unos procedimientos cada vez más estandarizados que intentan objetivar y convertir en datos los contenidos de determinados documentos o comunicaciones para que puedan ser analizados y tratados de forma mecánica. Para el caso de la investigación se usó el software Atlas.Ti que ha significado una potente herramienta para el análisis cualitativo de una Unidad Hermenéutica que ha permitido organizar, reagrupar y gestionar este conjunto de materiales de manera creativa y, al mismo tiempo, sistemática, para obtener las deducciones esperadas.

5.4.2. Diseño de los Instrumentos de Recogida de Información

La construcción y prueba de los instrumentos de recolección de información que para el caso de la investigación fueron: un Cuestionario Semiestructurado, los Grupos Focales y el Análisis Documental, siguieron el siguiente proceso:

Cuestionario Semiestructurado. Su construcción siguió diferentes momentos que se apoyaron en las fases que propone Ruiz (2002) y recomienda: 1) Determinar el propósito del instrumento, tomar decisiones sobre la finalidad. 2) Decidir sobre el tipo de instrumento, es la segunda decisión en el proceso de diseño y elaboración del instrumento de medición. 3) Conceptualizar el constructo, es indispensable para ello

realizar una revisión detallada y cuidadosa de la literatura especializada a fin de definir el constructo. 4) Operacionalizar el constructo, en esta fase se conceptualiza el constructo en procedimientos concretos a través de un conjunto de tareas, reactivos, preguntas o ítems, que permitan validar de manera empírica el constructo.

De acuerdo a estas fases, inicialmente se estableció doctamente el propósito de la investigación y se definió el concepto de calidad de la educación apoyado en diversos teóricos, organismos multilaterales y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, esto permitió trazar una estrategia de investigación que incluyó la definición del Cuestionario como el instrumento que permitiría alcanzar algunos objetivos específicos, que para el caso consistía en analizar las representaciones del profesorado sobre la calidad de la educación básica primaria rural y comparar dichas representaciones entre docentes que tienen altas y bajas calificaciones estandarizadas con sus estudiantes. En la fase de operacionalización del constructo se establecieron las categorías y subcategorías constitutivas del concepto de calidad, como los probables ítems que permitirían recoger la información necesaria, desde una batería de preguntas que en conjunto respondían a los objetivos propuestos.

Particularmente el Cuestionario utilizó un diseñado de preguntas semiestructuradas, con opción de respuesta múltiple a partir de una escala de medición de 1 a 5, donde 1 significa la respuesta que más coincide con sus pensamientos, en el ejercicio de medir las representaciones de los docentes. El diseño del instrumento se alimentó de un pretest que se piloteo con docentes urbanos y rurales de diferentes municipios del departamento del Huila, y con conceptos de validación por parte de pares investigadores. (Ver anexo 5. Respuesta carta sugerencias de experta para mejora de cuestionario. 6. Guía entrevista docentes rurales - pretest), también fue objeto de validación en una prueba piloto con docentes de Básica Primaria de la Escuela Normal de Neiva.

Los diferentes ejercicios de construcción y validación dieron lugar a otras versiones del cuestionario con ajustes significativos, que finalmente comprendió seis categorías de

trabajo y 27 ítems con una batería de preguntas de respuesta múltiple. (Ver anexo 7. Cuestionario Semiestructurado).

Los Grupos Focales o Focus Group. El criterio de definición de número de grupos e integrantes obedeció a la dinámica propia del trabajo de los Grupo Focales y al presupuesto del alcance de los objetivos formulados, que consistía en encontrar los factores asociados que puedan ser facilitadores o condicionantes en la apropiación de las Normativas Estatales sobre calidad de la educación rural, desde diferentes perfiles de los participantes.

Desde esta perspectiva, se determinó la constitución de cuatro grupos focales conformados de la siguiente manera: tres (3) grupos compuestos por ocho (8) docentes cada uno y un (1) grupo compuesto por seis (6) docentes. Todos los docentes participantes pertenecientes a sedes educativas de básica primaria del sector rural del municipio de Neiva, con diferentes perfiles, Personales, Contextuales, de Formación e Información, que fueron invitados a participar y seleccionados acorde a los criterios establecidos.

La dinámica del trabajo por Grupos Focales tuvo dos momentos capitales: Un primer momento que consistió en desarrollar una guía de entrevista grupal alrededor de los temas centrales de la discusión en torno a los objetivos previstos, esta guía de entrevista se estructuró a partir de cuatro preguntas primarias y cinco preguntas secundarias o alternativas, que igualmente fueron sometidas a prueba, lo que permitió validar su confiabilidad. Y un segundo momento relativo a la operatividad de los grupos, la cual se planeó cuidadosamente a partir de la invitación y confirmación de participación de los docentes, disposición de un espacio adecuado para la dinámica grupal, grabación de la sesión, alistamiento de materiales de trabajo y definición del moderador. (Ver anexo 8. Guía operativa - Grupos Focales).

Análisis Documental. Frente a este instrumento, se siguió la recomendación de Marín (1985) en la cual propone que:

la primera tarea del investigador es conocer la documentación sobre el problema que está desarrollando; por ello una fase fundamental en toda investigación es el análisis de los documentos referentes al tema estudiado. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los documentos son muy variados, teniendo que recurrir a todos aquellos que demande nuestro problema, sin más limitaciones que su pertinencia y su posibilidad de acceso. (p.171)

Desde esta configuración y dado el propósito de analizar las Normativas Estatales de educación con estrecha relación al tema de la calidad educativa, se revisaron un alto número de normas y propuestas educativas y se seleccionaron 40 documentos a partir de los criterios de vigencia, incidencia y pertinencia que permitieran la concordancia con los propósitos de la investigación.

Frente a esta técnica y para hacer más efectivo el proceso de estudio, se estableció el uso de la herramienta Atlas.Ti, especialmente determinada para el examen de información cualitativa, la cual tiene parámetros establecidos que son eficientes y dinámicos y garantizaron un análisis importante de la unidad hermenéutica suministrada. (Ver anexo 9. Guía operativa - Análisis Documental).

5.5. PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

5.5.1 Ética del Estudio

El tema de la investigación es el estudio de las representaciones sociales del profesorado sobre la calidad de la educación básica primaria en la zona rural y su comparación con los planteamientos estatales, con la participación de docentes oficiales que trabajan en el municipio de Neiva, Colombia. La propuesta surge desde la urgencia de hacer un reconocimiento a la educación rural y la necesidad de establecer políticas públicas de mejora educativa para el sector, partiendo del supuesto de una marginalidad histórica a todo el proceso educativo rural, en Colombia y América Latina, como consecuencia del abandono político tradicional, la exclusión social y el desconocimiento del sector, que no ha permitido generar desarrollos significativos y mantiene la población campesina rezagada y en precarias condiciones sociales, económicas, y culturales.

Desde esta propuesta, el objetivo general de la investigación es analizar las representaciones de los profesores de educación básica primaria del municipio de Neiva (Colombia) sobre la calidad de la educación rural, su relación con los planteamientos estatales y el efecto de dicha relación en la eficacia y eficiencia de las políticas estatales.

A partir de estos antecedentes, se estableció como principio ético de la investigación, solicitar la firma de un consentimiento informado tanto de los representantes de las instituciones educativas en cabeza de los rectores, como de los docentes participantes, esto, acogiéndonos al Código de las Buenas Prácticas Científicas “El respeto a la dignidad del ser humano..., contar con su consentimiento, previa información...” (CBPC, CSIC, 2011). (Ver Anexos 10 y 11. Modelos consentimiento informado rectores, docentes).

Es igualmente importante resaltar otros principios apropiados para la investigación y que tienen que ver con: el buen uso de los recursos económicos, en cuanto a responsabilidad, eficiencia, economía, eficacia; la conservación y preservación de los datos y especialmente, con la devolución de la información. Al respecto debemos decir que las comunidades campesinas han sido abusadas en el suministro de información para todo tipo de trabajos científicos, experimentos sociales, etc., pero pocas veces tenidas en cuenta para conocer resultados y fenómenos causales producto de este tipo de trabajos, por lo tanto es de suma relevancia que la población participante tengan claridad del objetivo y fin último de la de la investigación, de la duración de la misma, de sus compromisos de participación y más que nada de los beneficios que se obtendrán con el desarrollo del proyecto. Estos elementos efectivamente fueron conocidos y aceptados por los participantes.

Sobre los posibles beneficios sociales que aporta la investigación tienen que ver, primero, con el reconocimiento de las realidades existentes, de sus condiciones de desconocimiento histórico, otro beneficio tiene que ver con la garantía de la participación real de los protagonistas para conocer de primera mano las condiciones en

que se desarrolla el proceso educativo, los ambientes, los programas, etc. Otro beneficio gira alrededor del compromiso de la devolución de la información en diferentes formatos, como efectivamente se está llevando a cabo desde eventos académicos nacionales (Foro nacional de educación rural, PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN RURAL EN EL POSCONFLICTO, agosto 18 de 2017, realizado en la sede de la Universidad Surcolombiana), publicación de los resultados y comunicación a las comunidades rurales participantes; además colocar en el plano de la conciencia nacional la necesidad de liderar políticas públicas de mejora educativa para este sector, comprometer a los actores sociales y políticos para que progresen las condiciones educativas y contar con expectativas reales de nuevos desarrollos sociales, económicos y culturales.

5.5.2. Operacionalización de la Recogida de Información

Se definieron los procedimientos de medición que en este caso particular giran alrededor de las técnicas mixtas que se utilizaron:

- **El proceso de recogida de información del Cuestionario, tuvo los siguientes momentos:**
 1. Invitación escrita a participar de la investigación a los profesores rurales seleccionados en la muestra convencional de acuerdo a los criterios establecidos. Entrega física y vía e-mail.
 2. Seguimiento y confirmación de comunicación de participación. Correo electrónico. Confirmaron 68 docentes que correspondió a los sujetos participantes finales.
 3. Determinación de cronograma de visita física a las sedes educativas rurales. Acuerdos con los rectores y docentes para coordinar fechas de visitas en jornadas de formación institucional de los docentes.
 4. Visita a los centros educativos rurales que agruparon a los docentes participantes por zonas, en las fechas y lugares acordados; allí nos encontramos los docentes, el

investigador auxiliar y principal y se dio lugar a la actividad planeada, se desarrollaron dos tareas concretas:

-La primera correspondió a la firma del consentimiento informado por parte de rectores y profesores.

- Seguidamente, la aplicación del Cuestionario.

5. Recepción de Cuestionarios. Los docentes respondieron al diligenciamiento del Cuestionario y se agradecieron los aportes realizados. Definitivamente no se tuvieron inconvenientes, los encuentros fueron concretos y eficientes, y aunque las sedes educativas están distantes del centro urbano y los desplazamientos demandaron tiempo, se cumplieron los protocolos acordados y se alcanzó con éxito la recogida de la información.

- **El proceso de recogida de información de los Grupos Focales, cumplió las siguientes tareas.**

1. Conformación de Grupos Focales según condiciones y criterios acordados en la investigación. Exactamente se trabajó con 4 Grupos Focales, que demandaron igual número de sesiones de trabajo.

2. Se determinó el cronograma de sesiones, el lugar y hora de cada uno de los grupos de discusión. Se acordó como sitio de trabajo la sala de comunicaciones de la universidad Surcolombiana, un lugar céntrico y asequible para los participantes, con los recursos disponibles para la grabación de las sesiones y las condiciones de aislamiento para un trabajo más efectivo. La duración de la sesión se estableció en máximo dos horas.

3. Invitación a los participantes seleccionados. Entrega física y vía e-mail.

4. Seguimiento y confirmación de comunicación de participación. Correo electrónico. Confirmaron los 30 docentes invitados.

5. Desarrollo de sesiones de trabajo con los grupos de acuerdo al cronograma establecido. Procedimiento: Presentación del moderador, del objetivo de la sesión, se dio a conocer los consentimientos informados, se firmaron, se autorizó la grabación de la sesión y se procedió a la dinámica de grupo. Agradecimientos a los participantes.

6. Una vez grabadas las sesiones se procedió a la transcripción escrita de cada una, para facilitar los procesos de análisis. Quedan cuatro protocolos escritos de las sesiones respectivas.

- **El proceso de recogida de información del Análisis Documental, obedeció a la siguiente dinámica:**

1. Revisión de las Normativas Estatales en educación que tiene carácter vigente, además de otras normas, planes y programas que habiendo cumplido su vigencia se consideraron de gran impacto en el desarrollo histórico de la educación y su calidad en Colombia.

2. Selección de documentos de Normativas Estatales que cumplieron las condiciones de incidencia, vigencia y pertinencia. Con esta selección se constituyó una Unidad Hermenéutica compuesta por 40 normativas, programas y planes que han tenido y tienen gran incidencia en los desarrollos históricos y presentes de la educación en Colombia, como de lo que es constitutivo del sistema de aseguramiento de la calidad.

3. Uso de la herramienta Atlas.Ti, para el proceso de análisis de la información recaudada, de acuerdo a los parámetros establecidos en los modelos de análisis propuestos. (Ver anexo 12. Matriz de Operacionalización de Objetivos).

5.6. MODELOS DE ANÁLISIS DE RESULTADOS

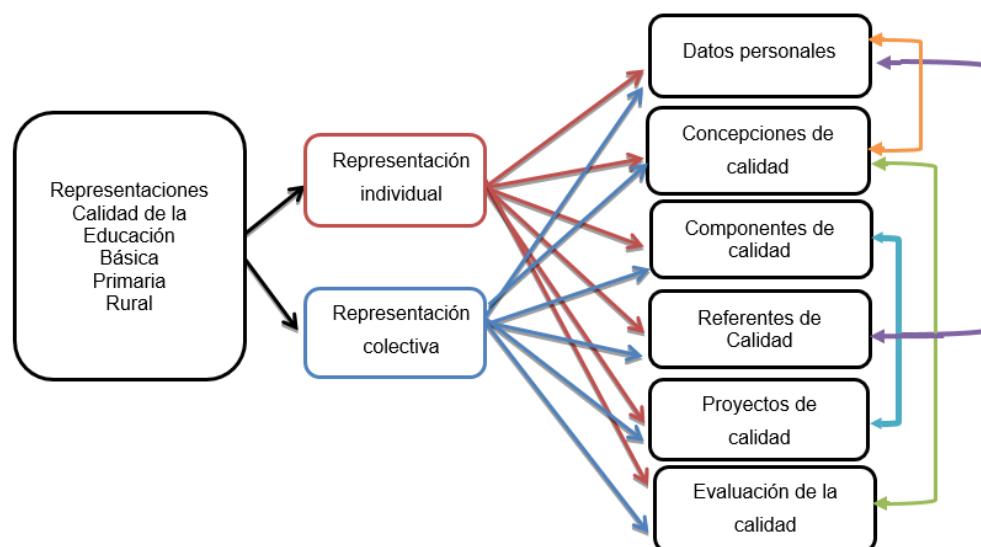
5.6.1 Modelo de Análisis Cuantitativo

Cuestionario Semiestructurado. El análisis del cuestionario, con el apoyo de la herramienta SPSS, cumplió cuatro objetivos específicos de la investigación (1, 3, 4 y 6, Ver Tabla 2. Esquema general de la investigación), el primero, referido a las representaciones que presentan los profesores de educación básica primaria del municipio de Neiva (Colombia) sobre la calidad de la educación rural, allí se concreta este hallazgo desde la relación que se establece entre las subcategorías representaciones

individuales como colectivas con cada uno de los indicadores propuestos. Igualmente es posible desde análisis estadísticos descriptivos-interpretativos encontrar promedios, varianza, distribuciones de frecuencia y gráficas de cada uno de los indicadores, prueba de hipótesis, también estadísticas relacionales de regresión entre los mismos indicadores, de acuerdo a las interacciones que se consideraron más relevantes y que se pueden apreciar con claridad en la siguiente figura.

Figura 6.

Modelo de Análisis Cuestionario. Categoría Analítica: Representaciones sobre Calidad de la Educación Básica Primaria Rural.



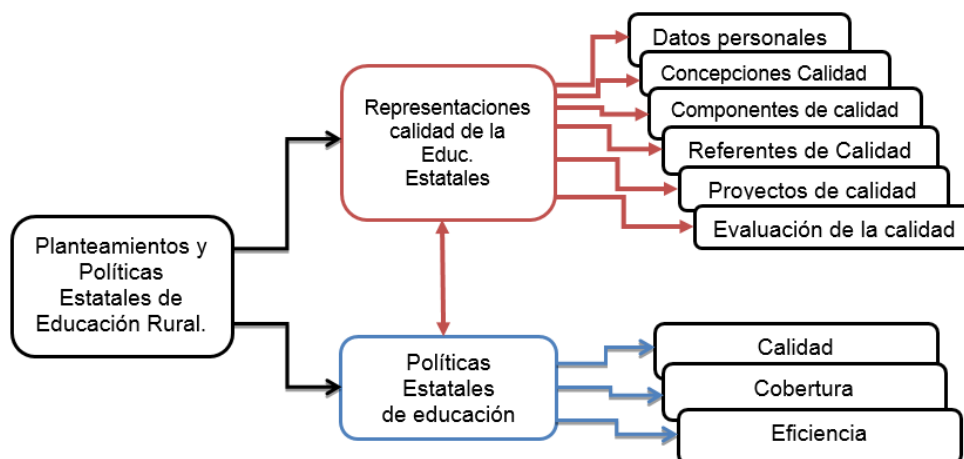
Fuente: *Elaboración propia – 2019*

El análisis del Cuestionario para el cumplimiento del tercer objetivo se fundamentó en comparar las representaciones que presentan los profesores de educación básica primaria del municipio de Neiva (Colombia) sobre la calidad de la educación, frente los planteamientos estatales de educación, cuenta con el análisis anterior que facilita la respectiva comparación; cruce de categorías que dará lugar a encontrar respuestas sobre el objetivo propuesto y conocer la situación estudiada; este cruce de información de los análisis estadísticos elaborados incluyó distribución de probabilidad F-Fisher, análisis en tabla de contingencias, apoyados en la distribución *t*-Students.

La siguiente figura ilustra el modelo de análisis propuesto.

Figura 7.

Modelo de Análisis Cuestionario – Categoría Analítica: Comparación Representaciones sobre Calidad de la Educación. - Normativas Estatales.



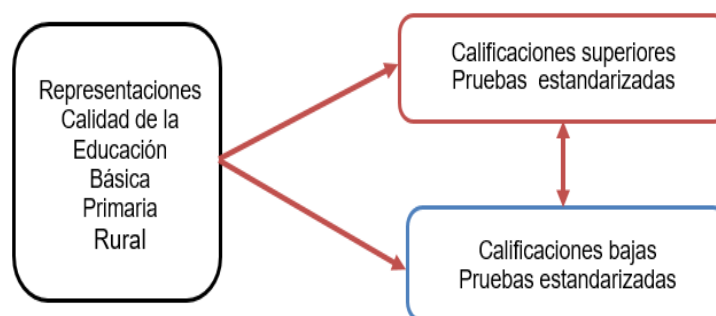
Fuente: *Elaboración propia – 2019*

En relación con el cuarto objetivo fue necesario clasificar los participantes docentes que respondieron el Cuestionario de acuerdo a docentes de escuelas cuyos alumnos tienen calificaciones superiores en pruebas estandarizadas con las de docentes de escuelas rurales de calificaciones más bajas en dicho tipo de pruebas, y hacer las respectivas comparaciones respecto de las representaciones de calidad de la educación rural, esto desde los análisis estadísticos ya realizados.

La siguiente grafica enseña el modelo de análisis propuesto.

Figura 8.

Modelo de Análisis Cuestionario – Categoría Analítica: Representaciones sobre calidad de la Educación, Comparación entre Docentes con Calificaciones Superiores en Pruebas Estandarizadas y Docentes con Calificaciones más Bajas en las mismas Pruebas.



Fuente: *Elaboración propia - 2019.*

5.6.2 Modelo Análisis Cualitativo

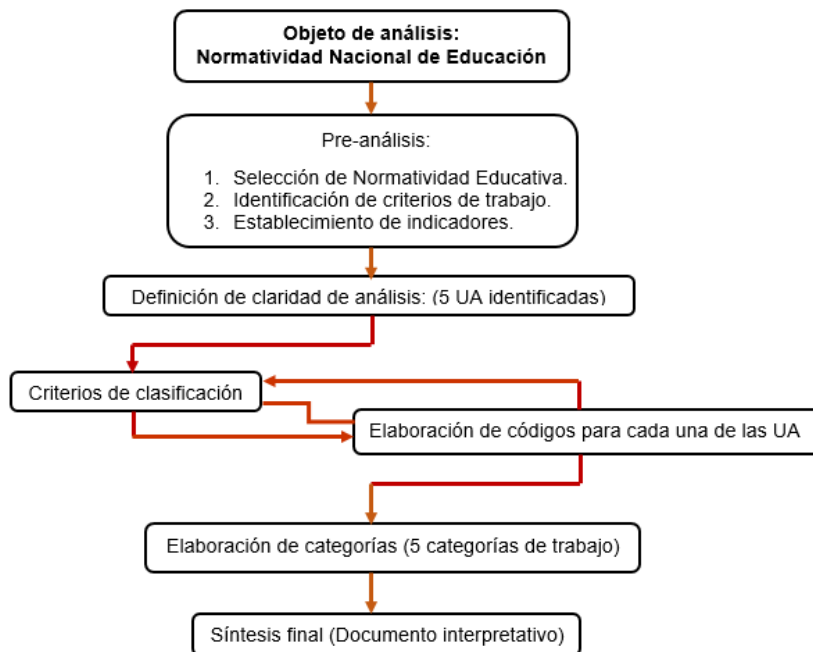
Focus Group – Análisis Documental. En el tratamiento y análisis de la información cualitativa se empleó la herramienta Atlas.Ti 7.0, que identifica los símbolos y redes semánticas que otorgan significado a un cuerpo textual para encontrar las ideas y reflexiones de mayor relevancia en un fenómeno analizado. En tal propósito, se aborda el análisis de dos categorías con sus subcategorías e indicadores; análisis que estaría aportando respuestas a los objetivos 2, 5 y 6 según la matriz de operacionalización, pero además apoya con su análisis el cumplimiento del objetivo 3 y 6, porque los resultados del análisis documental de las Normativas Estatales se compararon con los resultados de las Representaciones Sociales, producto del tratamiento del Cuestionario y apoyaron la construcción de propuestas concluyentes.

Esta información corresponde a la reportada por el trabajo de campo con los Focus Group y el Análisis Documental. De otro lado, los análisis contemplan los contenidos de cada una de las categorías, subcategorías e indicadores de los objetivos examinados, situando los aspectos de mayor relevancia conforme a los elementos que las estructuran y explicando los resultados que se presentan de manera descriptiva, soportado en las redes semánticas que del tratamiento de la información se generó. Para hacer más evidente el modelo de análisis propuesto desde cada una de las técnicas utilizadas, a continuación, se describe el tratamiento de la información cualitativa articulado a las categorías analíticas consideradas:

Análisis Documental – Categoría analítica: Planteamientos Estatales - Relación Calidad de la Educación. El tratamiento de la información para esta categoría se inicia con la quintaesencia ordenada de 40 documentos de política pública de educación en Colombia, que se consideraron pertinentes en su relación con la calidad de la educación, y los cuales se analizaron desde el procesador Atlas.Ti 7.0 teniendo en cuenta subcategoría por subcategoría e indicadores. Muestra la diversidad y frecuencia de cada uno de los indicadores y resultados, que, en primera instancia, se presentan de manera descriptiva.

Figura 9.

Modelo de Análisis – Categoría Analítica: Normativas Estatales - Relación Calidad de la Educación Rural.



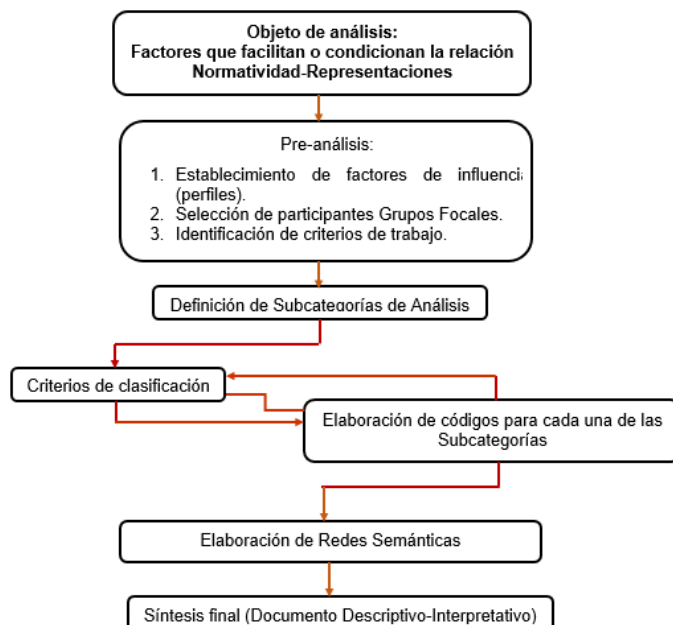
Fuente: *Elaboración adaptada del modelo de Análisis de Contenido propuesto por Mayring (2000).*

Focus Group – Categoría Analítica: Factores que influyen en la relación de las Representaciones y las Normativas Estatales sobre la Calidad de la Educación.

Para determinar los resultados de esta categoría de análisis se estableció un trabajo con cuatro (4) grupos focales, cada grupo determinado por una característica identificada como posible factor de influencia en la relación Representaciones Profesionales-Normativas Estatales, que se convierten en interés del estudio (género, formación académica, experiencia laboral y resultados en pruebas estandarizadas), a partir de las sesiones de trabajo se confeccionaron videos que posteriormente se convirtieron en protocolos escritos sometidos a Análisis Documental desde la herramienta Atlas.Ti 7.0, teniendo en cuenta el modelo de análisis propuesto (Ver Figura 10). Los análisis realizados expresan la diversidad y frecuencia de cada una de las subcategorías e indicadores establecidos, que en un primer momento se presentan de manera descriptiva, orientados desde la construcción de códigos y redes semánticas.

Figura 10.

Modelo de Análisis – Categoría Analítica: Factores que Influyen en la Relación de las Representaciones y las Políticas Estatales sobre la Calidad de la Educación Rural desde Diferentes Perfiles.



Fuente: *Elaboración adaptada del modelo de Análisis de Contenido propuesto por Mayring (2000).*

En conclusión, el proceso de tratamiento y análisis de los resultados de la investigación que se llevó a cabo, bajo los elementos de representación del profesorado de educación básica primaria sobre la calidad de la educación rural, análisis de las normativas estatales y su comparación con las representaciones, el cotejo de los resultados de pruebas estandarizadas y los factores que influyen en dicha relación, se desarrolló bajo el esquema de objetivos, categorías, subcategorías e indicadores, (Ver Anexo 12. Guía de Operacionalización de Objetivos) apoyados en las diferentes herramientas para procesar y analizar información. Para el caso de información cuantitativa, se empleó el programa estadístico SPSS, con diferentes tratamientos estadísticos; para el caso de la información de carácter cualitativa se empleó el programa Atlas.Ti 7.0, analizando subcategoría por subcategoría con cada uno de los indicadores, presentados de manera descriptiva, orientados desde la construcción de códigos y redes semánticas que se identifican en los discursos y diálogos de los documentos y actores analizados en el estudio.



CAPÍTULO VI

ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

6.1 JUSTIFICACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

6.2. REPRESENTACIONES DEL PROFESORADO SOBRE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA RURAL

6.2.1. Descriptivos Generales. Datos personales

6.2.2 Concepciones de Calidad

6.2.3 Componentes de Calidad

6.2.4 Referentes de Calidad

6.2.5 Proyectos de Calidad

6.2.6 Evaluación de la Calidad

6.3 NORMATIVAS ESTATALES Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN RURAL

6.3.1 Subcategoría Concepciones de Calidad

6.3.2 Subcategoría Componentes de Calidad

6.3.3 Subcategoría Referentes de Calidad

6.3.4 Subcategoría Proyectos de Calidad

6.3.5 Subcategoría Sistema Nacional de Evaluación

6.3.6 Conteo de los Principales Indicadores Analizados

6.3.7 Frecuencia de los Indicadores en cada una de las Fuentes de información

6.3.8 Relaciones y Tendencias sobre el Concepto de Calidad

6.4 COMPARACION DE LAS REPRESENTACIONES CON LAS NORMATIVAS ESTATALES ACERCA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION

- 6.4.1 Concepciones de Calidad**
- 6.4.2 Componentes de Calidad**
- 6.4.3 Referentes de Calidad**
- 6.4.4 Proyectos de Calidad**
- 6.4.5 Evaluación de Calidad**

6.5 COMPARACIÓN REPRESENTACIONES SOBRE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA RURAL DE DOCENTES DE ESCUELAS CON CALIFICACIONES SUPERIORES Y MÁS BAJAS EN PRUEBAS ESTANDARIZADAS

- 6.5.1 Datos Personales**
- 6.5.2 Concepciones de Calidad**
- 6.5.3 Componentes de Calidad**
- 6.5.4 Referentes de Calidad**
- 6.5.5 Proyectos de Calidad**
- 6.5.6 Evaluación de la Calidad**

6.6 ANÁLISIS DE FACTORES ASOCIADOS QUE FACILITAN O CONDICIONAN LA RELACIÓN NORMATIVIDAD/ REPRESENTACIONES DESDE DIFERENTES PERFILES

- 6.6.1 Análisis grupo focal 1: Factor de análisis: Género**
- 6.6.2 Análisis grupo focal 2: Factor de análisis: Profesores con
Calificaciones Altas y más Bajas en Pruebas Estandarizadas**
- 6.6.3 Análisis grupo focal 3: Factor de análisis: Formación Académica**
- 6.6.4 Análisis grupo focal 4: Factor de análisis, Experiencia Laboral**

6.1 JUSTIFICACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.

La presente investigación está encaminada a determinar las representaciones de los docentes de educación Básica Primaria Rural sobre la calidad de la educación y al mismo tiempo poder establecer una relación cercana o distante con las Normativas Estatales que desde hace tres décadas vienen trazando los lineamientos y el desarrollo educativo de la población y por ende el modelo social. De esta manera, poder aproximarnos a comprender la dinámica del desarrollo educativo de la zona rural del municipio de Neiva, Colombia y sugerir mejoras que contribuyan a fortalecer la política pública y la realidad de las comunidades asentadas en las zonas rurales, y de las cuales se conoce que se caracterizan por bajos niveles educativos, de pobreza, exclusión y marginalidad.

Todos los análisis confirman que las condiciones de la educación rural tienen una historia de abandono, de olvido estatal, de falta de políticas públicas que garanticen el derecho que tienen los pobladores campesinos de acceso, cobertura y calidad educativa para lograr el derecho constitucional, entendido la educación como un derecho fundamental de la sociedad, ya sea rural o urbana. En ese sentido la constitución política menciona que "la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura" Art. 67 CP de Colombia (1991).

En conclusión, el proceso de tratamiento y análisis de los resultados de la investigación que se llevó a cabo, bajo los elementos de representación del profesorado de educación básica sobre la calidad de la educación rural, el análisis de las Normativas Estatales y la comparación con las Representaciones, los cotejos de resultados de pruebas estandarizadas y los factores que influyen en la relación representaciones y normativas desde diferentes perfiles, se desarrolló bajo el esquema de objetivos, categorías, subcategorías e indicadores, apoyados en las diferentes herramientas para procesar y analizar información. Para el caso de información cuantitativa, se empleó el programa estadístico SPSS, con diferentes tratamientos estadísticos; para el caso de la

información de carácter cualitativa se empleó el programa Atlas.Ti 7.0, analizando subcategoría por subcategoría con cada uno de los indicadores, resultados que se presentan de manera descriptiva, orientados desde la construcción de códigos y redes semánticas que se identifican en los discursos y diálogos de los documentos y actores analizados en el estudio.

6.2. REPRESENTACIONES DEL PROFESORADO SOBRE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA RURAL

Este objetivo se enfoca en el análisis de las representaciones profesoriales sobre calidad de la educación rural y se concreta este hallazgo desde la relación que se establece entre la categoría analítica y las subcategorías que la representan, tanto en lo individual como lo colectivo, con cada uno de los indicadores propuestos. Apoyados en herramientas estadísticas descriptivas e interpretativas se precisaron promedios, varianzas, distribuciones de frecuencia, elementos de componentes rotados, prueba de hipótesis (chi-cuadrado) que permitieron darle sustento a las descripciones, apoyados en el modelo de análisis propuesto.

6.2.1. Descriptivos Generales. Datos Personales

Inicialmente se presentan las condiciones sociodemográficas de los actores abordados, en este caso particular, los resultados de la información relacionada con los docentes participantes de las diferentes instituciones educativas rurales.

Tabla 9.

Participantes por Instituciones Educativas Rurales (IE).

Institución Educativa	Frecuencia	Porcentaje
Aipecito	7	10,3
Caguán	6	8,8

Chapinero	8	11,8
Fortalecillas	8	11,8
Gabriel García Márquez	1	1,5
Guacirco	7	10,3
Normal Superior	7	10,3
Roberto Durán Alvira	8	11,8
San Antonio	7	10,3
San Luis	9	13,2
Total	68	100,0

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Para el estudio de calidad sobre la educación rural en el municipio de Neiva, se tomaron las diez instituciones de la zona rural del municipio de Neiva y sesenta y ocho docentes, sobre las cuales se aplicaron los instrumentos de medición; los valores de frecuencia corresponden al número de docentes participantes en el estudio por institución y su número de sedes educativas, proporcionalmente según tamaño y criterios establecidos.

Tabla 10.

Sexo de los Docentes de las IE.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	14	20,6
Femenino	54	79,4
Total	68	100,0

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Conforme la tabla 12, se puede observar que aunque la toma de la muestra correspondió a criterios de zonificación y ubicación geográfica, diferentes perfiles de los docentes, como instituciones con resultados de pruebas estandarizadas, se confirma que las mujeres docentes son mayoría laboral histórica para el nivel de básica primaria en Colombia, para este caso con el 79,4 %, los hombres son una minoría con solamente el 21%.

Tabla 11.*Edad de los Docentes de las IE.*

Edad	Frecuencia	Porcentaje
22 a 33	27	39,7
33 a 44	18	26,5
44 a 55	14	20,6
55 a 66	8	11,8
66 a 76	1	1,5
Total	68	100,0

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

En cuanto concierne a la edad de los docentes se puede afirmar que la mayoría son jóvenes hasta los 44 años y corresponde aproximadamente el 66%, el 21% corresponde a un profesorado que no pasa de 55 años y solamente un 13% son docentes que pasan de los 55 años de edad, como se muestra en la tabla anterior.

Tabla 12.*Profesión de los Docentes.*

Profesión	Frecuencia	Porcentaje
Licenciados	53	77,9
Normalista Superior	11	16,2
Otras profesiones	4	5,9
Total	68	100,0

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Respecto a la profesión de los docentes, un alto porcentaje 94% son profesionales en educación, es decir, fueron formados para ejercer funciones de docencia, en contraste con un bajo porcentaje, 6% que son docentes que realizaron estudios de pregrado en áreas del conocimiento diferentes a licenciaturas en educación, como Administrador de Empresas, Zootecnista, Psicólogo. De este dato es importante resaltar que muchos

licenciados de los identificados han pasado primero por ser Normalistas Superiores y continuaron estudios para llegar a licenciarse en ciencias de la educación, lo que les daría mayor fortaleza para su desempeño pedagógico. Los profesionales de otras áreas se les permiten concursar para desempeño docente desde el año 2002.

Tabla 13.

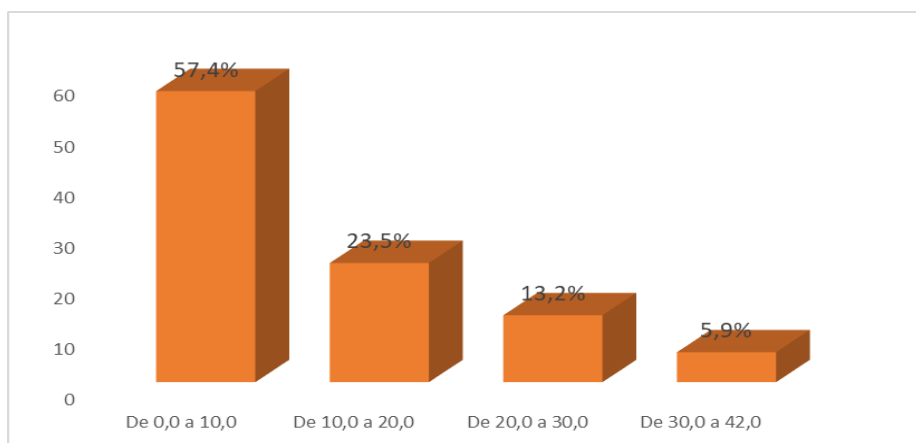
Años de Experiencia de los Docentes de las IE.

Experiencia Docente	Frecuencia	Porcentaje
De 0,0 a 10,0	39	57,4
De 10,0 a 20,0	16	23,5
De 20,0 a 30,0	9	13,2
De 30,0 a 42,0	4	5,9
Total	68	100,0

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Figura 11.

Años de Experiencia de los Docentes de las IE.



Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Respecto a los años de experiencia de los docentes de las instituciones educativas, se observa en la tabla 15 y figura 11, que hay una tendencia mayoritaria a llevar pocos años ejerciendo como docentes, más de la mitad 57% aproximadamente, afirman llevar menos de 10 años en esta labor misional, mientras que solamente el 6% llevan más de

30 años. Podríamos relacionar que al ser una población joven sus años de experiencia desde luego son bajos.

Tabla 14.

Años de Experiencia de los Docentes en Educación Rural de las IE.

Años de Experiencia en Educación Rural	Frecuencia	Porcentaje
De 0 a 1 años	11	16,2
De más de 1 a 3 años	11	16,2
De más de 3 a 6 años	10	14,7
De más de 6 a 9 años	11	16,2
Más de 9 años	18	26,5
No responde	7	10,3
Total	68	100,0

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Desde los años de experiencia que presentan los docentes de educación rural y apoyados en la tabla 16, se puede observar que un 27% aproximadamente llevan más de 9 años laborando en esta zona, en contraste con un 33% que no llevan más de 3 años laborando como docentes. Se puede afirmar que es baja la experiencia de los docentes vinculados a las instituciones educativas en la zona rural del municipio de Neiva. De esta tabla igualmente se puede aseverar que probablemente la baja experiencia de la docencia rural se deba a la alta demanda que ejercen los docentes para movilizarse a la zona urbana, por otras condiciones de desempeño laboral.

Tabla 15.

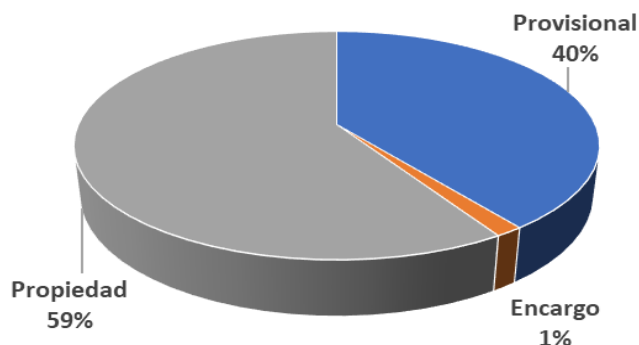
Tipo de Nombramiento de los Docentes de las IE.

Tipo de Nombramiento	Frecuencia	Porcentaje
Provisional	27	39,7
Encargo	1	1,5
Propiedad	40	58,8
Total	68	100,0

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Figura 12.

Tipo de Nombramiento de los Docentes de las IE.



Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Se puede decir que los docentes de la zona rural del municipio de Neiva, presentan una estabilidad laboral, pues el 59% afirman estar nombrados en propiedad, un 40% están nombrados en provisionalidad y solamente el 1% presentan una denominación de encargo. A juicio del investigador, el indicador de nombramiento en propiedad debe ser un factor positivo en materia de calidad educativa, toda vez que el docente tiene seguridad en el cargo lo que le reconoce continuidad y pertinencia.

Tabla 16.

Procedencia de los Docentes de las IE.

Procedencia	Frecuencia	Porcentaje
Neiva	30	44,1
No Responde	1	1,5
Otro Departamento	11	16,2
Otro Municipio del Huila	26	38,2
Total	68	100,0

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

La mayoría de los docentes proceden del Departamento del Huila, preferencialmente de su ciudad capital Neiva (44,1%), como se muestra en la tabla 16; tan solo el 16% de los

docentes proceden de otro departamento, como Cundinamarca-Bogotá, Nariño, Cauca. Este factor de análisis predominante daría pertenencia al trabajo de su departamento y ciudad natal.

Tabla 17.

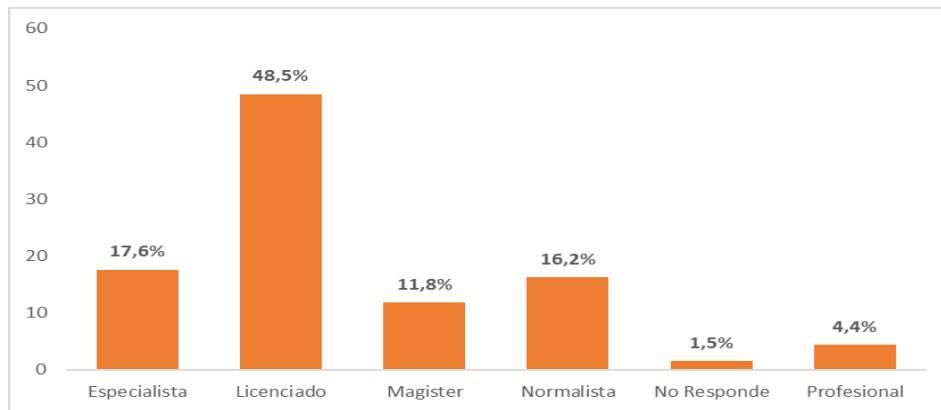
Último Título Obtenido por los Docentes en las IE.

Último Título	Frecuencia	Porcentaje
Especialista	12	17,6
Licenciado	33	48,5
Magister	8	11,8
No responde	1	1,5
Normalista Superior	11	16,2
Profesional	3	4,4
Total	68	100,0

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Figura 13.

Último Título obtenido por los Docentes en las IE.



Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Cruces de variables sociodemográficas.

Tabla 18.

Instituciones Educativas – Tipo de Nombramiento.

Institución Educativa	Tipo De Nombramiento			Total
	Provisional	Encargo	Propiedad	
Aipecito	3	0	4	7
Chapinero	6	1	1	8
Caguán	1	0	5	6
Fortalecillas	1	0	7	8
Gabriel García Márquez	0	0	1	1
Guacirco	1	0	6	7
Normal Superior	2	0	5	7
Roberto Durán Alvira	4	0	4	8
San Antonio	2	0	5	7
San Luis	7	0	2	9
Total	27	1	40	68

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Cruzando las instituciones educativas con el tipo de nombramiento tenemos, las de mayor número de docentes nombrados en propiedad, corresponde al corregimiento de Fortalecillas, Guacirco, el Caguán, la Normal Superior y San Antonio, como se muestra en la anterior tabla 18, mientras los de menor estabilidad se encuentran ubicados en las instituciones de Chapinero y San Luis.

Analizando la ubicación geográfica de las Instituciones se nota visiblemente que las de mayor número de docentes en propiedad son las que están más próximas a la zona urbana y viceversa, por lo tanto un primer indicador demostraría que las instituciones que están más cercanas al área urbana tendrían más garantías de trabajo con sus estudiantes y probablemente mayor calidad educativa, dado que la provisionalidad de

los docentes frecuentemente es motivo de pérdida de tiempo con los estudiantes, por su inestabilidad laboral.

Tabla 19.

Tabla de Contingencia IE - Años de Experiencia Docente.

Institución Educativa	Años de Experiencia Docente				Total
	De 0,0 a	De 10,0 a	De 20,0 a	De 30,0 a	
	10,0	20,0	30,0	42,0	
Aipequito	2	2	2	1	7
Chapinero	6	1	1	0	8
Caguán	4	1	1	0	6
Fortalecillas	4	1	2	1	8
Gabriel García Márquez	0	1	0	0	1
Guacirco	2	3	1	1	7
Normal Superior	5	1	1	0	7
Roberto Durán Alvira	8	0	0	0	8
San Antonio	4	2	0	1	7
San Luis	4	4	1	0	9
Total	39	16	9	4	68

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

La tabla 19, muestra la relación entre los años de experiencia docente por institución educativa. Se observa que la mayoría de los docentes de menor experiencia vinculados se encuentran en la institución Roberto Durán Alvira, Chapinero y Normal Superior, en contraste con los de mayor experiencia que se ubican en las instituciones de Aipequito, Fortalecillas y San Antonio. Se puede afirmar que se conserva la premisa de que las Instituciones más alejadas de la zona urbana mantienen menos garantías laborales como experiencia y nombramientos en propiedad, lo que podría ser motivo de menor calidad académica. Aquí se nota una excepción que podría ser la de la Normal Superior que

tiene sede en la cabecera municipal, pero igual tiene sedes educativas muy retiradas y allí podrían estar los docentes sin mayor experiencia.

Tabla 20.

Instituciones Educativas - Experiencia en Educación Rural.

Institución Educativa	Experiencia en Educación Rural						Total
	De 0 a 1 años	De más de 1 a 3 años	De más de 3 a 6 años	De más de 6 a 9 años	Más de 9 años	No responde	
Aipecito	1	1	0	0	2	3	7
Chapinero	0	0	3	3	2	0	8
Caguán	2	2	1	0	1	0	6
Fortalecillas	0	1	2	3	2	0	8
Gabriel García Márquez	0	0	0	0	1	0	1
Guacirco	1	0	0	1	4	1	7
Normal Superior	0	2	2	1	2	0	7
Roberto Durán Alvira	5	2	0	1	0	0	8
San Antonio	2	1	1	1	1	1	7
San Luis	0	2	1	1	3	2	9
Total	11	11	10	11	18	7	68

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Al analizar la tabla 20, que muestra la relación entre los años de experiencia docente en la zona rural por Institución Educativa, se observa que la mayoría de los docentes de menor experiencia vinculados se encuentran en la Institución Roberto Durán Alvira, Chapinero y Normal Superior, en contraste con los de mayor experiencia que se ubican en las Instituciones de Aipecito, Fortalecillas y San Antonio.

Aquí encontramos otra excepción a la afirmación “a más retirada la institución del casco urbano, menos garantías para sus estudiantes por varios indicadores de calidad” es el caso de la sede Chapinero; se cree que, siendo muy retirada de la zona urbana, tiene alta población estudiantil y un número significativo de maestros.

Tabla 21.

Estadísticos Descriptivos Edad – Experiencia.

		Edad	Experiencia Docente	Exp. Docente en Educación Rural
N	Válidos	68	68	67
	Perdidos	0	0	1
Media		39,13	12,082	3,48
Mediana		35,50	9,000	4,00
Desviación típica		12,913	9,4728	1,636
Asimetría		0,738	1,194	-0,152
Curtosis		-0,182	1,061	-1,271
Mínimo		22	0,3	1
Máximo		78	42,0	6
Percentiles	25	29,00	5,000	2,00
	50	35,50	9,000	4,00
	75	49,50	18,000	5,00

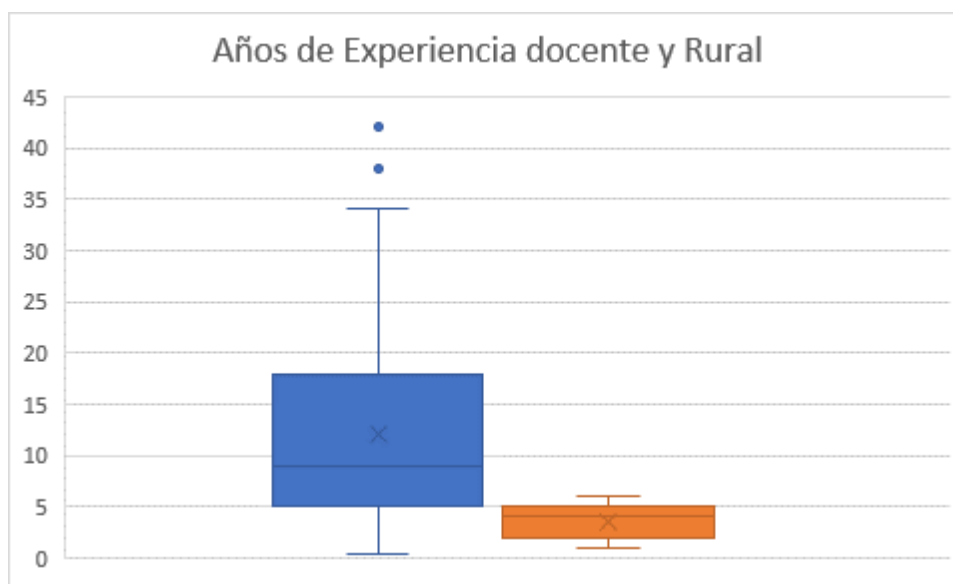
Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Al analizar las estadísticas descriptivas (tabla 21) resalta el hecho de que la edad promedio de los docentes está alrededor de 39 años, con una variabilidad de 13 años aproximadamente entre la edad de cada uno de los docentes, es decir, son heterogéneas las edades de los docentes vinculados, aunque con una tendencia hacia edades bajas (asimetría: 0,738), lo que indica que las edades corresponden a docentes en su mayoría jóvenes, aunque las edades varían en un rango de 22 años como la mínima y 68 años la más alta. Con referencia a la experiencia docente el promedio lo ubicamos en 12 años, que es representativa respecto de periodos de formación para menores desempeños,

aunque hay una desviación típica significativa del 9,5 aproximadamente, lo que representa experiencias bajas y otras altas entre los docentes.

Figura 14.

Años de Experiencia Docente y Rural.



Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Para la experiencia docente, el promedio es de 12 años de llevar laborando como docentes con una variabilidad en experiencia de 9,5 años entre cada uno de ellos, aunque en la zona rural solamente aparece en promedio 3,5 años con una dispersión de 1,6 años, con tendencia baja en experiencia docente. Se observa de acuerdo con la figura 14 Box-Plot, que hay una gran diferencia en los años de experiencia como docentes y trabajo en la zona rural. Lo cual podría involucrar un indicador de calidad en las diferentes Instituciones Educativas en la medida en que mayor número de años de desempeño en la zona rural presumiblemente puedan significar mayor conocimiento sociocultural de los niños, niñas y una mejor comprensión del contexto.

Tabla 22.*Institución Educativa - Último Título Obtenido.*

IE.	Último título Obtenido						Total
	Especialista	Licenciado	Magister	No Responde	Normalista	Profesional	
Aipecito	1	3	0	1	2	0	7
Chapinero	1	3	0	0	2	2	8
Caguán	1	2	1	0	2	0	6
Fortalecillas	1	6	1	0	0	0	8
Gabriel García Márquez	1	0	0	0	0	0	1
Guacirco	1	2	4	0	0	0	7
Normal Superior	4	3	0	0	0	0	7
Roberto Duran Alvira	0	5	0	0	3	0	8
San Antonio	1	3	1	0	2	0	7
San Luis	1	6	1	0	0	1	9
Total	12	33	8	1	11	3	68

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Al analizar el último título alcanzado por los docentes y su ubicación en las Instituciones se puede apreciar que los licenciados, que son mayoría, están distribuidos por todas las sedes educativas, eso significaría un adelanto en materia de formación de docentes y aseguramiento de calidad, pero si analizamos los que continuaron estudios de postgrado y alcanzaron maestrías, que no son un número significativo, están ubicados principalmente en sedes más próximas a lo urbano como Guacirco, San Luis, San Antonio, Caguán y Fortalecillas.

6.2.2 Concepciones de Calidad

Para efecto de una adecuada comprensión e interpretación de las siguientes tablas de frecuencia en las cuales se han concretado los resultados del Cuestionario y se han desprendido los respectivos análisis respecto de las subcategorías: Concepciones de Calidad, Componentes de Calidad, Referentes de Calidad, Proyectos de Calidad y

Evaluación de la Calidad; se hace aclaración del procesamiento de la información y las relaciones entre los porcentajes y la escala de coincidencia:

- * Porcentajes de coincidencia (%). Obedece a la división de las respuestas efectivas a los ítems propuestos en cada pregunta, sobre el número de participantes (68), con base en una escala de coincidencia que se estableció entre 1 y 5; donde 1 es la representación que más coincide y 5 la que menos coincide.
- * Escala de coincidencia. En términos de interpretación práctica se refiere a puntualizar que los porcentajes que se relacionan con la escala de coincidencia 1 o 2 son muy próximos y de mayor acercamiento al pensamiento de los docentes, pero a su vez los porcentajes relacionados con la escala 3, 4 son de menor importancia, menos cercanos a los pensamientos de los docentes y quienes marcaron 5 afirman un nivel muy bajo de importancia en la representación docente sobre el ítem propuesto. También es importante aclarar que, a mayores porcentajes, mayor representatividad de docentes que se acercan o se alejan de dichos pensamientos según escala de coincidencia.

Tabla 23.

Educación de Calidad.

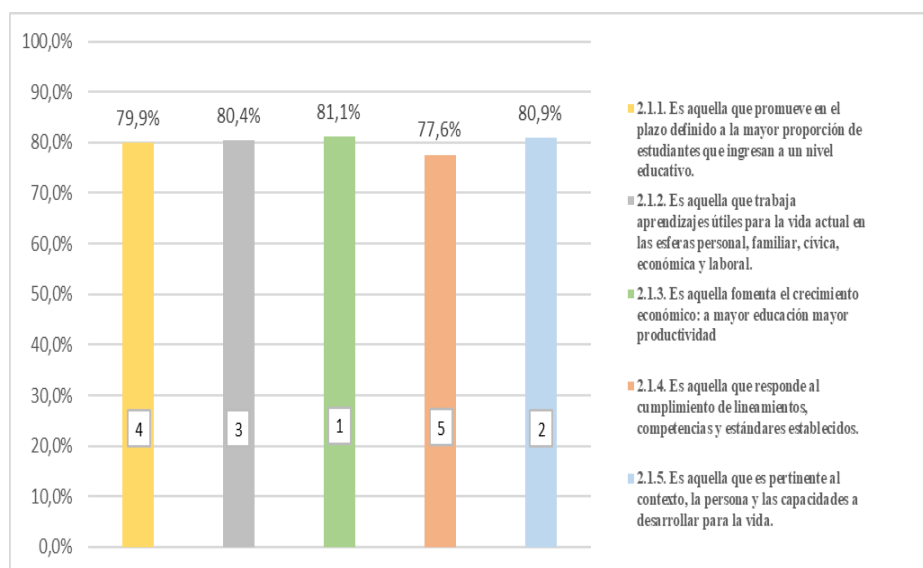
Ítems	*% de Coincidencia	*Escala de Coincidencia
2.1.1 Es aquella que promueve en el plazo definido a la mayor proporción de estudiantes que ingresan a un nivel educativo.	79,9%	4
2.1.2 Es aquella que trabaja aprendizajes útiles para la vida actual en las esferas personal, familiar, cívica, económica y laboral.	80,4%	3
2.1.3 Es aquella fomenta el crecimiento económico: a mayor educación mayor productividad.	81,1%	1
2.1.4 Es aquella que responde al cumplimiento de lineamientos, competencias y estándares establecidos.	77,6%	5
2.1.5 Es aquella que es pertinente al contexto, la persona y las capacidades a desarrollar para la vida.	80,9%	2

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

El cuadro nos muestra un nivel de coincidencia superior de los docentes frente a interpretar la calidad de la educación como una situación de reciprocidad educación – productividad 81,1% pero en segundo lugar de coincidencia sitúan a la calidad de la educación en relación con una educación pertinente al contexto, las personas y sus capacidades personales con un promedio de coincidencia muy cercano al primero 80,9%; de otro lado hay una alta coincidencia en rechazar el concepto de calidad al establecer una dependencia con lineamientos, competencias y estándares, no creen que sean esos los indicadores que puedan marcar la calidad de la educación.

Figura 15.

Educación de Calidad.



Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Tabla 24.

Importancia de la Educación con Calidad.

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
2.2.1 Cumple las expectativas de formación de un país y mejoran sus estadísticas de educación	79,6%	4
2.2.2 Contribuye al aumento de la tasa de innovación e invención y de la productividad	79,8%	3

2.2.3 Garantiza el desarrollo político, económico, social y cultural de una nación.	77,8%	5
2.2.4 Facilita la movilidad global de los estudiantes a partir del manejo de estándares educativos comunes	81,1%	2
2.2.5 Determina los proyectos de vida de los estudiantes para que incidan en el desarrollo de sus regiones y comunidades.	81,7%	1

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

En cuanto respecta a la importancia de una educación de calidad, se identificaron con los proyectos de vida de los estudiantes porque deben incidir en el desarrollo de sus regiones y comunidades, se entendería entonces que ven a la educación como la oportunidad de vida de cada uno de sus estudiantes para su propia realización, pero se encuentra una ambivalencia al observar que la coincidencia en la que más se alejan de sus pensamientos tiene que ver con entender la importancia de la educación como posibilidad de desarrollo político, económico, social y cultural de la nación (77,8%), quizás por entenderla más como una responsabilidad del Estado.

Tabla 25.

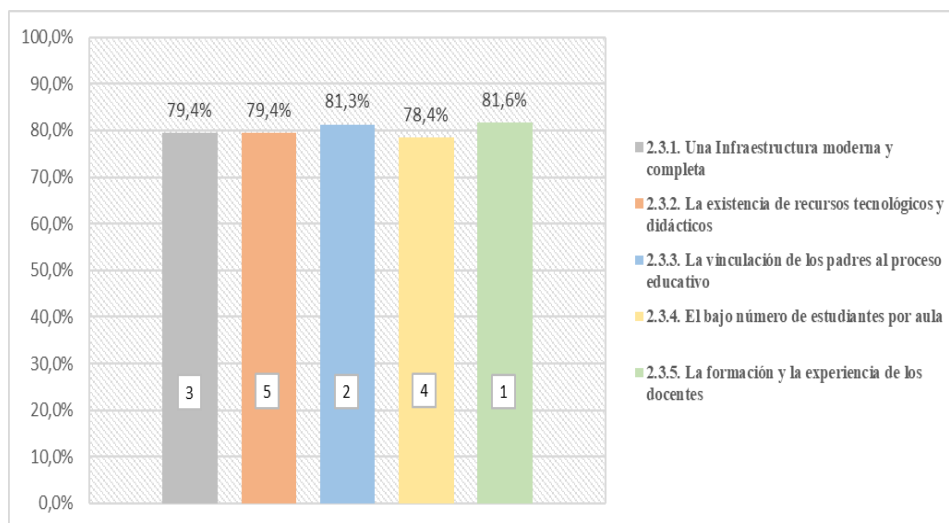
Factores que Garantizan la Calidad Escolar.

Ítems	% de coincidencia	Escala de coincidencia
2.3.1 Una Infraestructura moderna y completa	79,4%	3
2.3.2 La existencia de recursos tecnológicos y didácticos	79,4%	3
2.3.3 La vinculación de los padres al proceso educativo	81,3%	2
2.3.4 El bajo número de estudiantes por aula	78,4%	4
2.3.5 La formación y la experiencia de los docentes	81,6%	1

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Figura 16.

Factores que Garantizan la Calidad Escolar.



Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Respecto a los factores que garantizan más la calidad escolar, aparece de mayor importancia la formación y la experiencia de los docentes (81,6%) seguido por la vinculación de los padres al proceso formativo (81,3%), aquí hay coincidencia con algunos teóricos, Beck y Kosnik (2014) al señalar que los docentes son claves en los procesos formativos de calidad, igual resulta interesante que señalen en segundo lugar, que el acompañamiento de los padres en el proceso formativo es importante, pero es preocupante porque se sabe que muchos padres de familia del sector rural tienen bajos niveles educativos, lo que sin duda dificultaría este proceso.

Tabla 26.

Factores que Dificultan más la Calidad Escolar.

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
2.4.1 Una infraestructura obsoleta e incompleta	80,0%	2
2.4.2 El número de estudiantes por aula	79,7%	3
2.4.3 Poca dotación de bibliotecas y textos escolares	78,4%	5
2.4.4 Privación de recursos tecnológicos y conectividad	79,7%	4
2.4.5 Una baja formación y experiencia docente	82,2%	1

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Al identificar los factores que dificultan más la calidad escolar, aparece con mayor coincidencia, una baja formación y experiencia docente, que se hace concurrente con la pregunta anterior al identificar a los docentes como parte sustancial del proceso formativo. De otro lado, reconocen que una infraestructura obsoleta e incompleta también sería factor decisivo a la hora de llevar a cabo el hecho educativo.

Tabla 27.

Consideraciones sobre las Normas Estatales de Educación.

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
2.5.1 Copia modelos educativos extranjeros que no se adecuan al contexto colombiano	74,9%	4
2.5.2 Define la política pública de educación considerando calidad, cobertura y eficiencia	82,9%	2
2.5.3 Traza lineamientos y orientaciones curriculares y pedagógicos claros del proceso educativo	84,7%	1
2.5.4 Margina la realidad de la educación rural y la sitúa en el abandono	74,6%	5
2.5.5 Propone con claridad programas y proyectos que garantizan la calidad de la educación	82,9%	3

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Para la percepción sobre Normativas Estatales de educación, hay una primera coincidencia en señalar que estas trazan lineamientos y orientaciones curriculares y pedagógicas claras del proceso educativo y en segundo lugar que define la política pública de educación considerando calidad, cobertura y eficiencia. Esta mirada estaría en línea con la política oficial, considerándola importante para dirigir la actividad educativa nacional. Por otra parte, la percepción que más se aleja de los docentes es que la educación rural no está en abandono, ni desconocida por la normatividad nacional.

Análisis inferencial - prueba de hipótesis general, Chi- Cuadrado de Pearson, en una relación Concepciones de Calidad – Normativas Estatales.

H1: Concepciones de Calidad: Educación de Calidad se relaciona con Consideraciones sobre la Normativas Estatales de Educación.

H0: Concepciones de Calidad: Educación de Calidad no se relaciona con Consideraciones sobre la Normativas Estatales de Educación.

Tabla 28

Resumen de procesamiento de casos. Concepciones de Calidad – Normativas Estatales.

	Válido		Casos Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Concepciones sobre Educación de Calidad.	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%
Consideraciones sobre la Normativas Estatales de Educación.					0	

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Tabla 29

Prueba de chi-cuadrado, Concepciones de Calidad – Normativas Estatales.

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	80,000 ^a	72	,242
Razón de verosimilitud	43,279	72	,997
Asociación lineal por lineal	5,449	1	,020
N de casos válidos	10		

a. 90 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es, 10.

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Interpretación,

Como el nivel de significancia es mayor que 0,05 ($0,242 > 0,05$) aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alternativa, luego podemos concluir que a un nivel de significancia de 0,05 en Concepciones de Calidad: Educación de Calidad no se relaciona con las Consideraciones sobre la Normativas Estatales de Educación.

Tabla 30*Medida simétrica, Concepciones de Calidad – Normativas Estatales.*

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	,943	,242
No. de casos válidos		10	

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Interpretación,

Como el Coeficiente de Contingencia también es mayor que 0,05 ($0,242 > 0,05$) confirmamos que no existe ningún tipo de relación entre las dos variables.

6.2.3 Componentes de Calidad

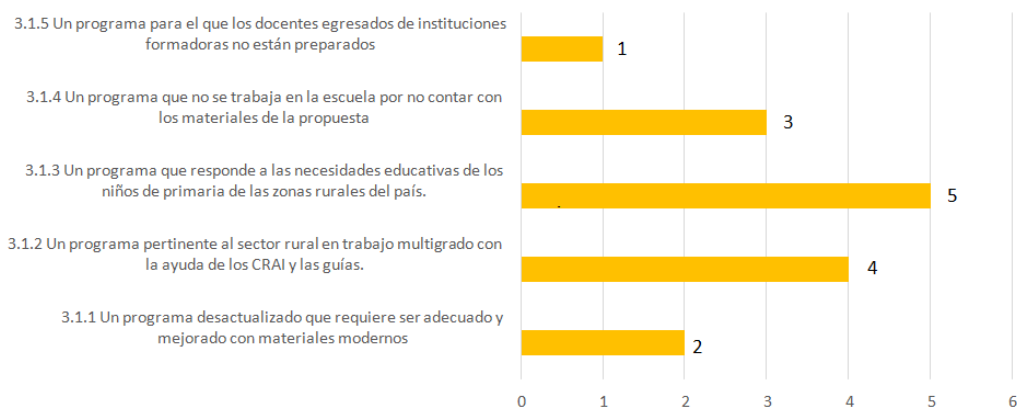
Tabla 31.*Modelo Educativo.*

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
3.1.1 Un programa desactualizado que requiere ser adecuado y mejorado con materiales modernos	80,3%	2
3.1.2 Un programa pertinente al sector rural en trabajo multigrado con la ayuda de los CRAI y las guías.	79,5%	4
3.1.3 Un programa que responde a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país.	79,2%	5
3.1.4 Un programa que no se trabaja en la escuela por no contar con los materiales de la propuesta	80,0%	3
3.1.5 Un programa para el que los docentes egresados de instituciones formadoras no están preparados	81,1%	1

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Figura 17.

Modelo Educativo de Trabajo en la Escuela.



Fuente: Elaboración propia a través de SPSS

Frente a la pregunta por el modelo educativo que se trabaja en la escuela, la percepción entre los docentes, es que es un programa para el cual hoy, no reciben formación adecuada para atenderlo y en segundo lugar, que el modelo requiere ser adecuado y mejorado con una propuesta acorde al momento histórico, nótese que los docentes coinciden en afirmar que el pensamiento que más se aleja de ellos es que este modelo responde a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país y que es pertinente al trabajo multigrado.

Tabla 32.

Correspondencia entre los Tiempos de Trabajo Escolar y el Aprendizaje de los/as Niños/as.

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
3.2.1 Los tiempos en la zona rural están supeditados a distancias, clima, cosechas, actividades comunitarias.	84%	1
3.2.2 Los tiempos son adecuados a los procesos y edades de los niños/as participantes	76,58%	5
3.2.3 Los tiempos son cortos para alcanzar todas las competencias propuestas anualmente	78,5%	3
3.2.4 Los tiempos establecidos son suficientes pero los docentes no los aprovechan bien.	77,3%	4
3.2.5 Muchos tiempos de las instituciones públicas se pierden y no son recuperados	83,7%	2

Fuente: Elaboración propia a través de SPSS

La correspondencia entre los tiempos de trabajo escolar y el aprendizaje de los niños(as), se percibe como una tendencia hacia entender que los tiempos de trabajo escolar dependen de factores asociados a las labores propias del campo como las cosechas, las distancias, el clima y se coincide con que estos tiempos prácticamente nunca son recuperado, se marcha al ritmo de los eventos que se suceden , por lo tanto debo reconocer que estos ritmos no favorecen una educación de calidad, y se confirma con el pensamiento de los docentes cuando se identifica que la percepción más lejana que tienen es que los tiempos de trabajo escolar en la zona rural son adecuados a los procesos y las edades de los niños(as).

Tabla 33.

Relación entre Formación Docente y Calidad de la Educación.

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
3.3.1 Para el desempeño en lo rural no hay programas de formación pertinentes	79,2%	3
3.3.2 De nada sirve la formación docente si se acepta cualquier profesional para desempeñarse en la docencia	78,3%	4
3.3.3 La formación continua del docente es clave para la innovación y la creatividad en el aula	81,7%	2
3.3.4 La multiplicidad de programas de formación descontextualizados no favorece la calidad	82,6%	1
3.3.5 La sociedad y la educación de hoy exigen nuevas competencias para desempeñarse con éxito	78,1%	5

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Al establecer relaciones entre formación docente y la calidad de la educación, aparece como un condicionante la multiplicidad de programas de formación descontextualizados que no la favorecen, pero además coinciden en afirmar que la formación continua del docente es clave para la innovación y la creatividad en el aula, en tercer lugar, coinciden sus pensamientos que no hay programas efectivos de formación para los docentes de la zona rural.

Tabla 34.

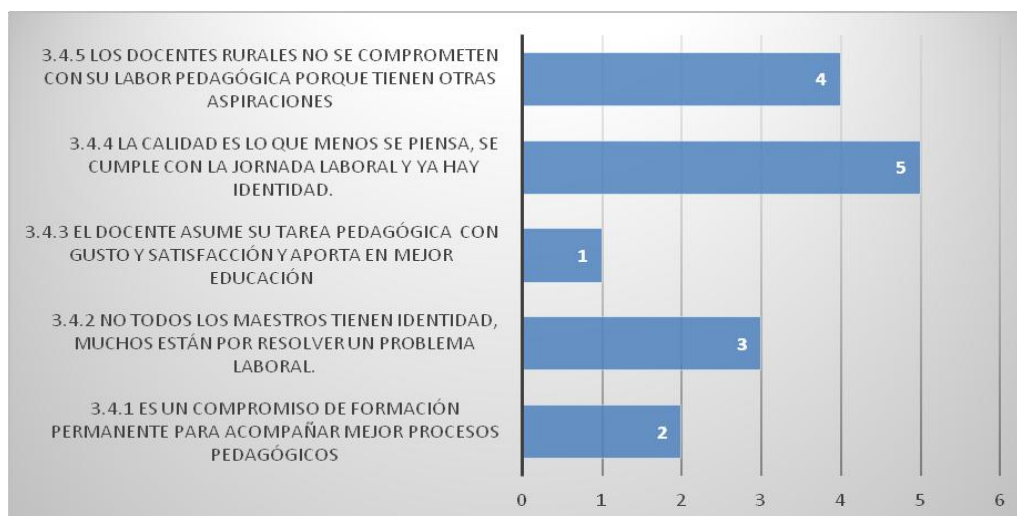
Relación entre Identidad Docente y Calidad de la Educación.

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
3.4.1 Es un compromiso de formación permanente para acompañar mejores procesos pedagógicos	80,1%	2
3.4.2 No todos los maestros tienen identidad, muchos están por resolver un problema laboral.	78,9%	3
3.4.3 El docente asume su tarea pedagógica con gusto y satisfacción y aporta en mejor educación	84,3%	1
3.4.4 La calidad es lo que menos se piensa, se cumple con la jornada laboral y ya hay identidad.	78,1%	5
3.4.5 Los docentes rurales no se comprometen con su labor pedagógica porque tienen otras aspiraciones	78,6%	4

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Figura 18.

Relación entre Identidad Docente y Calidad de la Educación.



Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Al preguntar sobre la relación entre identidad docente y la calidad de la educación los docentes consideran que asumen su tarea pedagógica con gusto y satisfacción y aportan en mejor educación, y además está muy próximo el pensamiento sobre el compromiso

permanente para acompañar lo mejor posible los procesos pedagógicos, también hay alta coincidencia en cuanto a estar menos de acuerdo con creer que los docentes tienen otros compromisos que no les deja pensar los procesos educativos o que solo se dedican a cumplir la jornada laboral.

Tabla 35.

Relación entre Experiencia Docente y Calidad de la Educación.

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
3.5.1 El oficio de maestro se aprende en la práctica y eso da conocimiento y experticia.	83,1%	5
3.5.2 La formación profesional docente debe garantizar un maestro con competencias para su desempeño.	82,7%	2
3.5.3 La experticia del maestro se construye desde la reflexión pedagógica entre teoría y práctica	83,1%	1
3.5.4 La experiencia de los docentes antiguos no es garantía de calidad	78,6%	4
3.5.5 La experiencia es importante porque da elementos para crear e innovar pedagógicamente	79,4%	3

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

A la pregunta sobre la relación entre experiencia docente y la calidad de la educación, el profesorado cree que el oficio del maestro es aprendido desde la reflexión pedagógica entre la teorización-práctica, que podremos asociarla a procesos de formación y su quehacer diario, tal vez por eso su segundo pensamiento más cercano coincide con afirmar que los programas de formación profesional deberían garantizar maestros con todas las competencias para su desempeño, también se resalta como su pensamiento se aleja al creer que la experiencia de los docentes antiguos no da garantía de calidad o que solo la práctica los pueda ayudar a ser los maestros con experticia.

Tabla 36.*Relación entre Salario del Docente y Calidad Educativa.*

Ítems	% de coincidencia	Escala de coincidencia
3.6.1 El salario influye en la satisfacción laboral y por lo tanto en mejores resultados pedagógicos	80,1%	3
3.6.2 El salario no es lo más importante cuando hay compromisos humanos y éticos	84,3%	1
3.6.3 La calidad educativa implica la lucha por un salario profesional	75,3%	5
3.6.4 El escalafón docente no reconoce los salarios que se merecen los docentes rurales	81,6%	2
3.6.5 Los docentes trabajamos con malos salarios y lo hacemos muy bien	78,8%	4

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Al establecer la relación entre el salario del docente y la calidad educativa, afirman los docentes que el salario no es lo más importante cuando hay compromisos humanos y éticos, eso tendría que ver con su identidad donde se afirma que el docente trabaja y se compromete con su labor, casi como un estado de resignación, porque a paso seguido coinciden en reconocer que el escalafón docente, que establece los salarios de los docentes, no reconoce salarios justos, estos pensamientos coincidirían con un tercer acercamiento a las percepciones al afirmar que el salario si influye en satisfacción laboral y mejores resultados pedagógicos.

Tabla 37.*Infraestructura Educativa (Aulas, Laboratorios, Biblioteca) Mediadora en la Calidad de la Educación.*

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
3.7.1 Los laboratorios y bibliotecas enriquecen el trabajo pedagógico, pero la educación rural esta privada de estos recursos	80,0%	3
3.7.2 La buena infraestructura escolar tiende a mejorar la asistencia e interés de los estudiantes por el aprendizaje.	77,5%	4

3.7.3 El entorno natural y social son el mejor laboratorio de aprendizaje de la educación rural	84,8%	1
3.7.4 La disponibilidad de servicios adecuados de infraestructura está asociada con mejores aprendizajes de los estudiantes.	76,8%	5
3.7.5 La educación rural carece de infraestructuras dignas que en nada contribuyen a la calidad	80,9%	2

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

El entorno natural y social son el mejor laboratorio de aprendizaje de la educación rural, afirman los docentes como su pensamiento más cercano, y lo asocian en segundo lugar con la carencia de infraestructura educativa (aulas, laboratorios, biblioteca) que medie en la calidad de la educación, se afirma entonces, que la educación rural carece de infraestructura digna y por lo tanto es un indicador que no aporta en nada a calidad educativa.

Tabla 38.

El Equipamiento (Recursos Tecnológicos, Didácticos) Interviene en la Calidad de la Educación.

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
3.8.1 Integrar las NTICs produce un modelo nuevo de formación caracterizado por la interacción y el autoaprendizaje.	79,5%	3
3.8.2 Contar con recursos tecnológicos no resuelve los problemas fundamentales de la calidad educativa	82,8%	1
3.8.3 Retrasar el equipamiento tecnológico y didáctico de la educación rural, ha dificultado el quehacer educativo.	81,2%	2
3.8.4 Garantizar recursos tecnológicos y didácticos facilita el acceso al conocimiento y el aprendizaje	79,3%	4
3.8.5 Mediar en educación rural es sinónimo de uso de recurso humano innovador y creativo.	77,2%	5

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

El equipamiento (recursos tecnológicos, didácticos), no resuelven los problemas fundamentales de la calidad educativa, afirman los docentes, quizás porque

históricamente no han contado con ellos y se han defendido con otro tipo de recursos y también porque la calidad la asocian más con buena formación docente, aunque también creen que carecer de ellos dificulta el quehacer educativo, nótese que hay un importante número de maestros jóvenes que asociamos con un mejor conocimiento de los procesos digitales.

Tabla 39.

Programas de Bienestar (Alimentación y Transporte Escolar), Contribuyen en la Mejora de la Educación.

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
3.9.1 Los programas contribuyen con el acceso y la permanencia escolar de los niños/as en el sistema educativo	82,6%	2
3.9.2 El ofrecer estos programas desobliga a los padres de sus responsabilidades y crea dependencia	83,6%	1
3.9.3 El suministro de un complemento alimenticio y transporte escolar fomenta estilos de vida saludables y mejora de aprendizajes	81,2%	3
3.9.4 Las condiciones económicas de las familias del sector rural son difíciles y por tanto es un excelente apoyo	76,3%	4
3.9.5 Los programas no son constantes y se presentan frustraciones y deserciones por esta causa	76,3%	4

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Sobre la relación programas de bienestar (alimentación y transporte escolar) y calidad se afirma que el ofrecer estos por parte del gobierno, desobligan a los padres de sus responsabilidades y crea dependencia, aunque reconocen que estos contribuyen con el acceso y la permanencia escolar de los niños(as) en el sistema educativo. Al respecto se puede inferir que sobre estos ítems se hacen dos análisis diferentes, el primero relacionado con una creencia de los docentes que ven una dependencia generalizada de un sector de la población, para su supervivencia, ligada a auxilios del gobierno nacional y otro relacionado con la necesidad que tienen las familias campesinas de este tipo de ayudas por la pobreza extrema en la que viven muchas de ellas, de eso dependería la continuidad de los niños(as) en el sistema educativo.

Análisis inferencial - prueba de hipótesis general, Chi- Cuadrado de Pearson, en una relación con Componentes de Calidad - Modelo Educativo

H1: Componentes de Calidad: Escuela Nueva, un programa que responde a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país, se relaciona con un programa para el que los docentes egresados de instituciones formadoras no están preparados

H0: Componentes de Calidad: Escuela Nueva, un programa que responde a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país, no se relaciona con un programa para el que los docentes egresados de instituciones formadoras no están preparados

Tabla 40

Resumen de procesamiento de casos. Componentes de Calidad - Modelo Educativo

	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Un programa que responde a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país. Un programa para el que los docentes egresados de instituciones formadoras no están preparados	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Tabla 41

Prueba de chi-cuadrado, Componentes de Calidad - Modelo Educativo.

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,778 ^a	36	,388
Razón de verosimilitud	27,323	36	,850
Asociación lineal por lineal	3,589	1	,058
N de casos válidos	10		

a. 49 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,10.

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Interpretación,

Como el nivel de significancia es mayor que 0,05 ($0,388 > 0,05$) aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alternativa, luego podemos concluir que a un nivel de

significancia de 0,05 un programa que responde a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país no se relaciona con un programa para el que los docentes egresados de instituciones formadoras no están preparados.

Tabla 42

Medida simétrica, Componentes de Calidad - Modelo Educativo.

	Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal Coeficiente de contingencia	,889	,388
N de casos válidos	10	

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Interpretación,

Como el Coeficiente de Contingencia también es mayor que 0,05 ($0,388 > 0,05$) confirmamos que no existe ningún tipo de relación entre las dos variables.

6.2.4 Referentes de Calidad

Tabla 43.

Papel de las Orientaciones Pedagógicas Propuestas por el MEN en la Calidad de la Educación

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
4.1.1 Las orientaciones son valiosas, pero el sector rural está desconocido en estas propuestas pedagógicas	82,8%	2
4.1.2 Las orientaciones pedagógicas son altamente desconocidas por los maestros/as y no se tienen en cuenta	76,3%	4
4.1.3 Las orientaciones pedagógicas desconocen áreas fundamentales de la formación, creando un vacío.	75,7%	5
4.1.4 Las orientaciones pedagógicas se convirtieron en líneas de acción obligatoria que desconocen la autonomía institucional.	80,8%	3
4.1.5 Las orientaciones pedagógicas proponen estrategias valiosas para alcanzar estándares de competencia	84,5%	1

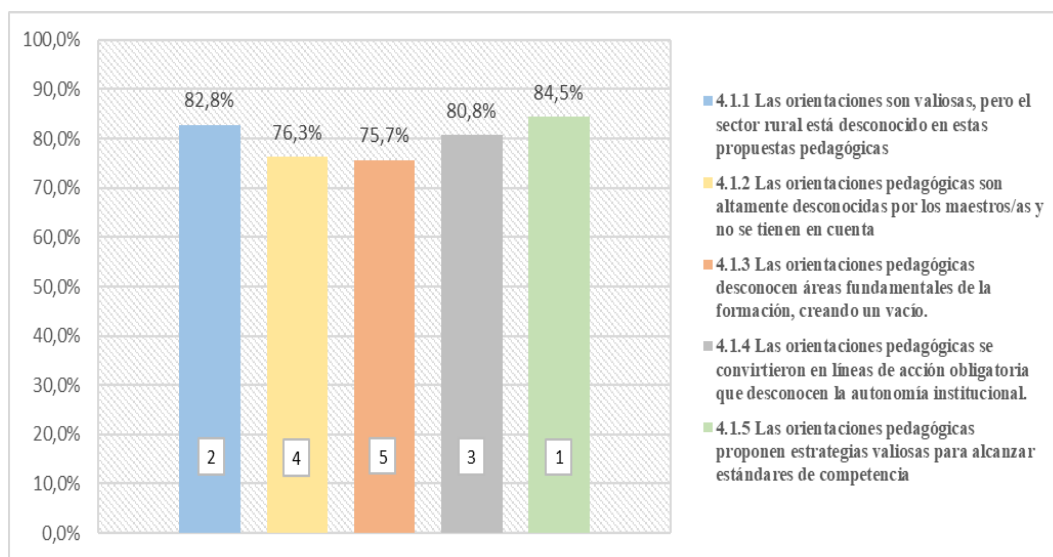
Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Existe un reconocimiento por parte de los docentes del valor y aporte de las orientaciones pedagógicas elaboradas por expertos del MEN para alcanzar los estándares de competencia que trabaja la educación colombiana, pero en segundo lugar se acerca más a sus creencias el hecho notorio de que no son explícitas para la educación rural (se desconoce), que tiene sus particularidades, aunque el sistema educativo sea propuesto en igualdad de condiciones; de otro lado se comprendería que al alejarse de sus creencias la idea de desconocimiento de las orientaciones por parte de los docentes, estas se conocen bien y se tienen en cuenta aunque, como se dijo, no se corresponden con la realidad de la educación rural.

En la siguiente gráfica se puede visualizar mejor las descripciones realizadas de los ítems propuestos.

Figura 19.

Papel de las Orientaciones Pedagógicas Propuestas por el MEN, en la Calidad de la Educación.



Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Tabla 44.

Funcionalidad de los Lineamientos Curriculares del MEN para mejorar Calidad de La Educación.

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
4.2.1 Los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan la planeación de las áreas	80,9%	2
4.2.2 Los lineamientos no hacen parte del proceso formativo de los educadores por lo tanto se desconocen	84,0%	1
4.2.3 Los lineamientos curriculares cumplieron un papel, pero hoy están obsoletos y descontextualizados	78,5%	3
4.2.4 Los lineamientos curriculares son orientaciones epistemológicas valiosas en la construcción de nuevos saberes	75,7%	4
4.2.5 Los lineamientos curriculares fueron construidos por expertos nacionales y deberían ser más valorados	80,9%	2

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Se afirma que los lineamientos curriculares no fueron parte de la formación, se entiende ni inicial ni continua de los docentes en ejercicio, por lo tanto, se desconocen; pero existe una coincidencia en dos ítems, aunque un poco más lejos respecto de que los lineamientos curriculares si aportarían a procesos de planeación curricular y que además fueron construidos por expertos y que por lo tanto se deberían de valorar o tener en cuenta. El pensamiento del que más se alejan tiene que ver con que los lineamientos son orientaciones epistemológicas valiosas en la construcción de nuevos saberes.

Tabla 45.

Estándares Básicos de Competencia Definidos por el MEN, como Referentes Válidos de Calidad de la Educación.

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
4.3.1 Guían a los estudiantes sobre lo que deben saber y saber hacer para la vida	77,4%	3
4.3.2 Desorientan sobre los verdaderos propósitos de formación que debería tener la educación colombiana.	86,4%	1
4.3.3 Precisan los niveles de calidad de la educación a los que tienen derecho todos los/las niños/niñas	76,5%	5

4.3.4 Convierten a la educación en un ejercicio de formación homogenizante y descontextualizada	82,8%	2
4.3.5 Contribuyen al diseño del plan de estudios, el microcurrículo y la didáctica en el aula	76,8%	4

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Este factor está asociado con los estándares básicos de competencia definidos por el MEN, a lo cual los docentes sostienen que no son referentes válidos de calidad de la educación, pues desorientan sobre los verdaderos propósitos de formación que debería tener la educación colombiana, convirtiendo a la educación en un ejercicio de formación homogenizante y descontextualizada. Estos que son los pensamientos más cercanos de los maestros se relacionan entonces con la creencia de una educación sin pertenencia a la realidad rural, quizás por eso su pensamiento más lejano está relacionado con que los estándares de competencia puedan precisar un modelo de calidad de la educación que no se corresponde con su ideario.

Tabla 46.

Programas Oficiales de Formación Continua de Maestros como Aporte a la Cualificación.

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
4.4.1 Los programas de formación continua son importantes, pero no todos los maestros pueden acceder a estos	78,7%	3
4.4.2 Los programas aportan en la construcción de propuestas innovadoras para la mejora de la enseñanza	75,8%	5
4.4.3 Los programas no tienen el impacto que busca el MEN, no se ven transformaciones en la práctica.	77,9%	4
4.4.4 Los programas no cumplen las expectativas porque no son pensados desde las necesidades y e intereses de los maestros	83,1%	2
4.4.5 El programa “Todos a Aprender” es modelo de formación continua de maestros y ha aportado a la calidad educativa	84,4%	1

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

El primer acercamiento sobre los programas oficiales de formación continua de maestros está relacionado con el programa “Todos a Aprender”, que, según los

docentes, se convierte en modelo de trabajo y está aportando a la calidad educativa, pero también lo ven como el único que cumple esa función, porque en seguida afirman que los programas de formación no se corresponden con las necesidades y sus propios intereses y también porque no todos pueden acceder a ellos cuando los requieren. Fíjese que su pensamiento más lejano está relacionado con que la formación docente pueda aportar en la construcción de propuestas innovadoras que aporten mejoras en el proceso pedagógico.

Tabla 47.

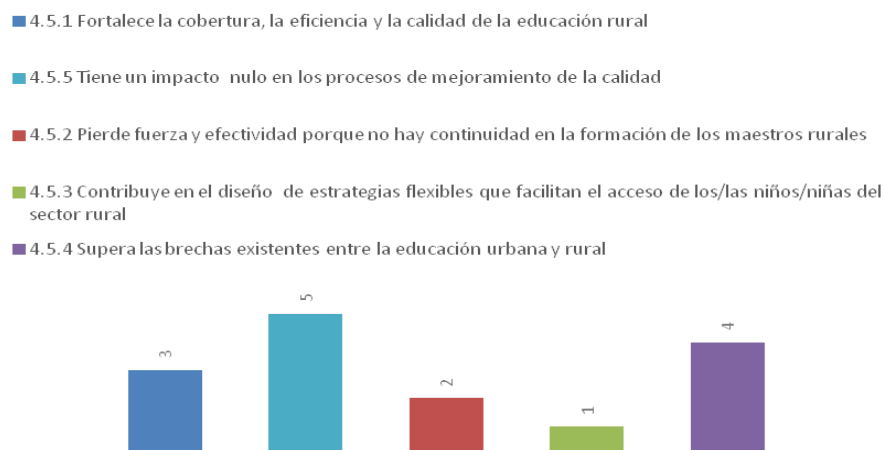
Proyecto de Educación Rural (PER) Referente de Calidad de la Educación Rural.

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
4.5.1 Fortalece la cobertura, la eficiencia y la calidad de la educación rural	80,4%	3
4.5.2 Pierde fuerza y efectividad porque no hay continuidad en la formación de los maestros rurales	81,4%	2
4.5.3 Contribuye en el diseño de estrategias flexibles que facilitan el acceso de los/las niños/niñas del sector rural	84,6%	1
4.5.4 Supera las brechas existentes entre la educación urbana y rural	72,3%	4
4.5.5 Tiene un impacto nulo en los procesos de mejoramiento de la calidad	71,5%	5

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Figura 20.

Proyecto de Educación Rural (PER) Referente de Calidad de la Educación rural.



Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

El Proyecto de Educación Rural (PER) se convierte en un referente para el diseño de estrategias flexibles que facilitan el acceso y la permanencia de los niños(a) en el sistema educativo y por lo tanto aportaría en calidad, pero pierde fuerza y efectividad porque no hay continuidad en la formación de los maestros rurales, lo que hace que estos no se apropien de los modelos propuestos y terminen construyendo sus modelos pedagógicos que están más cercanos a pedagogías tradicionales. También creen los docentes, aunque de manera más alejada, que el PER no ha sido un programa que pueda resolver las brechas entre la educación urbana y rural.

Tabla 48.

Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), una Propuesta que mejora la Calidad de la Educación.

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
4.6.1 Son importantes referentes para la planeación de la clase y gestión del conocimiento	85,8%	1
4.6.2 Son un impedimento para mejorar los procesos de planeación curricular y el aprendizaje	73,6%	4
4.6.3 Son apoyo básico para la construcción y actualización de las propuestas curriculares	84,9%	2
4.6.4 Son improcedentes en el trabajo curricular de los centros educativos rurales	82,6%	3
4.6.5 Son limitantes de un trabajo creativo e innovador que respeta el ritmo de aprendizaje de los/as niños/as	73,0%	5

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Los derechos básicos de aprendizaje (DBA) son considerados referentes importantes para la planeación de la clase y la gestión del conocimiento, los maestros se sienten cómodos trabajándolos, probablemente porque han tenido la oportunidad de familiarizarse más con ellos, igualmente consideran los DBA apoyo básico para la construcción y actualización de sus propuestas curriculares. En conclusión, sus creencias son positivas frente a los DBA, y, por el contrario, se alejan sus pensamientos

negativos alrededor de estos indicadores de calidad que ha construido el Ministerio de Educación.

Análisis inferencial - prueba de hipótesis general, Chi- Cuadrado de Pearson, en una relación con Referentes de Calidad.

H1: Papel de las Orientaciones Pedagógicas Propuestas por el MEN en la Calidad de la Educación se relaciona con el Proyecto de Educación Rural (PER) Referente de Calidad de la Educación Rural.

H0: Papel de las Orientaciones Pedagógicas Propuestas por el MEN en la Calidad de la Educación no se relaciona con el Proyecto de Educación Rural (PER) Referente de Calidad de la Educación Rural.

Tabla 49

Resumen de procesamiento de casos, Referentes de Calidad.

	Válido		Casos Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Proyecto de Educación Rural (PER) * Papel_Orientaciones_Pedagógica	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Tabla 50

Prueba de chi-cuadrado, Referentes de Calidad.

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	70,000 ^a	64	,283
Razón de verosimilitud	40,507	64	,990
Asociación lineal por lineal	8,248	1	,004
N de casos válidos	10		

a. 81 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,10.

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Interpretación,

Como el nivel de significancia es mayor que 0,05 ($0,283 > 0,05$) aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alternativa, luego podemos concluir que a un nivel de significancia de 0,05 las Orientaciones Pedagógicas Propuestas por el MEN no se

relaciona con el Proyecto de Educación Rural (PER) como Referente de Calidad de la Educación Rural.

Tabla 51

Medida simétrica, Referentes de Calidad.

	Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal Coeficiente de contingencia	,935	,283
N de casos válidos	10	

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Interpretación,

Como el Coeficiente de Contingencia también es mayor que 0,05 ($0,242 > 0,05$) confirmamos que no existe ningún tipo de relación entre las dos variables.

6.2.5 Proyectos de Calidad

Tabla 52.

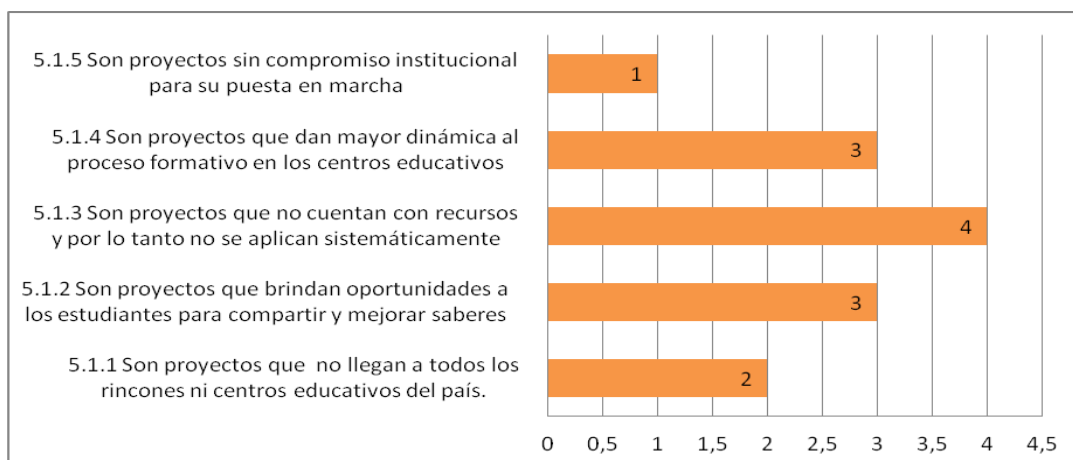
Concepto que se tiene de los Proyectos de Calidad del MEN

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
5.1.1 Son proyectos que no llegan a todos los rincones ni centros educativos del país.	80,8%	2
5.1.2 Son proyectos que brindan oportunidades a los estudiantes para compartir y mejorar saberes	80,2%	3
5.1.3 Son proyectos que no cuentan con recursos y por lo tanto no se aplican sistemáticamente	76,9%	4
5.1.4 Son proyectos que dan mayor dinámica al proceso formativo en los centros educativos	80,2%	3
5.1.5 Son proyectos sin compromiso institucional para su puesta en marcha	81,3%	1

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Figura 21.

Concepto que se tiene de los Proyectos de Calidad del MEN



Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

El concepto que se tiene de los proyectos de calidad que tiene el MEN, es que son proyectos sin compromiso institucional para su puesta en marcha, se podría afirmar que las instituciones carecen de recursos para sacarlos adelante y se le suma a este análisis el hecho de que en segundo lugar los docentes piensan que los proyectos de calidad (Supérate con el Saber, Ley de convivencia escolar, Plan nacional de lectura y escritura, Educación para la sexualidad, Adelante maestro, Competencias ciudadanas), no llegan a todas las Instituciones Educativas y probablemente con menos posibilidades al sector rural. En una tercera coincidencia esta que los proyectos cuando se pueden desarrollar y tienen los recursos para hacerlo, pueden ser una ayuda interesante que dinamizan los procesos pedagógicos en la medida que los estudiantes tienen la posibilidad de compartir y socializar saberes.

Tabla 53.

Funcionamiento de los Proyectos de Calidad en la Escuela

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
5.2.1. Escasa experiencia de trabajo con estos proyectos ya que a la escuela no han llegado	82,3%	1

5.2.2 Asumir estos proyectos es lo que se requiere para una mejora en los procesos formativos	80,8%	3
5.2.3. Funcionan más en teoría que en el aula, los maestros tienen que responder a otras prioridades	80,5%	4
5.2.4 Limitan su funcionamiento los pocos recursos didácticos y financieros para su implementación	75,7%	5
5.2.5 Funciona mejor el plan nacional de lectura y escritura (PNLE) o Plan Institucional de lectura y escritura (PILE)	81,8%	2

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

En cuanto a si son funcionales los proyectos de calidad en la escuela, los docentes consideran que hay escasa experiencia de trabajo con estos proyectos ya que a la escuela no llegan, aunque reconocen que de todos los proyectos el más funcional es el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) y le dan gran importancia, aunque se desarrolle con pocos recursos. También hay coincidencia más lejana en afirmar que los proyectos de calidad del ministerio están más publicitados y en teoría que en la realidad de las Centros Educativos y por lo tanto ellos prefieren ocuparse de otros asuntos que darle tránsito a una idea de proyecto que para ellos no está clara en apoyos dentro de la Institución.

Análisis inferencial - prueba de hipótesis general, Chi- Cuadrado de Pearson, en una relación con Proyectos de Calidad.

H1: Proyectos de Calidad: Son proyectos sin compromiso institucional para su puesta en marcha se relaciona con son proyectos que brindan oportunidades a los estudiantes para compartir y mejorar saberes.

H0: Proyectos de calidad: Son proyectos sin compromiso institucional para su puesta en marcha no se relaciona con son proyectos que brindan oportunidades a los estudiantes para compartir y mejorar saberes.

Tabla 54*Resumen de procesamiento de casos, Proyectos de Calidad.*

	Válido		Casos Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Son proyectos sin compromiso institucional para su puesta en marcha * Son proyectos que brindan oportunidades a los estudiantes para compartir y mejorar saberes	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS***Tabla 55***Prueba de chi-cuadrado, Proyectos de Calidad.*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	60,000 ^a	56	,333
Razón de verosimilitud	37,734	56	,971
Asociación lineal por lineal	1,403	1	,236
N de casos válidos	10		

a. 72 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es, 10.

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Interpretación,

Como el nivel de significancia es mayor que 0,05 ($0,333 > 0,05$) aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alternativa, luego podemos concluir que a un nivel de significancia de 0,05 El concepto son proyectos sin compromiso institucional para su puesta en marcha no se relaciona con el concepto proyectos que brindan oportunidades a los estudiantes para compartir y mejorar saberes.

Tabla 56*Medida simétrica, Proyectos de Calidad*

	Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal Coeficiente de contingencia	,926	,333
N de casos válidos	10	

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Interpretación;

Como el Coeficiente de Contingencia también es mayor que 0,05 ($0,388 > 0,05$) confirmamos que no existe ningún tipo de relación entre las dos variables.

6.2.6 Evaluación de la Calidad Educativa

Tabla 57.

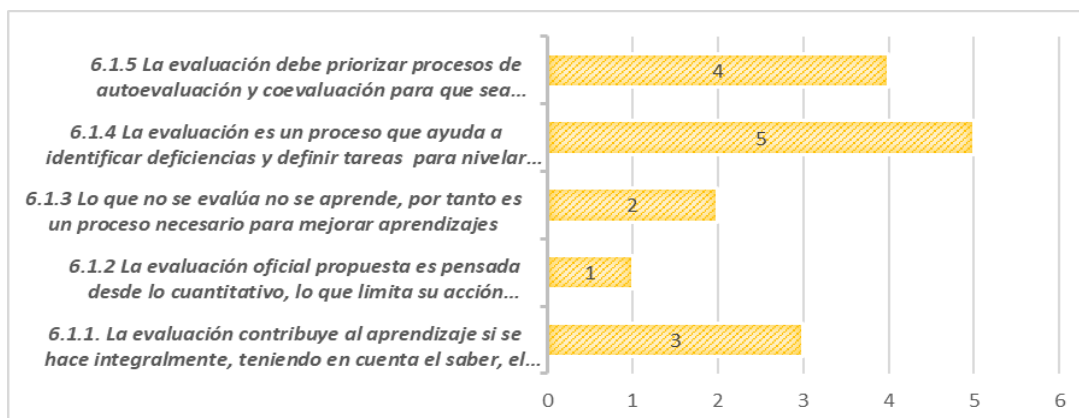
Evaluación de los Aprendizajes de los Estudiantes como Proceso de Mejora

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
6.1.1. La evaluación contribuye al aprendizaje si se hace integralmente, teniendo en cuenta el saber, el hacer y el ser	79,6%	3
6.1.2 La evaluación oficial propuesta es pensada desde lo cuantitativo, lo que limita su acción pedagógica.	83,1%	1
6.1.3 Lo que no se evalúa no se aprende, por tanto, es un proceso necesario para mejorar aprendizajes	82,3%	2
6.1.4 La evaluación es un proceso que ayuda a identificar deficiencias y definir tareas para nivelar vacíos	76,5%	5
6.1.5 La evaluación debe priorizar procesos de autoevaluación y coevaluación para que sea pertinente.	78,5%	4

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Figura 22.

Evaluación de los Aprendizajes de los Estudiantes como Proceso de Mejora



Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

La percepción más cercana que tienen los docentes es que la evaluación oficial de los estudiantes es pensada desde lo cuantitativo, lo que limitaría su acción pedagógica porque no tendrían cabida otro tipo de interpretaciones que ayudaran a comprender los aciertos o dificultades del proceso de aprendizaje, sin embargo, tienen una coincidencia cercana en creer que lo que no se evalúa no se aprende, por tanto es preciso realizar procesos de evaluación, que finalmente contribuirán a mejorar aprendizajes. Otros pensamientos más lejanos o de menor coincidencia tienen que ver con reconocer en los procesos de evaluación, la participación más activa de los estudiantes para darle mayor pertinencia y eficacia.

Tabla 58.

Imaginarios sobre las Pruebas SABER para la Básica Primaria

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
6.2.1 Son unas pruebas muy extensas para los niños de Básica Primaria	81,9%	2
6.2.2 Son unas pruebas bien estructuradas que están en correspondencia con los estándares básicos establecidos	85,8%	1
6.2.3 Las pruebas no son integrales, solo mide aspectos cognitivos.	80,7%	3
6.2.4 Las pruebas no tienen en cuenta las diferencias de los contextos urbanos y rurales	76,2%	4
6.2.5 Son unas pruebas necesarias para medir la calidad educativa desde la propuesta de estándares de competencia	75,3%	5

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Un segundo factor que analiza la evaluación está asociado a los imaginarios de las pruebas SABER para la Básica Primaria, en donde los docentes piensan que son unas pruebas bien estructuradas que están en correspondencia con los estándares básicos establecidos, pero creen que son pruebas que no tienen mayor pertinencia porque no son pruebas integrales, ya que solo mide aspectos cognitivos.

Es importante resaltar que el pensamiento más lejano se relaciona con la creencia de que son pruebas que pueden medir la calidad de la educación desde los estándares de competencia.

Tabla 59.

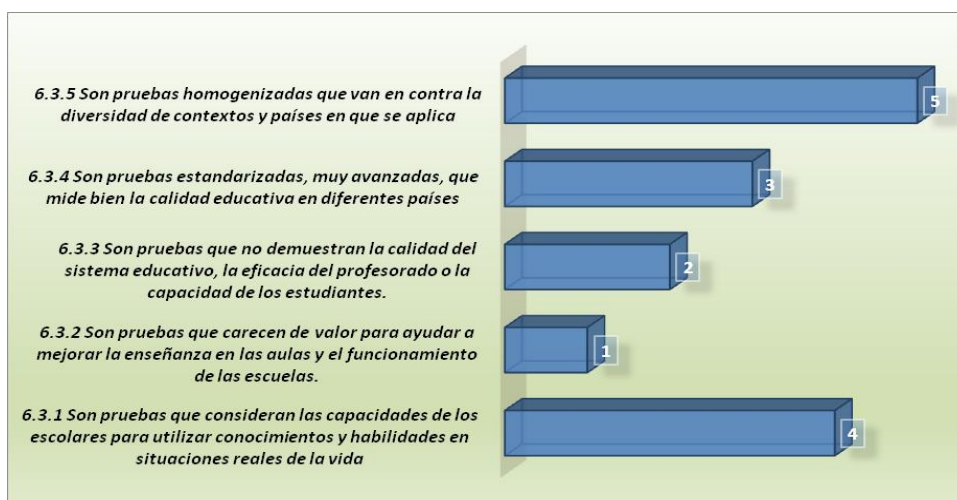
Pruebas Internacionales que miden Calidad de la Educación

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
6.3.1 Son pruebas que consideran las capacidades de los escolares para utilizar conocimientos y habilidades en situaciones reales de la vida	79,4%	4
6.3.2 Son pruebas que carecen de valor para ayudar a mejorar la enseñanza en las aulas y el funcionamiento de las escuelas.	83,4%	1
6.3.3 Son pruebas que no demuestran la calidad del sistema educativo, la eficacia del profesorado o la capacidad de los estudiantes.	80,7%	2
6.3.4 Son pruebas estandarizadas, muy avanzadas, que mide bien la calidad educativa en diferentes países	82,5%	3
6.3.5 Son pruebas homogenizadas que van en contra de la diversidad de contextos y países en que se aplica	73,9%	5

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Figura 23.

Pruebas Internacionales que miden Calidad de la Educación



Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Desde las coincidencias más cercanas de los docentes, las pruebas internacionales como PISA, TIMSS, son pruebas que carecen de valor para ayudar a mejorar la enseñanza en las aulas y el funcionamiento de las escuelas, y se acercan también a la creencia de que son pruebas que no pueden demostrar la calidad del sistema educativo, la eficacia del profesorado o la capacidad de los estudiantes, probablemente por no ajustarse a los diferentes contextos de donde proceden los estudiantes.

Tabla 60.

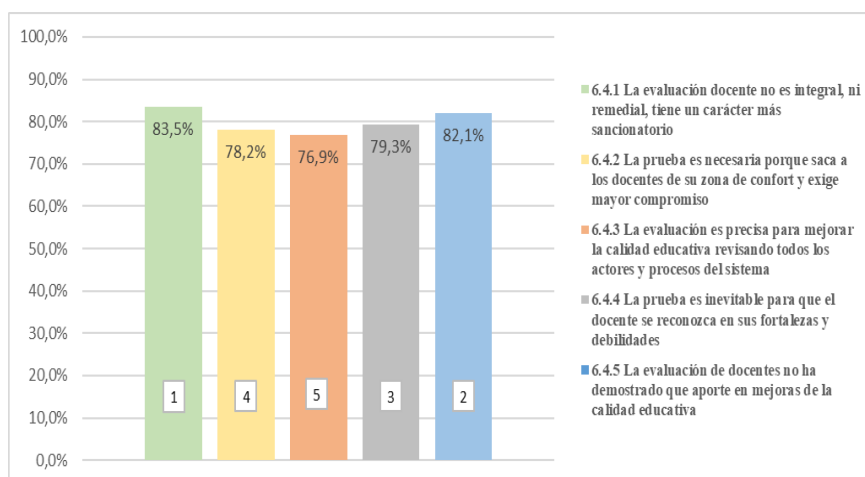
Conveniencia de la Evaluación Anual de Desempeño de los Maestros, como Medio para mejorar la Calidad de la Educación

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
6.4.1 La evaluación docente no es integral, ni remedial, tiene un carácter más sancionatorio	83,5%	1
6.4.2 La prueba es necesaria porque saca a los docentes de su zona de confort y exige mayor compromiso	78,2%	4
6.4.3 La evaluación es precisa para mejorar la calidad educativa revisando todos los actores y procesos del sistema	76,9%	5
6.4.4 La prueba es inevitable para que el docente se reconozca en sus fortalezas y debilidades	79,3%	3
6.4.5 La evaluación de docentes no ha demostrado que aporte en mejoras de la calidad educativa	82,1%	2

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Figura 24.

Conveniencia de la Evaluación Anual de Desempeño de los Maestros, como Medio para mejorar la Calidad de la Educación



Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Tanto la tabla 60 como el gráfico 24, demuestran que los docentes tienen una fuerte coincidencia en que la evaluación anual de desempeño de los maestros no es integral, ni remedial, y tiene un carácter más sancionatorio, lo que se aprecia entonces es un concepto muy negativo alrededor de la evaluación de desempeño docente, pero además confirman en una segunda coincidencia que esta no ha demostrado que aporte en mejoras de la calidad educativa. También es importante resaltar que donde hay menos coincidencia es en afirmar que la evaluación de desempeño docente es precisa para mejorar calidad educativa.

Tabla 61.

Proceso Institucional de Evaluación de la Calidad, como el Día de la Excelencia o “Día E”

Ítems	% de Coincidencia	Escala de Coincidencia
6.5.1 Es un proceso que determina logros y dificultades institucionales durante el año escolar	77,0%	4
6.5.2 El proceso de evaluación institución, “Día E” se ha convertido en un requisito insustancial	79,4%	3
6.5.3 Es un proceso de sensibilización anual de la calidad a partir de resultados del índice sintético de calidad educativa “ISCE”	84,6%	1
6.5.4 El proceso no funciona, se ha quedado en diligenciar formatos y poco trabajo comunitario	79,7%	2
6.5.5 Es un proceso que involucra la comunidad educativa y examina sus logros y resultados	79,4%	3

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Para este ítem, los docentes coinciden y afirman que el proceso institucional de evaluación de la calidad, llamado día de la excelencia o también “Día E” es un proceso de sensibilización anual de la calidad a partir de los resultados del índice sintético de calidad educativa “ISCE” pero se entiende que se queda hasta allí, porque a continuación sus coincidencias están en creer que el proceso no funciona, se ha quedado en diligenciar formatos, poca participación de la comunidad, en esencia un proceso intrascendente.

Análisis inferencial - prueba de hipótesis general, Chi- Cuadrado de Pearson, en una relación con Evaluación de la Calidad.

H1: Evaluación de los Aprendizajes de los Estudiantes como Proceso de Mejora se relaciona con las Pruebas Internacionales que miden Calidad de la Educación.

H0: Evaluación de los Aprendizajes de los Estudiantes como Proceso de Mejora no se relaciona con las Pruebas Internacionales que miden Calidad de la Educación.

Tabla 62

Resumen de procesamiento de casos, Evaluación de la Calidad.

	Válido		Casos Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Evaluación_de_los_Aprendizajes_de_los_Estudiantes_como_Proceso_de_Mejora * Pruebas Internacionales_ que miden Calidad de la Educación	10	100,0%	0	0,0%	10	100,0%

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Tabla 63

Prueba de chi-cuadrado, Evaluación de la Calidad.

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	65,000 ^a	56	,192
Razón de verosimilitud	37,734	56	,971
Asociación lineal por lineal	7,037	1	,008
N de casos válidos	10		

a. 72 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,10.

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Interpretación,

Como el nivel de significancia es mayor que 0,05 ($0,192 > 0,05$) aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la hipótesis alternativa, luego podemos concluir que a un nivel de significancia de 0,05 la Evaluación de los Aprendizajes de los Estudiantes como Proceso de Mejora no se relaciona con las Pruebas Internacionales que miden Calidad de la Educación.

Tabla 64

Medida simétrica, Evaluación de la Calidad.

	Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal Coeficiente de contingencia	,931	,192
No. de casos válidos	10	

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Interpretación;

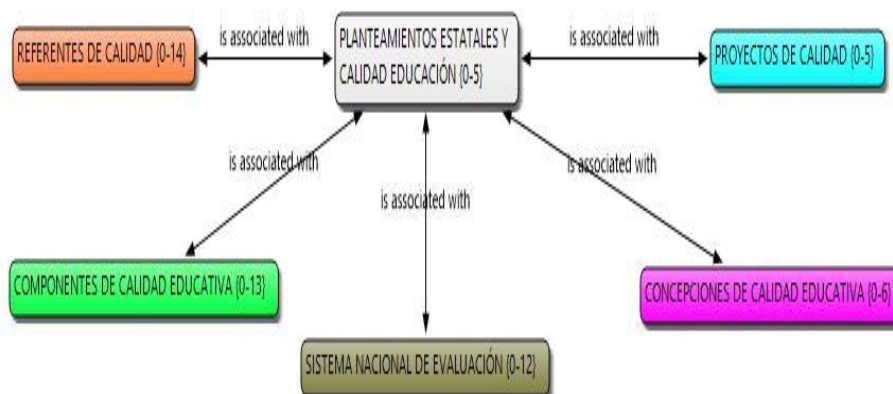
Como el Coeficiente de Contingencia también es mayor que 0,05 ($0,242 > 0,05$) confirmamos que no existe ningún tipo de relación entre las dos variables.

6.3 NORMATIVAS ESTATALES Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN RURAL

Es importante precisar respecto del procesamiento de la información presentada por medio de la herramienta para el análisis cualitativo Atlas. Ti, como en este caso, es posible la identificación de la frecuencia de palabras para cuantificar el número de las mismas, en una escala que permita relacionar los indicadores o categorías de análisis definidos en el diseño de investigación. Se procede a la lista de códigos y palabras textuales, operando desde el administrador, ubicando la opción de nube de palabras y posteriormente generar el informe de redes y textos que se quiera analizar en el grado de incidencia o porcentaje que estos posean en el contexto de la Unidad Hermenéutica propuesta.

Figura 25.

Planteamientos Estatales y Forma de Relación con Calidad de la Educación

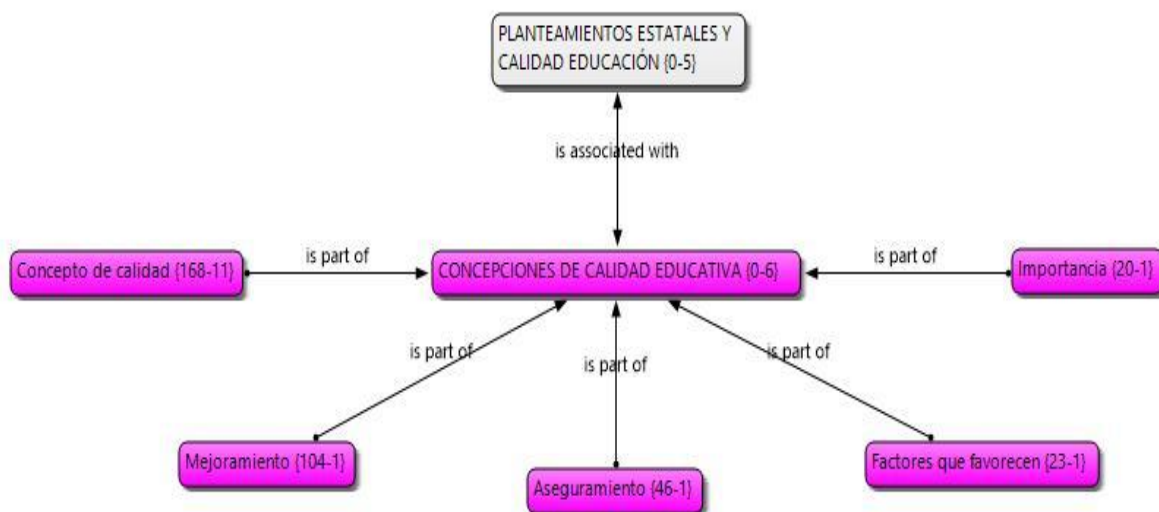


Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas. Ti 7.0*

6.3.1 Subcategoría Concepciones de Calidad

Figura 26.

Relaciones de los Planteamientos Estatales y las Concepciones de Calidad



Fuente: Elaboración propia a través de Atlas. Ti 7.0

Sobre el concepto de calidad representa el 46,53%

(Haciendo referencia a los Fundamentos y Orientaciones en la Implementación del Decreto 1290) “...Entre las principales funciones de las secretarías tenemos las de establecer políticas, planes y programas educativos, de acuerdo con los criterios establecidos por el MEN, para lo cual deben utilizar toda la información que puedan recaudar, como son los resultados de sus estudiantes en las evaluaciones en cualquiera de sus ámbitos (internacional, nacional e institucional), para prestar el servicio con la mejor calidad...”

Con relación al mejoramiento representa el 28,80%

(Haciendo referencia a la Caracterización y Perfil del Sector Educativo 2016.Municipio de Neiva) “...Ejecutar con eficacia la inspección, control y vigilancia de los establecimientos educativos a fin lograr el mejoramiento en los estándares de calidad educativa...”

Respecto al aseguramiento representa el 12,74%

(Haciendo referencia la Guía 34 para el Mejoramiento Institucional) “...*Aseguramiento de la calidad: es el conjunto de acciones orientadas a promover, gestionar y mejorar permanentemente la calidad de instituciones y programas, así como su impacto en la formación de los estudiantes...*”

Sobre los factores que favorecen la calidad educativa representa el 6,37%

(Haciendo referencia a los Estándares Básico de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía) “...*Las políticas educativas mostrado un interés permanente en los distintos factores asociados con la calidad: el currículo y la evaluación, los recursos y prácticas pedagógicas, la organización de las escuelas y la cualificación docente...*”

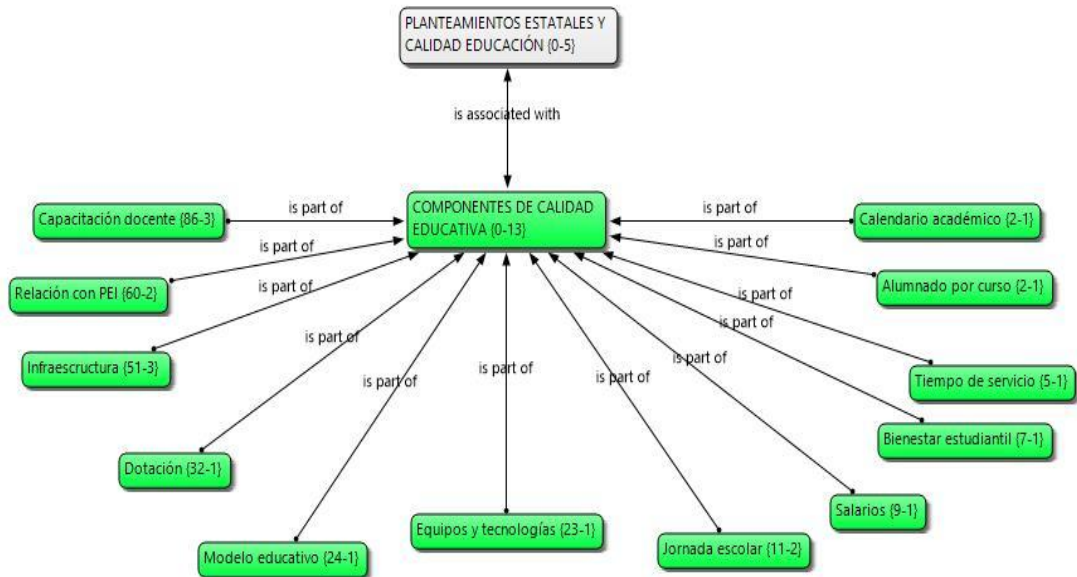
Con relación a la importancia de la calidad educativa, representa el 5,54%

(Haciendo referencia al Plan Decenal de Educación 2016-2026) “...*La educación en el 2026 deberá ser gratuita y de calidad en todos sus niveles, desde la educación inicial hasta la terciaria, siempre pertinente y direccionada hacia la competitividad del país...*”

6.3.2 Subcategoría Componentes de Calidad

Figura 27.

Relaciones de los Planteamientos Estatales y los Componentes de Calidad Educativa



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas Ti 7.0*

Sobre la Capacitación docente, se evidencia un contenido textual del 27,56% (Haciendo referencia al Decreto 2277) “...La capacitación se establece como un derecho para los educadores en servicio. El Ministerio de Educación Nacional en asocio de las secretarías de educación seccionales y de las universidades oficiales, organizarán el sistema nacional de capacitación con el fin de dar cumplimiento a los objetivos señalados en el artículo anterior y garantizar a los educadores la prestación del servicio...”

Con relación a los aspectos vinculados con el PEI se identifica un 19,23% (Haciendo referencia a los Lineamientos Curriculares de Matemática) “...En segundo lugar se proponen unos referentes curriculares para orientar a las instituciones educativas en el diseño y desarrollo del currículo dentro del respectivo PEI...”

Respecto a la Infraestructura educativa, este representa un 16,34%

(Haciendo referencia a la Ley 715 Norma Orgánica en Educación y Salud) “...Podrán participar con recursos propios en la financiación de los servicios educativos a cargo del Estado y en la cofinanciación de programas y proyectos educativos y en las inversiones de infraestructura, calidad y dotación. Los costos amparados con estos recursos no podrán generar gastos permanentes a cargo al Sistema General de Participaciones...”

Sobre la Dotación educativa este representa el 10,25%

(Haciendo referencia al Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014) “...Adicionalmente se realizarán dotaciones de materiales de apoyo a la enseñanza del inglés para primaria, especialmente para los grados 4° y 5°...”

El Modelo educativo representa el 7,69%

(Haciendo referencia al Plan Decenal de Educación 2006-2016) “...Construir e implementar modelos educativos y pedagógicos innovadores que garanticen la interacción de los actores educativos, haciendo énfasis en la formación del estudiante, ciudadano del siglo XXI, comprendiendo sus características, necesidades y diversidad cultural...”

Con relación a los Equipos y tecnologías, estos representan el 7,37%

(Haciendo referencia al Decreto 1075 de 2015) “...Propiciar el uso pedagógico de medios de comunicación como por ejemplo radio, televisión e impresos, nuevas tecnologías, la información y la comunicación, en instituciones educativas mejorar la calidad del servicio y la competitividad de los estudiantes del país...”

Sobre la Jornada escolar se identifica el 3,52%

(Haciendo referencia a la Ley General de Educación 115) “...Cuando las necesidades del servicio educativo lo requieran, podrán ofrecer dos jornadas escolares, una diurna y otra nocturna, bajo la responsabilidad de una misma administración. La jornada

escolar nocturna se destinará, preferentemente, a la educación de adultos de que trata el Título III de la presente Ley...”

Los Salarios representan un contenido del 2,88%

(Haciendo referencia al Plan Decenal de Educación 2006-2016) “...También se plantea la necesidad de incrementar la inversión para dignificar y profesionalizar a los docentes y mejorar significativamente las condiciones laborales y salariales de los educadores. Así mismo, se define la importancia de capacitar a padres y madres de familia y/o tutores para que contribuyan en los procesos educativos y participen en las decisiones del sector...”

Acerca del Bienestar estudiantil, este representa el 2,24%

(Haciendo referencia al Plan Sectorial de Educación 2010-2014) “...En esta materia, se promoverá una política de transporte escolar que contemple las condiciones regionales del país, y se fortalecerá el trabajo coordinado entre el sector educativo, los coordinadores municipales y los enlaces territoriales del programa Red Unidos y otros aliados del sector educativo. Así mismo, se fomentará la inversión de excedentes financieros del sector solidario...”

Acerca del Tiempo de servicio, representa el 1,60%

(Haciendo referencia al Decreto 2277) “...Los años de servicio para el ascenso en el escalafón podrán ser continuos o discontinuos y laborados en establecimientos educativos oficiales o no oficiales aprobados por el Ministerio de Educación Nacional. El tiempo de servicio por hora cátedra tendrá valor para los ascensos de acuerdo con la reglamentación que expida el Ministerio...”

Sobre el Alumnado por curso, se identifica el 0,64%

(Haciendo referencia a la Caracterización y Perfil del Sector Educativo 2016 del Municipio de Neiva) “...El preescolar integral implica un coordinador del servicio para las 80 aulas que están instaladas en el municipio de Neiva, atendiendo 1978 niños y niñas, el rector, el coordinador académico o de convivencia de cada institución

educativa focalizada, el docente de cada aula, un profesional de acompañamiento pedagógico, un auxiliar pedagógico y de cocina para cada aula, 8 psicólogos que atenderán 10 aulas cada uno, 8 profesionales en salud y nutrición para atender 10 aulas cada uno, los auxiliares de servicios generales y auxiliares administrativos son los mismos de las instituciones educativas focalizadas...”

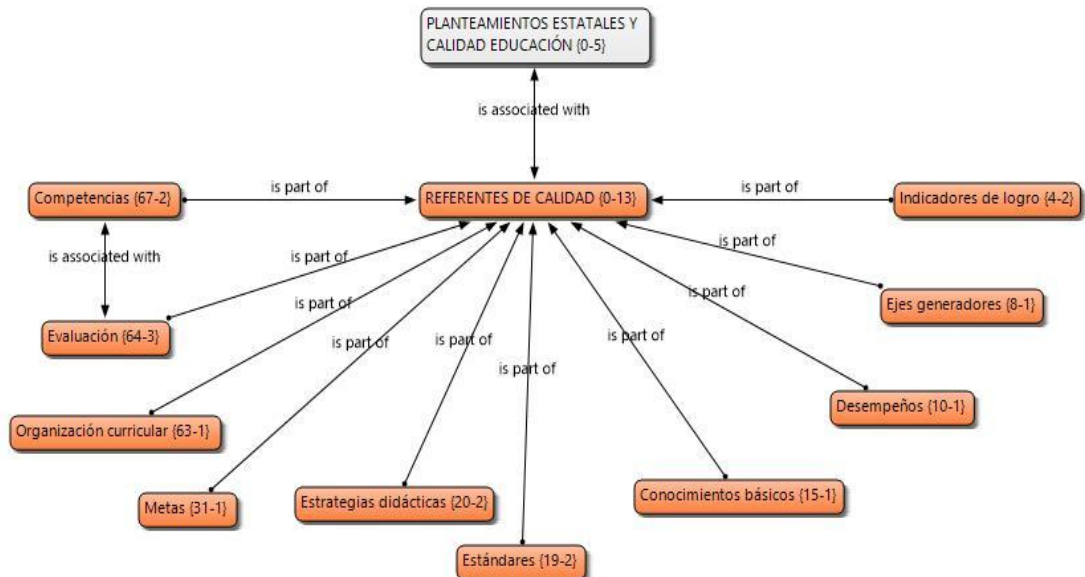
Acerca del Calendario académico, representa el 0,64%

(Haciendo referencia a la Ley General de Educación 115) “...Flexibilidad del calendario académico. Los calendarios académicos tendrán la flexibilidad necesaria para adaptarse a las condiciones económicas regionales y a las tradiciones de las instituciones educativas. El calendario académico en la educación básica secundaria y media se organizará por períodos anuales de 40 semanas de duración mínima o semestrales de 20 semanas mínimo...”

6.3.3 Subcategoría Referentes de Calidad

Figura 28.

Relaciones de los Planteamientos Estatales y los Referentes de Calidad



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas. Ti 7.0*

Sobre las Competencias, estas representan el 22,25%

(Haciendo referencia a los Indicadores de Logros Curriculares) “...Además, se entrega a nivel demostrativo tres posibles ejemplos para los grados primero y undécimo de los ejes 1, 2 y 3, en los cuales se señala un posible desarrollo curricular por competencias, para que los docentes del país tengan un referente y creen modelos pertinentes para sus contextos...”

Con relación a Evaluación se identifica, representa el 21,26%

(Haciendo referencia al Plan Decenal de Educación 1996-2005) “...Reglamentar y poner en funcionamiento los sistemas de información, acreditación y evaluación de la educación establecidos por la Ley General de Educación y la Ley de Educación Superior...”

Acerca de la Organización curricular, este representa el 20,93%

(Haciendo referencia a la Ley General de Educación 115) “...Autonomía escolar. Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional...”

Acerca de las Metas, este representa el 10,29%

(Haciendo referencia a los Lineamiento Curriculares en Idiomas Extranjeros) “...En el primer capítulo se hace un recorrido general por los contextos socioculturales colombiano y mundial desde los cuales se plantea la necesidad de generar en la escuela el conocimiento de la lengua extranjera con una misión prospectiva que responda a las necesidades de la multiculturalidad y especialmente la de superar la barreras idiomáticas para alcanzar logros en la comunicación y en la endogenización de la ciencia y de la tecnología...”

Sobre las Estrategias didácticas, se evidencia un 6,64%

(Haciendo referencia a los Lineamiento Curriculares en Ciencias Sociales) “...A lo largo de su historia, las Ciencias Sociales han generado una amplia gama de metodologías, estrategias y procedimientos para indagar la vida social; por eso, es ilusoria la creencia en un único método científico de validez universal; la resolución de problemas de conocimiento específicos, requiere del uso creativo y estratégico de procedimientos investigativos ya consolidados e, incluso, de la invención de otros...”

Con relación al aspecto de los Estándares, este representa el 6.31%

(Haciendo referencia al Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014) “...la apuesta del país se debe orientar, en un primer frente, al sistema educativo con estándares de calidad, que lo posicione como la nación con el nivel educativo más alto de la región...”

Sobre los Conocimientos básicos, el contenido representa el 4,98%

(Haciendo referencia al Plan Decenal de Educación 1996-2005) “...El séptimo desafío es lograr que el país se apropie, con capacidad creadora, de lo más avanzado de la ciencia, la tecnología y el conocimiento en el ámbito mundial...”

Acerca de los Desempeños, este representa el 3,32%

(Haciendo referencia al Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014) “...De igual forma, aunque existe una correlación positiva entre el nivel de ingreso de los países y sus resultados en pruebas de competencias internacionales, el desempeño de Colombia aún continúa siendo bajo...”

Acerca de los Ejes generadores, se logra identificar el 2,65%

(Haciendo referencia a los Lineamiento Curriculares en Ciencias Sociales) “...En la actualidad, de acuerdo con la pedagogía y la didáctica, los ejes generadores se erigen como una perspectiva clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje por poseer las siguientes fortalezas...”

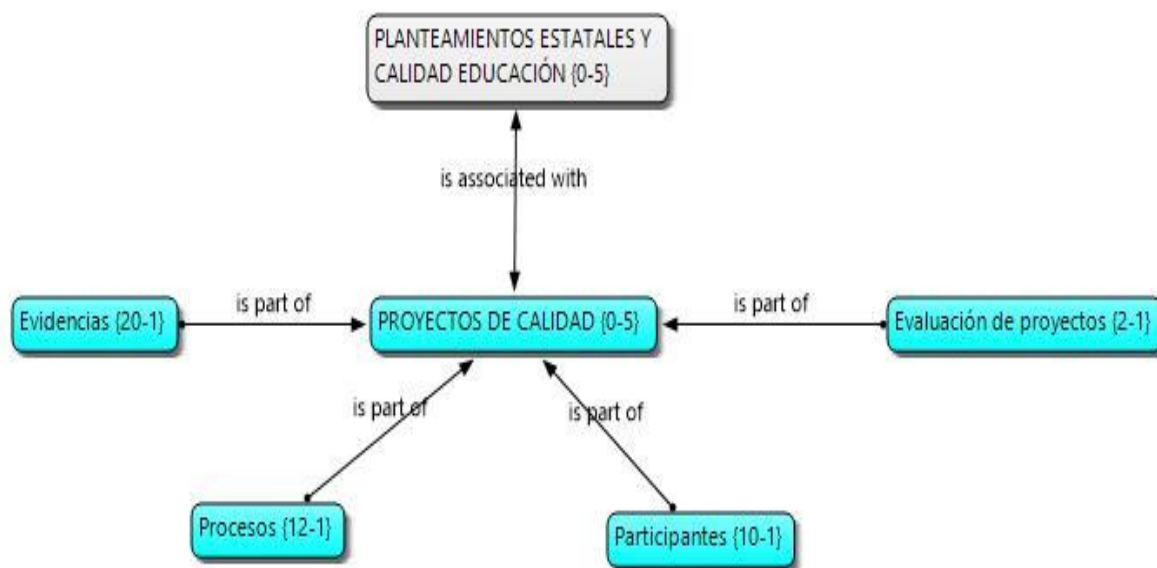
Acerca de los Indicadores de logro, estos representan un 1,32% del contenido

(Haciendo referencia a la Ley General de Educación 115) “...Establecer los indicadores de logros curriculares y en la educación formal, fijarlos para cada grado de los niveles Educativos...”

6.3.4 Subcategoría Proyectos de Calidad

Figura 29.

Relaciones de los Planteamientos Estatales y los Proyectos de Calidad



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas.Ti 7.0*

Acerca de las Evidencias, representa el 45,45%

(Haciendo referencia a la Caracterización y Perfil del Sector Educativo 2016 del Municipio de Neiva) “...En el inicio de año escolar se trabajó la campaña GUIPAS A ESTUDIAR en jornadas diarias del 9 al 23 de febrero de 2016, para lo cual se hizo el desplazamiento de todos los funcionarios de la Secretaría de Educación Municipal a las diferentes comunas para brindar la atención personalizada a la familias que por alguna razón no han matriculado a sus hijos, logrando superar la matrícula en 2.991 estudiantes...”

Acerca de los Procesos, representa el 27,27%

(Haciendo referencia al Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014) “...Adicionalmente, en términos de ajustes normativos, el Gobierno Nacional presentará al Congreso de la República una propuesta de reglamentación de la educación inicial que incluya su reconocimiento como primer ciclo del sistema educativo, establezca las competencias para los diferentes actores, así como los mecanismos y el financiamiento de su inspección, vigilancia, control, asesoría técnica y fortalecimiento, y defina el proceso de tránsito hacia la educación básica...”

Acerca de los Participantes, representa el 22,72%

(Haciendo referencia a los Fundamentos y orientaciones para la implementación del Decreto 1290) “...Para el desarrollo de los diferentes proyectos comunes se conforma un comité para el mejoramiento de la calidad en el municipio integrado por directivos docentes, y representantes de la comunidad...”

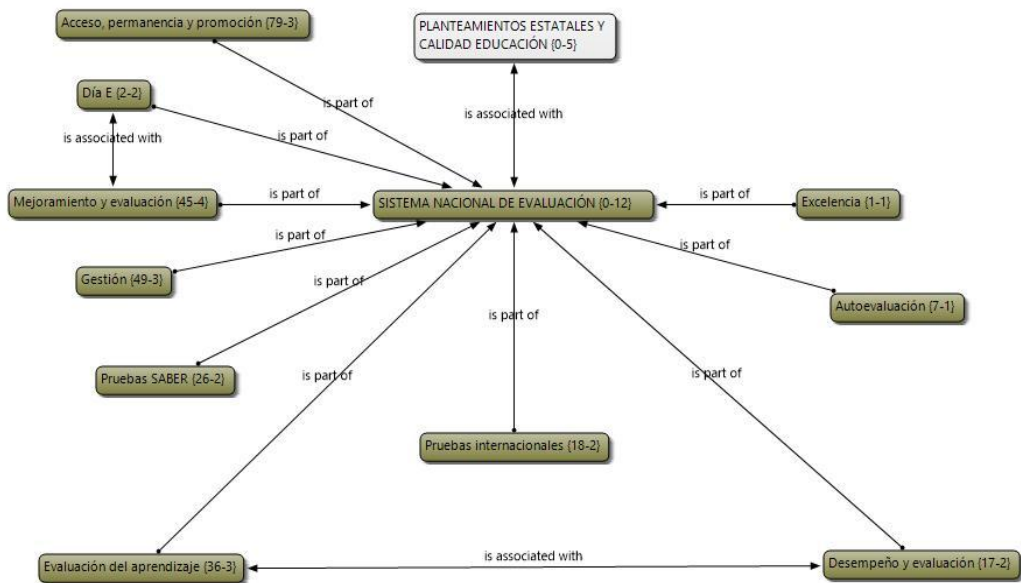
Acerca de la Evaluación de proyectos, representa el 4,54%

(Haciendo referencia al Plan Sectorial de Educación 2010-2014) “...Con el fin de cerrar las brechas de inequidad que distancian a los estudiantes de zonas rurales y urbano marginales de los que reciben una educación en establecimiento urbanos, el Gobierno Nacional consolidará un sistema de evaluación de los modelos educativos flexibles ofrecidos por los particulares, lo cual contribuirá a que todos los niños y jóvenes del país reciban una formación de calidad en igualdad de condiciones...”

6.3.5 Subcategoría Sistema Nacional de Evaluación

Figura 30.

Relaciones de los Planteamientos Estatales y el Sistema Nacional de Evaluación



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas Ti 7.0*

Acerca del Acceso Permanencia y graduación, representa el 28,21% (Haciendo referencia a los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía) “...A través de estrategias en cada uno de los frentes, se pretende no solamente que cada uno de los niños, niñas y jóvenes de todos los rincones del país cuenten con un cupo en las escuelas y colegios y permanezcan allí hasta terminar sus estudios, sino también que todos reciban una educación de calidad y desarrollen las capacidades necesarias para enfrentar los retos del mundo contemporáneo...”

Acerca de la Gestión, representa el 17,5% (Haciendo referencia al Plan Decenal de Educación 2006-2016) “...El Estado colombiano, a través de políticas públicas sostenidas, garantizará la asignación, inversión y gestión de los recursos adecuados, suficientes y progresivos para la

educación, y fortalecerá la descentralización, la autonomía de las regiones y la gestión educativa con criterios de eficacia, eficiencia, transparencia, calidad y bien común...”

Acerca del Mejoramiento y evaluación, representa el 16,07%

(Haciendo referencia a los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía) “...*El Gobierno nacional se propuso la tarea de adelantar una Revolución Educativa y la fijó como la primera de sus herramientas de equidad social, con el pleno convencimiento de que la educación es el camino para garantizar la paz, asegurar la igualdad de oportunidades contribuir al desarrollo del país. De esta manera, incluyó como ejes de su plan de acción, el aumento de cobertura, el mejoramiento de la calidad de la educación y mayores niveles de eficiencia en el sector...”*

Acerca de la Evaluación del aprendizaje, representa el 12,85%

(Haciendo referencia al Decreto 1290-SIEE) “...*Nacional. El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES-, realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. Las pruebas nacionales que se aplican al finalizar el grado undécimo permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior...”*

Acerca de las Prueba SABER, representa el 9,28%

(Haciendo referencia a la Guía 34 para el mejoramiento institucional) “...*Además, emplea sus resultados en las evaluaciones externas (pruebas SABER y examen de Estado) para elaborar sus planes y programas de trabajo....”*

Acerca de las Pruebas internacionales, representa el 6,42%

(Haciendo referencia a los Fundamentos y orientaciones para la implementación del Decreto 1290) “...*Las evaluaciones externas en general, tienen la función de ser un termómetro para procesos macros en el campo de la educación, toda vez que a ellas*

escapan muchos elementos y detalles del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero recogen otros que facilitan la comparación y la correlación...”

Acerca del Desempeño y evaluación, representa el 6,07%

(Haciendo referencia al Decreto 1290-SIEE) *“...La denominación desempeño básico se entiende como la superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el proyecto educativo institucional. El desempeño bajo se entiende como la no superación de los mismos...”*

Acerca de la Autoevaluación, representa el 2,5%

(Haciendo referencia a la Guía 34 para el mejoramiento institucional) *“...La institución utiliza sistemáticamente la información de los resultados de sus autoevaluaciones de la calidad, la inclusión y de las evaluaciones de desempeño de los docentes y personal administrativo...”*

Acerca del Día E, representa el 0,71%

(Haciendo referencia al Decreto 0325 Día de la Excelencia Educativa) *“...Artículo 1. De la Excelencia Educativa. Establecimientos de educación básica y media, de carácter público y privado incorporarán en su calendario académico un (1) día de receso estudiantil, con objeto de realizar una jornada por la excelencia...”*

Acerca de la Excelencia, representa el 0,35%

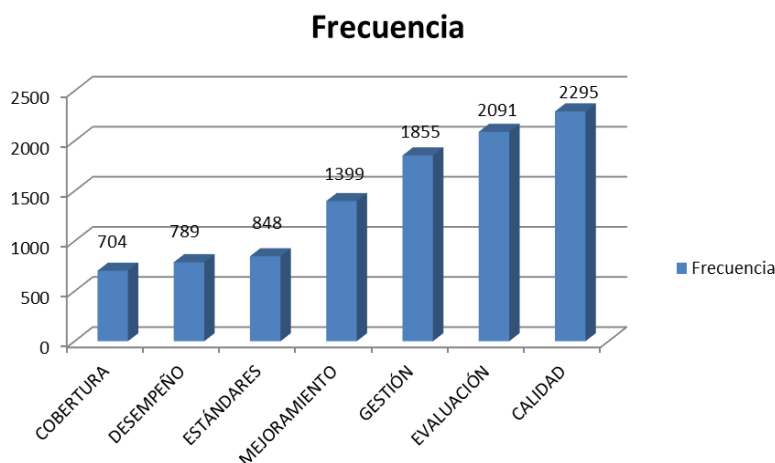
(Haciendo referencia al Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014) *“...Por esta razón, adicional a los esfuerzos realizados por mejorar la calidad de la educación en el cuatrienio pasado con la implementación del Programa Todos a Aprender (el cual se reforzará y seguirá con su implementación durante 2014 – 2018), se establece la excelencia docente como línea estratégica para la actual política educativa...”*

6.3.6 Conteo de los Principales Indicadores Analizados

En el ejercicio de revisión y análisis de los 40 documentos relacionados con los lineamientos, normas, y planteamientos por parte del Ministerio Público sobre la educación, existen 1624401 palabras distintas empleadas. Aquí se han empleado como palabras claves los indicadores: *Calidad, Mejoramiento, Gestión, Cobertura, Desempeño, Estándares y Evaluación.*

Figura 31.

Frecuencia de Indicadores Analizados



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas. Ti 7.0*

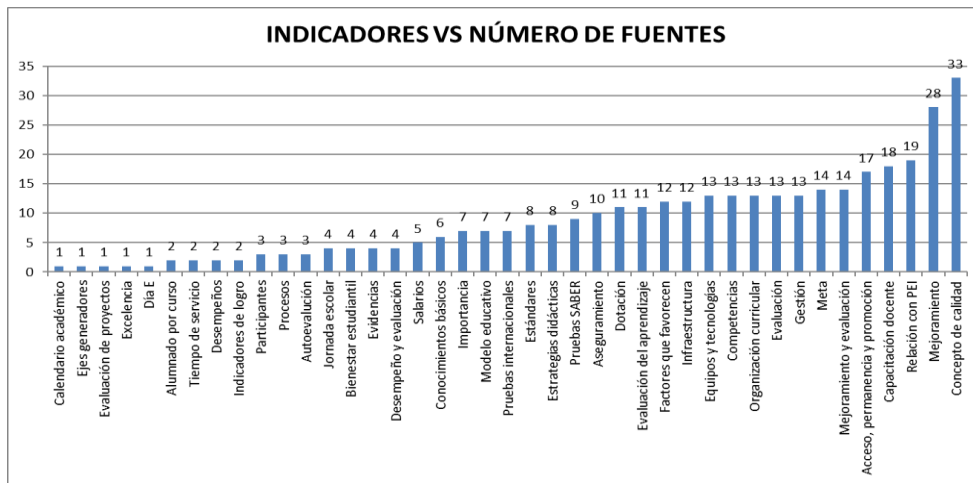
3.6.7 Frecuencia de los Indicadores en cada una de las Fuentes de Información

Conforme a los resultados que en cada una de las categorías se evidencian, es importante anotar que existen condiciones que permiten identificar los indicadores que con mayor frecuencia se exponen en las fuentes (Ver anexo 9. Guía operativa – Análisis documental) que permitieron ser útiles, en el momento de recolectar información. Entre los indicadores de mayor frecuencia que se logran determinar, se ubica el concepto de calidad (se cita en 33 fuentes de las 40 analizadas) los aspectos de mejoramiento (citado en 28 fuentes), la relación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), (citado en 19

fuentes), la capacitación docente (18 fuentes), el acceso a la permanencia y promoción (17 fuentes), la evaluación, la gestión, la organización curricular, las competencias, los equipos y la tecnología (citados en 13 fuentes), en menor grado de frecuencia, se identifica el calendario académico, la evaluación de proyectos y el día E. Ver figura 32.

Figura 32.

Indicadores Vs. Fuentes de Información

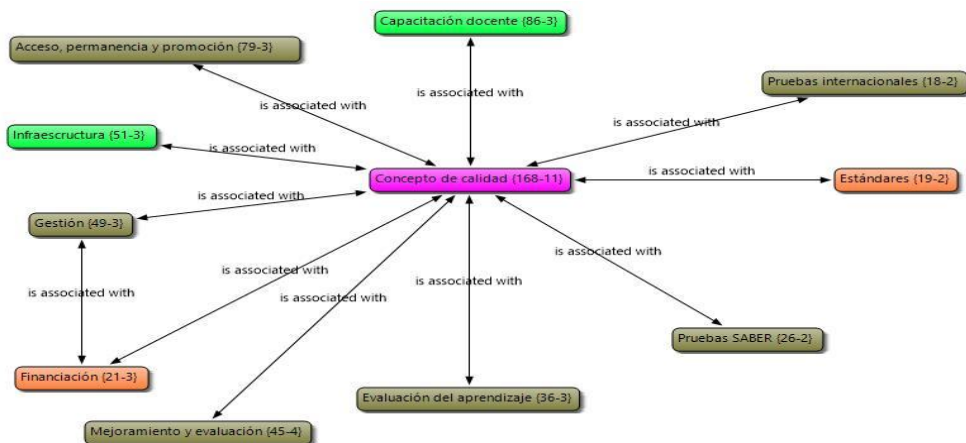


Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas. Ti 7.0*

6.3.8 Relaciones y Tendencias sobre el Concepto de Calidad

Figura 33.

Relaciones y Tendencias sobre el Concepto de Calidad



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas. Ti 7.0*

6.4 COMPARACION DE LAS REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES CON LAS NORMATIVAS ESTATALES ACERCA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION

Tabla 65.

Comparación de las Representaciones de los Profesores de Educación Básica Primaria con los Planteamientos Estatales - sobre la Calidad de la Educación

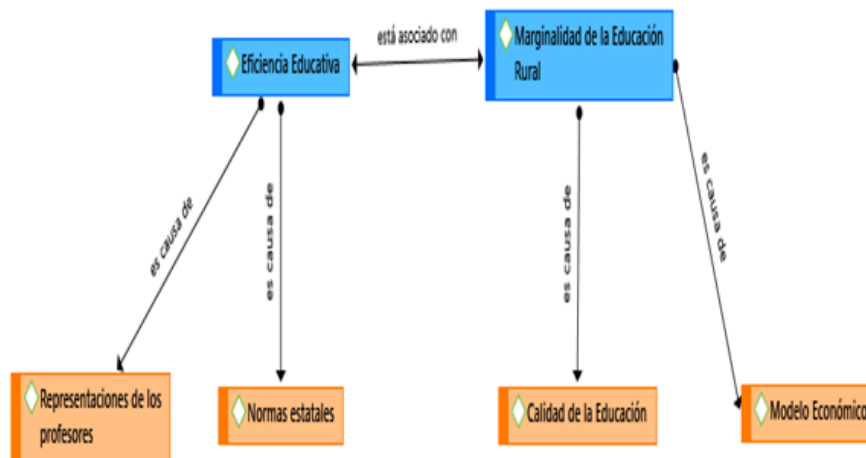
Ítems	Promedio de coincidencia	Escala de coincidencia
2.1.2 Es aquella que trabaja aprendizajes útiles para la vida actual en las esferas personal, familiar, cívica, económica y laboral.	79,8%	4
2.1.3 Es aquella fomenta el crecimiento económico: a mayor educación mayor productividad.	80,9%	2
2.5.3 Traza lineamientos y orientaciones curriculares y pedagógicos claros del proceso educativo	84,7%	1
2.5.4 Margina la realidad de la educación rural y la sitúa en el abandono	74,6%	5

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Conforme la revisión del marco normativo y ubicándolo en la relación más pertinente con las representaciones de los profesores sobre la calidad de la educación en la básica primaria, se pueden establecer algunos niveles de coincidencia. Las nociones de calidad poseen una coincidencia aceptable de acuerdo a su calificación, en tanto que permite el aprendizaje útil para la vida alrededor de la esfera personal, familiar y de su contexto; además de entenderla, como aquella que fomenta la visión eficiente del modelo económico establecido en la lógica del mercado. Bajo esa perspectiva, también se evidencia niveles de coincidencia de acuerdo a los lineamientos que direcciona la institucionalidad de la educación, dado que establece líneas de orden pedagógico con relación a los procesos educativos y los contextualiza a la educación rural.

Figura 34.

Comparación de las Representaciones de los docentes con los Planteamientos Estatales - sobre la Calidad de la Educación



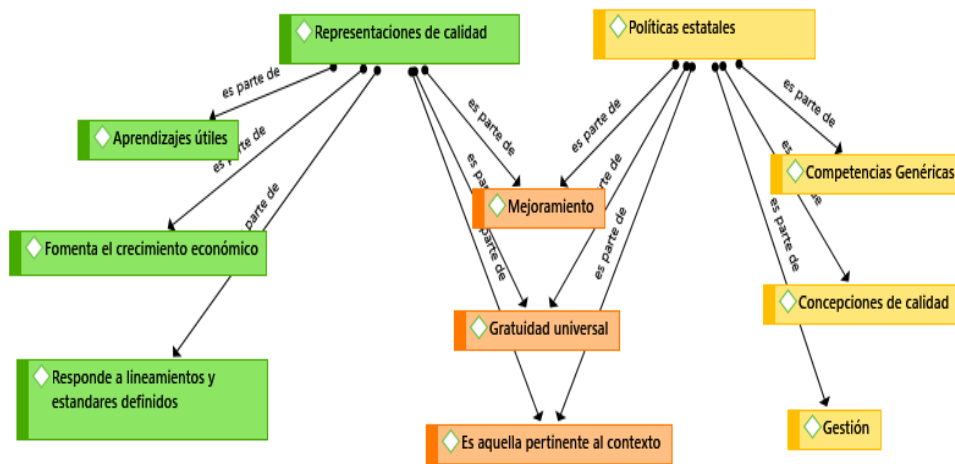
Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas Ti 8.0*

De acuerdo al ejercicio de comparar mediante las herramientas de análisis cualitativo, las categorías relacionadas con los dos objetivos iniciales, se puede establecer una coincidencia general entre la eficiencia educativa y la marginalidad de la educación rural. Ello se establece, en la medida que se identifican las normas estatales como una causa de la eficiencia educativa, en tanto se soporta en cada una de las esferas sociales, tanto en el ámbito familiar, como en el campo de las relaciones diarias de la escuela o la institución. Por otro lado, la marginalidad de la educación, genera al mismo tiempo una reflexión dirigida en la medida que, la calidad de la educación y el modelo económico, son aspectos estructurantes orientados que se nutren de la marginalidad rural; es decir, las representaciones de los profesores y las normas estatales analizadas desde el ámbitos social, cultural e institucional, reflejan dos elementos nucleares en esta comparación, que se traducen en eficiencia educativa y marginalidad de la educación rural.

6.4.1 Concepciones de Calidad

Figura 35.

*Comparación de Representaciones Vs. Planteamientos Estatales Respecto
Concepciones de Calidad*



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas Ti 8.0*

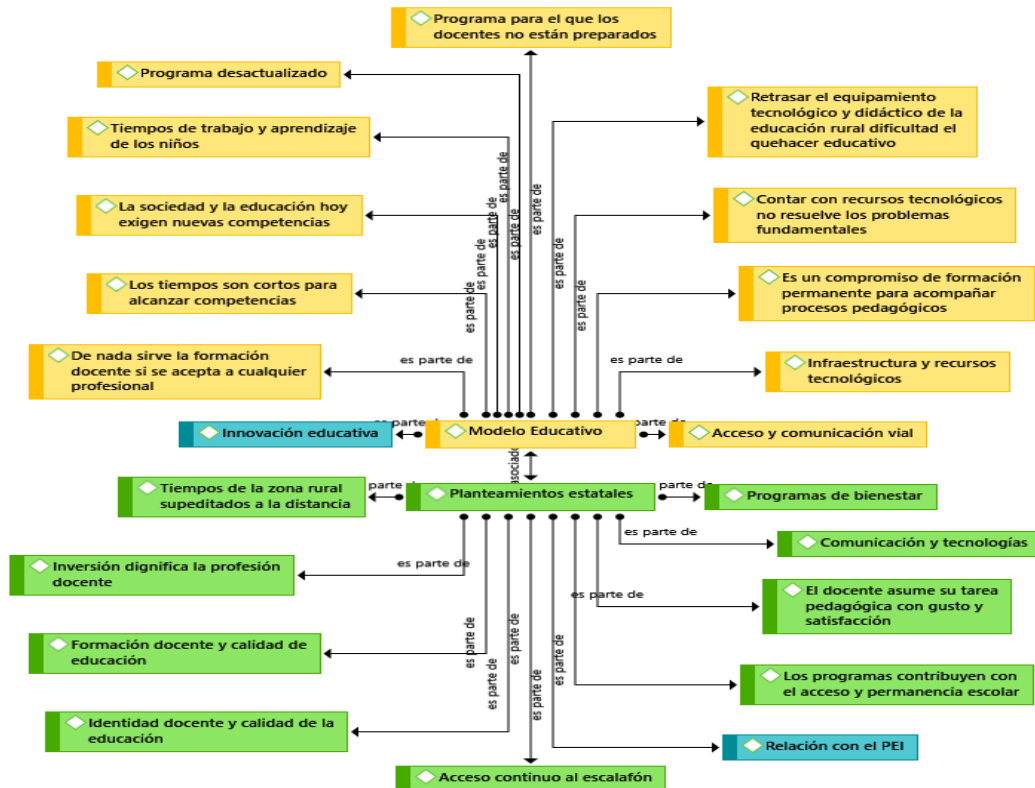
En la comparación de esta primera categoría, se observan aspectos relacionados y homogéneos para cada uno de los elementos analizados. Conforme a los aspectos que se acercan a las representaciones de calidad, se encuentran concepciones que se ubican en el ámbito de los aprendizajes que son útiles para determinadas situaciones, además que las representaciones de calidad, generan elementos adicionales tales como el fomento del crecimiento económico y la correlación con los estándares y los lineamientos definidos. Por otro lado, las políticas estatales están constituidas entre sí por conceptos diversos de calidad, también se observan en el marco de definiciones de competencias genéricas y se asumen como herramientas para la gestión educativa.

Existe una línea que articula estos dos objetivos desde la categoría de concepciones de calidad. Dicha línea se desarrolla bajo los aspectos de mejoramiento continuo, la pertinencia del contexto y que a la vez se entiende que el proceso de calidad y la apropiación material y práctica se presenta bajo la misma pertinencia del contexto.

6.4.2 Componentes de Calidad

Figura 36.

Comparación de Representaciones Vs. Planteamientos Estatales Respecto Componentes de Calidad



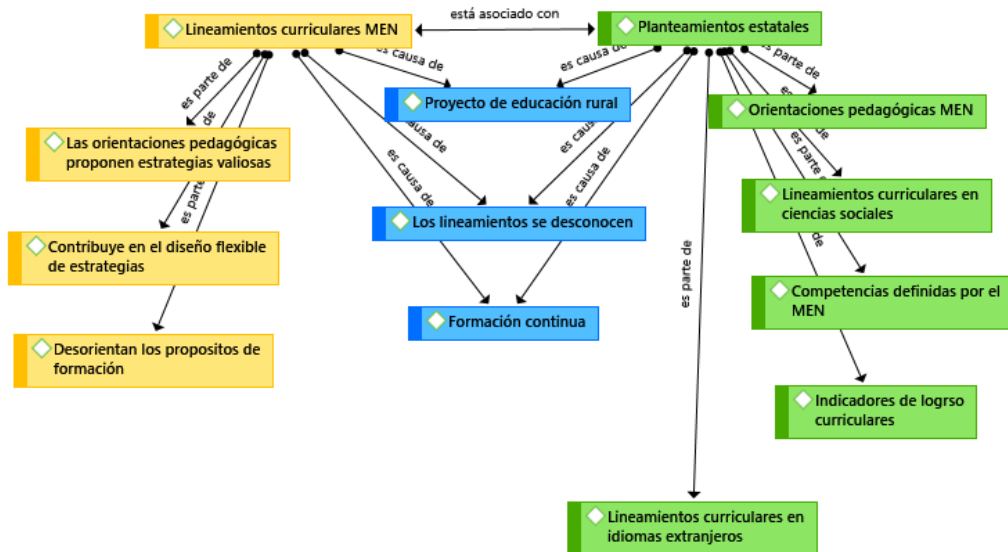
Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas Ti 8.0*

Respecto a los análisis derivados de componentes de calidad, se destacan dos aspectos relacionados y asociados entre sí, que corresponden a las representaciones y en un caso especial, al modelo educativo. El modelo educativo y los planteamientos estatales sugieren repensar situaciones tales como la formación docente con pertinencia y vocación, al igual que la sociedad del conocimiento hoy sugiere mayores niveles de formación profesional, la actualización de programas tanto de bienestar como de procesamiento pedagógico, condiciones de infraestructura, tecnología y procesos de actualización curricular, son improntas que se develan de esta comparación. Se complementan con situaciones que son articuladores en los dos campos tales como la innovación educativa y el proyecto educativo institucional.

6.4.3 Referentes de Calidad

Figura 37.

Comparación de Representaciones Vs Planteamientos Estatales Respecto a los Referentes de Calidad



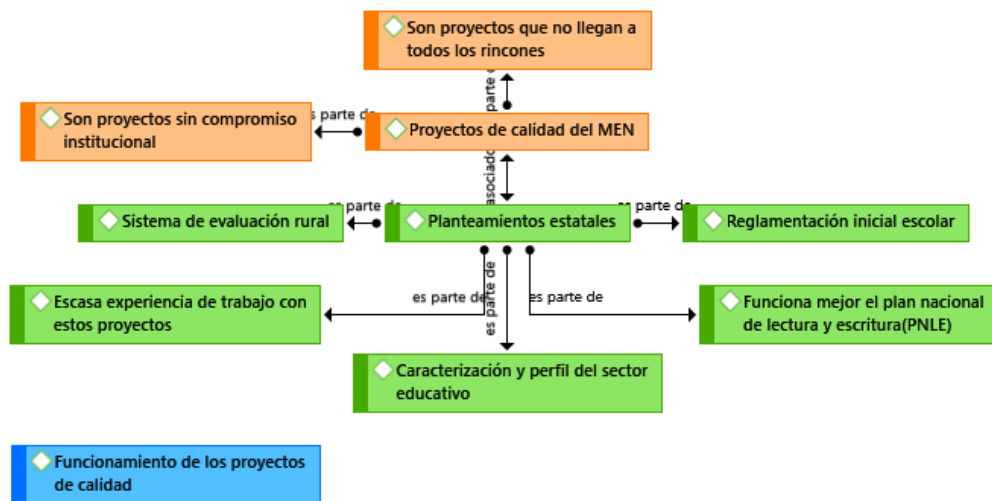
Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas.Ti 8.0*

Desde las representaciones de calidad, los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, toman un papel relevante en la descripción comparativa con los planteamientos estatales. Estos lineamientos están dados por la influencia directa de las orientaciones pedagógicas que desarrollan estrategias, pero que al mismo tiempo ejercen un imaginario de desubicación de la acción pedagógica. Los planteamientos estatales develan otros tópicos en la vía de lineamientos, los cuales acogen las ciencias sociales, el idioma extranjero y los indicadores de logro; se articulan con el proyecto de educación rural y la formación continua, ubicando una reflexión reiterada como el desconocimiento por parte del cuerpo docente de los lineamientos curriculares.

6.4.4 Proyectos de Calidad

Figura 38.

Comparación de Representaciones Vs Planteamientos Estatales Respecto a los Proyectos de Calidad



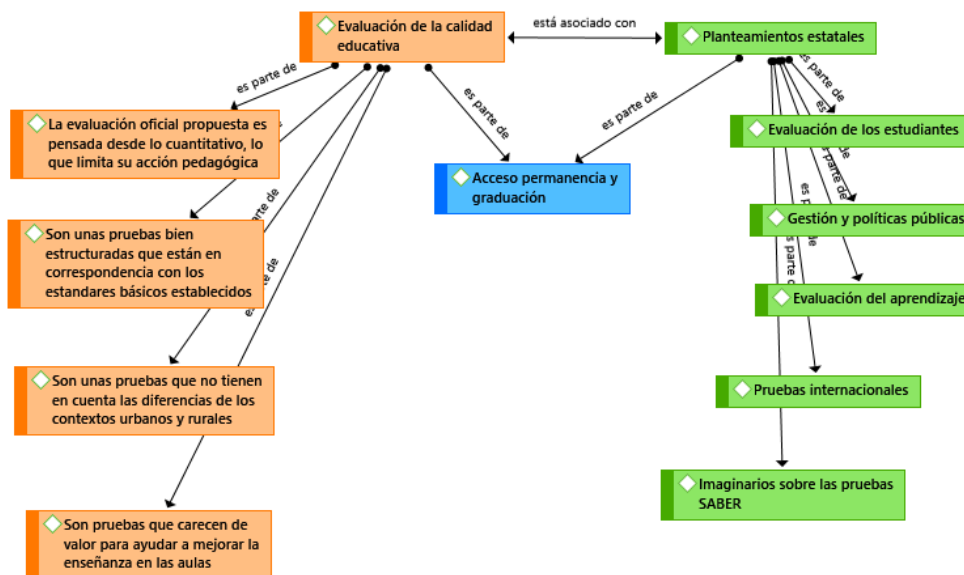
Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas. Ti 8.0*

Una cuarta categoría de análisis, que permite orientar la comparación de los objetivos iniciales, se desarrolla a partir de los proyectos de calidad. Se asumen en su reflexión y valoración, como proyectos que no llegan a todos los rincones y carecen de compromiso institucional; que relacionados con los planteamientos estatales se encuentran en el diseño y funcionamiento de los mismos, dotados de un sistema evaluativo, con esa experiencia, el cual permite identificar que se encuentran en procesos de caracterización y definición de perfiles en el sector educativo.

6.4.5 Evaluación de Calidad

Figura 39.

Comparación de Representaciones Vs Planteamientos Estatales Respecto a la Evaluación de Calidad



Fuente: Procesamiento Atlas.Ti 8.0

Una quinta categoría en el ejercicio de comparación, hace referencia al proceso de evaluación de calidad. Esta es entendida desde los aspectos estructurantes como una estrategia pensada sólo desde la evaluación cuantitativa que limita la acción pedagógica, desde otra mirada es asumida como una prueba bien estructurada que están en correspondencia con los estándares básicos establecidos, son unas pruebas que no tienen en cuenta los contextos rurales y urbanos. Desde las directrices de los planteamientos estatales, esta evaluación se promueve desde la calificación de aspectos de medición de los estudiantes, bajo una gestión y política pública, además, se establecen unas pruebas internacionales configurando el imaginario de las pruebas saber.

6.5 COMPARACIÓN REPRESENTACIONES SOBRE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA RURAL DE DOCENTES DE ESCUELAS CON CALIFICACIONES SUPERIORES Y MÁS BAJAS EN PRUEBAS ESTANDARIZADAS

Para llegar a la determinación de las Instituciones Educativas con Calificaciones Superiores(CS) e Instituciones con Calificaciones más Bajas (CB) en pruebas estandarizadas (Pruebas Saber), se recurrió a la revisión de la base de datos del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES INTERACTIVO) en concordancia con la escala de medición para este tipo de pruebas (insuficiente, mínimo, satisfactorio, avanzado), en las áreas medidas: Lenguaje y Matemáticas para tercero y Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas para quinto, en un periodo de tres años (2015-2017). Dentro de esta revisión se encontró que en general no son avanzados los resultados de las Pruebas Saber para la zona rural de la ciudad de Neiva, sin embargo, tienen diferencias importantes lo que permitió identificar que las instituciones con CS son Chapinero, San Luis, Gabriel García Márquez y la Normal Superior, y tienen CB, San Antonio, Guacirco, Aipecito, Caguán, Roberto Durán y Fortalecillas.

En consideración a los elementos anteriores, en este punto se realiza un análisis comparativo de las representaciones que presentan los docentes de escuelas rurales cuyos alumnos tienen calificaciones superiores en pruebas estandarizadas, con los docentes de escuelas rurales con calificaciones más bajas en dichas pruebas. El análisis se presenta con cada uno de las seis categorías consideradas en el estudio, resaltando la tendencia por orden de importancia en cada escala nominal - ordinal (Calificaciones Superiores-CS, Calificaciones Bajas-CB), utilizando la herramienta de frecuencias modales.

6.5.1 Datos Personales

Tabla 66.

Datos Personales de los Participantes

Categoría	Ítems	Subcategorías de Análisis	
		Calificaciones Superiores-CS	Calificaciones Bajas-CB
1. Datos Personales	1.1 Sexo	El 65% son docentes del sexo Femenino	El 85% fueron docentes de Sexo Femenino
	1.2 Edad	Edad promedio de 39,7 años, con desviación estándar de 13,2 Mínima: 25; Máxima: 78	Edad promedio de 38,8 años con desviación estándar de 12,9 Mínima: 22, Máxima: 65
	1.3 Profesión	37% de los docentes son Licenciados/Normalistas	63% de los docentes son Licenciados/Normalistas
	1.4 Años de experiencia docente	Promedio de 10,5 años, con desviación de 6,2 años Mínima: 2; máxima 23	Promedio de 13,0 años, con desviación de 10,9 años Mínima: 3; máxima: 42
	1.5 Años de experiencia en educación rural	Promedio 3,9 años con desviación de 1,3 años Mínima: 2; Máxima: 6	Promedio 3,2 años con desviación 1,8 años Mínima: 1 Máxima :6
	1.6 Tipo de nombramiento	60% de los docentes tiene nombramiento en provisionalidad y el 36% en propiedad	28% de los docentes tiene nombramiento en provisionalidad y el 72% en propiedad
	1.7 Procedencia	El 48% proceden de Neiva y el 34% de otros municipios del Departamento del Huila	El 34% procede de Neiva y el 37% de otros municipios del Departamento
	1.8 Último título de formación	56% de los docentes son Licenciados/Normalistas, 28% Especialistas y el 4% magister	70% docentes son Licenciados/Normalistas, 12% especialistas y 16% magister

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Es de anotar que el estudio encuestó a 68 docentes, de los cuales el 37% de los docentes pertenecen a escuelas con calificaciones superiores y el 63% fueron docentes de escuelas con calificaciones bajas, también se determinó que la mayoría de los docentes inmersos en el estudio son de sexo femenino (79% aproximadamente), ahora, al comparar docentes por género en escuelas con CS y CB, el 65% de las mujeres están en

las escuelas con calificaciones superiores y el 85% están en las escuelas con calificaciones bajas.

La edad promedio de los docentes para el grupo de calificaciones superiores fue de 40 años aproximadamente con una desviación de 13 años entre docente y para el grupo de calificaciones bajas, fue de 39 años, con una desviación de 13 años entre cada docente.

Para la variable profesión se encontró que el 37% de los docentes están en el grupo de calificaciones superiores y el 63% pertenecen a la subcategoría calificaciones bajas y un porcentaje muy bajo son docentes con otra formación profesional, siendo más sentido en el grupo de calificaciones superiores.

Los años de experiencia docente para el grupo de calificaciones alta fue de 11 años en promedio con una variabilidad de 6 años, mientras que para el grupo de calificaciones bajas fue en promedio 13 años con una dispersión de 11 años de experiencia entre cada docente, mucho más homogéneo el grupo de calificaciones superiores. La experiencia en educación rural muestra que para el grupo de calificaciones superiores los docentes llevan en promedio 4 años, con una variación de 1 año y para el de calificaciones bajas 3 años con una variación de 2 años, más heterogeneidad en años de trabajo rural en este grupo.

Al considerar el tipo de nombramiento la mayoría de los docentes en escuelas con calificaciones superiores son provisionales, mientras que en el grupo de calificaciones bajas están en propiedad, respecto a la procedencia, los docentes del grupo de calificaciones superiores, presenta que el 48% proceden de Neiva y el 34% de otros municipios del Departamento del Huila, en contraste con el de calificaciones bajas, en donde el 34% procede de Neiva y el 37% de otros municipios del Departamento.

Finalmente, respecto al último título alcanzado por los docentes, en el grupo de calificaciones superiores, el 56% de los docentes son Licenciados/Normalistas, 28%

Especialistas y el 4% magister, y para los docentes del grupo de calificaciones bajas, el 70% de los docentes son Licenciados/Normalistas, 12% especialistas y 16% magister.

6.5.2 Concepciones de Calidad

Para enfrentar el análisis referente a las concepciones de calidad, se retomaron las decisiones acogidas por los maestros de acuerdo con la escala de coincidencia de mayor aceptación que corresponde a 1; tanto para los maestros de instituciones con calificaciones superiores (CS), como de los maestros con calificaciones más bajas en este tipo de pruebas (CB). Este análisis permite comparar sus concepciones de calidad dentro de los ítems que componen la categoría en cuestión.

Tabla 67.

Concepciones sobre Calidad

Categoría	Ítems	Subcategorías de Análisis	
		Calificaciones Superiores-CS	Calificaciones Bajas-CB
2. Concepciones sobre Calidad	2.1 Educación de calidad	Es aquella que promueve en el plazo definido a la mayor proporción de estudiantes que ingresan a un nivel educativo.	Es aquella que es pertinente al contexto, la persona y las capacidades a desarrollar para la vida
	2.2 Importancia de una educación de calidad	Cumple las expectativas de formación de un país y mejoran sus estadísticas de educación	Determina los proyectos de vida de los estudiantes para que incidan en el desarrollo de sus regiones y comunidades.
	2.3 Factores que garantizan más la calidad escolar	Bajo número de estudiantes por aula e Infraestructura moderna y completa	Formación y experiencia de los docentes y vinculación de los padres al proceso educativo

2.4 Factores que dificultan más la calidad escolar	Privación de recursos tecnológicos y conectividad y número de estudiantes por aula	Baja formación y experiencia docente e infraestructura obsoleta e incompleta
2.5 Consideraciones sobre normas estatales de educación	Define la política pública de educación considerando calidad, cobertura y eficiencia	Traza lineamientos y orientaciones curriculares y pedagógicos claros del proceso educativo

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Respecto de la concepción de calidad, se encontró que mientras que para los docentes de calificaciones superiores, en un promedio mayor, una educación es de calidad cuando promueve en el plazo definido a la mayor proporción de estudiantes que ingresan a un nivel educativo; los docentes de escuelas con calificaciones más bajas en las pruebas, la definieron prioritariamente como aquella que es pertinente al contexto, la persona y las capacidades a desarrollar para la vida.

En relación con la importancia de una educación de calidad, los docentes de calificaciones superiores consideraron que es aquella que cumple las expectativas de formación de un país y mejoran sus estadísticas de educación, por su parte, los docentes de calificaciones bajas consideran que la educación es importante por cuanto determinan los proyectos de vida de los estudiantes para que incidan en el desarrollo de sus regiones y comunidades.

En cuanto al ítem asociado a los factores que garantizan más la calidad escolar, el primer grupo (CS) consideró que el bajo número de estudiantes por aula y una infraestructura moderna y completa tienen mayor influencia; mientras que para el segundo grupo (CB) aparecen la formación y la experiencia de los docentes y la vinculación de los padres al proceso educativo como factores determinantes. En cuanto concierne a los factores que dificultan más la calidad escolar, el grupo de CS, afirmaron

que la privación de recursos tecnológicos y conectividad y el número de estudiantes por aula, en contraste con el grupo de CB, que consideraron que una baja formación y experiencia docente y una infraestructura obsoleta e incompleta pueden ser mayor obstáculo para la calidad.

Respecto de las consideraciones que tienen los docentes sobre las normas estatales de educación, el primer grupo (CS) a la cual pertenecen las I.E. Chapinero, San Luis, Gabriel García Márquez y la Normal Superior, las asocian a la política pública de educación considerando calidad, cobertura y eficiencia, mientras que el segundo grupo (CB) que corresponde a las instituciones, San Antonio, Guacirco, Aipecito, Caguán, Roberto Durán y Fortalecillas, consideran que estas trazan lineamientos y orientaciones curriculares y pedagógicas claras del proceso educativo.

6.5.3 Componentes de Calidad Educativa

Tabla 68.

Componentes de Calidad Educativa

Categoría	Variables/Ítems	Subcategorías de Análisis	
		Calificaciones Superiores-CS	Calificaciones Bajas-CB
3. Componentes de Calidad Educativa	3.1 Modelo educativo que se trabaja en la escuela	Programa desactualizado que requiere ser adecuado y mejorado con materiales modernos	Programa pertinente al sector rural en trabajo multigrado con la ayuda de los CRAI y las guías
	3.2 Correspondencia entre los tiempos de trabajo escolar y el aprendizaje de los/as niños/as	Los tiempos establecidos son suficientes pero los docentes no los aprovechan bien	Los tiempos son cortos para alcanzar todas las competencias propuestas anualmente
	3.3 Relación entre formación docente y calidad de la educación	La multiplicidad de programas de formación descontextualizados no favorece la calidad	La formación continua del docente es clave para la innovación y la creatividad en el aula

3.4 Relación entre identidad docente y calidad de la educación	La calidad es lo que menos se piensa, se cumple con la jornada laboral y ya hay identidad	Es un compromiso de formación permanente para acompañar mejores procesos pedagógicos El oficio de maestro se aprende en la práctica y eso da conocimiento y experticia.
3.5 Relación entre experiencia docente y calidad de la educación	La experiencia de los docentes antiguos no es garantía de calidad	El escalafón docente no reconoce los salarios que se merecen los docentes rurales
3.6 Relación entre el salario del docente y calidad educativa	El salario no es lo más importante cuando hay compromisos humanos y éticos	El entorno natural y social son el mejor laboratorio de aprendizaje de la educación rural
3.7 Infraestructura educativa (aulas, laboratorios, biblioteca) media en la calidad de la educación	El entorno natural y social son el mejor laboratorio de aprendizaje de la educación rural	Contar con recursos tecnológicos no resuelve los problemas fundamentales de la calidad educativa
3.8 Equipamiento (recursos tecnológicos, didácticos) y calidad de la educación	Contar con recursos tecnológicos no resuelve los problemas fundamentales de la calidad educativa	El suministro de un complemento alimenticio y transporte escolar fomenta estilos de vida saludables y mejora de aprendizajes
3.9 Programas de bienestar (alimentación y transporte escolar), contribuyen en la mejora de la educación	Los programas contribuyen con el acceso y la permanencia escolar de los niños/as en el sistema educativo	

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Para los componentes de calidad, y particularmente el modelo educativo que se trabaja en la escuela, los grupos son divergentes, los maestros de CS, afirmaron que es un programa desactualizado que requiere ser adecuado y mejorado con materiales

modernos, mientras que los del grupo de CB, piensan que es un programa pertinente al sector rural en trabajo multigrado con la ayuda de los CRAI y las guías. Para la correspondencia entre los tiempos de trabajo escolar y el aprendizaje de los/as niños/as, el grupo de CS , afirman que los tiempos establecidos son suficientes pero los docentes no los aprovechan bien, en contraposición con el grupo de CB quienes consideran que los tiempo son cortos para alcanzar todas las competencias propuestas anualmente.

Otro ítem importante de resaltar es el asociado a la relación entre identidad docente y la calidad de la educación, pues el grupo de docentes con calificaciones superiores considera que el tema relacionado con identidad “es lo que menos se piensa, se cumple con la jornada laboral y ya hay identidad, pertenencia”, mientras que el grupo de calificaciones bajas, piensan que en materia de calidad-identidad, tiene que ver con “un compromiso de formación permanente para acompañar mejores procesos pedagógicos”. Otro elemento de resaltar es cuando se les pregunto sobre la relación entre el salario del docente y la calidad educativa, los del grupo de calificaciones superiores afirman que el salario no es lo más importante cuando hay compromisos humanos y éticos, en contraposición del grupo de calificaciones bajas que piensan que el escalafón docente no reconoce los salarios que se merecen los docentes rurales.

6.5.4 Referentes de Calidad

Tabla 69.

Referentes de Calidad

Indicador	Variables/Ítems	Subcategorías De Análisis	
		Calificaciones Superiores-CS	Calificaciones Bajas-CB
4. Referentes de Calidad	4.1 Papel en la calidad de la educación las orientaciones pedagógicas que propone el MEN	Las orientaciones pedagógicas son altamente desconocidas por los maestros/as y no se tienen en cuenta	Las orientaciones pedagógicas desconocen áreas fundamentales de la formación, creando un vacío.

4.2 Lineamientos curriculares especificados por el MEN funcionales para mejorar la calidad de la educación básica primaria	Los lineamientos curriculares cumplieron un papel, pero hoy están obsoletos y descontextualizados	Los lineamientos curriculares cumplieron un papel, pero hoy están obsoletos y descontextualizados
4.3 Estándares básicos de competencia definidos por el MEN, como referentes válidos de calidad de la educación	Desorientan sobre los verdaderos propósitos de formación que debería tener la educación colombiana.	Desorientan sobre los verdaderos propósitos de formación que debería tener la educación colombiana.
4.4 Programas oficiales de formación continua de maestros aportan en su cualificación	Los programas aportan en la construcción de propuestas innovadoras para la mejora de la enseñanza	Los programas de formación continua son importantes, pero no todos los maestros pueden acceder a estos
4.5 Proyecto de Educación Rural (PER) un referente de calidad de la educación rural	Pierde fuerza y efectividad porque no hay continuidad en la formación de los maestros rurales	Supera las brechas existentes entre la educación urbana y rural
4.6 Derechos básicos de aprendizaje (DBA) una propuesta que mejora la calidad de la educación	Son un impedimento para mejorar los procesos de planeación curricular y el aprendizaje	Son limitantes de un trabajo creativo e innovador que respete el ritmo de aprendizaje de los/as niños/as

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Al analizar los referentes de calidad, igualmente se encontró contradicciones entre los dos grupos referenciales. Tomando la variable papel en la calidad de la educación, las orientaciones pedagógicas que propone el MEN, mientras que para el grupo de calificaciones superiores las orientaciones pedagógicas son altamente desconocidas por los maestros/as y no se tienen en cuenta, para el grupo de calificaciones bajas las orientaciones pedagógicas desconocen áreas fundamentales de la formación, creando un vacío.

Coinciden los dos grupos, cuando se quiere saber sobre los lineamientos curriculares especificados por el MEN si son funcionales para mejorar la calidad de la educación básica primaria, afirmando que estos lineamientos curriculares cumplieron un papel, pero hoy están obsoletos y descontextualizados.

Es de resaltar el Proyecto de Educación Rural (PER), como referente de calidad de la educación rural, pues los grupos piensan que se ha perdido fuerza y efectividad porque no hay continuidad en la formación de los maestros rurales y además se supera las brechas existentes entre la educación urbana y rural.

6.5.5 Proyectos de Calidad

Tabla 70.

Proyectos de Calidad

Indicador	Variables/Ítems	Subcategorías de Análisis	
		Calificaciones Superiores-CS	Calificaciones Bajas-CB
5. Proyectos de Calidad	5.1 Concepto sobre los proyectos de calidad que tiene el MEN	Son proyectos que brindan oportunidades a los estudiantes para compartir y mejorar saberes	Son proyectos que no llegan a todos los rincones ni centros educativos del país.
	5.2 Funcionan los proyectos de calidad en la escuela	Escasa experiencia de trabajo con estos proyectos ya que a la escuela no han llegado	Escasa experiencia de trabajo con estos proyectos ya que a la escuela no han llegado

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Sobre el concepto de proyectos de calidad que tiene el MEN, el grupo de calificaciones superiores (CS) piensa que son prioritariamente proyectos que brindan oportunidades a los estudiantes para compartir y mejorar saberes, mientras que para el grupo de calificaciones bajas (CB) son proyectos que no llegan a todos los rincones ni centros educativos del país.

6.5.6 Evaluación de la Calidad

Tabla 71.

Evaluación de la Calidad Educativa

Indicador	Variables/Ítems	Subcategorías de Análisis	
		Calificaciones Superiores-CS	Calificaciones Bajas-CB
6. Evaluación de la Calidad Educativa	6. 1 Evaluación de los estudiantes como proceso que contribuye a una mejora en el aprendizaje	La evaluación oficial propuesta es pensada desde lo cuantitativo, lo que limita su acción pedagógica.	Lo que no se evalúa no se aprende, por tanto, es un proceso necesario para mejorar aprendizajes
	6.2 Imaginarios tiene de las pruebas SABER para la básica primaria	Son unas pruebas muy extensas para los niños de Básica Primaria	Son unas pruebas bien estructuradas que están en correspondencia con los estándares básicos establecidos
	6.3 Pruebas internacionales como PISA, TIMSS, miden la calidad de nuestros estudiantes	Son pruebas que no demuestran la calidad del sistema educativo, la eficacia del profesorado o la capacidad de los estudiantes.	Son pruebas estandarizadas, muy avanzadas, que mide bien la calidad educativa en diferentes países
	6. 4 Conveniencia de evaluación anual de desempeño de los maestros, como medio para mejorar la calidad de la educación	La evaluación docente no es integral, ni remedial, tiene un carácter más sancionatorio	La evaluación docente no es integral, ni remedial, tiene un carácter más sancionatorio
	6.5 Proceso institucional de evaluación de la calidad, como el día de la excelencia o “Día E”?	Es un proceso de sensibilización anual de la calidad a partir de resultados del índice sintético de calidad educativa “ISCE”	Es un proceso de sensibilización anual de la calidad a partir de resultados del índice sintético de calidad educativa “ISCE”

Fuente: *Elaboración propia a través de SPSS*

Para la evaluación de los estudiantes como proceso que contribuye a una mejora en el aprendizaje, el grupo referencial de calificaciones superiores considera que la

evaluación oficial propuesta es pensada desde lo cuantitativo, lo que limita su acción pedagógica, contrario al grupo de calificaciones bajas que afirman que lo que no se evalúa no se aprende, por tanto, es un proceso necesario para mejorar aprendizajes.

Se resalta la percepción que se tiene sobre las pruebas internacionales como PISA, TIMSS, las cuales el grupo de CS considera que son pruebas que no demuestran la calidad del sistema educativo, la eficacia del profesorado o la capacidad de los estudiantes, contrario al grupo de CB que afirman que son pruebas estandarizadas muy avanzadas, que miden bien la calidad educativa en diferentes países.

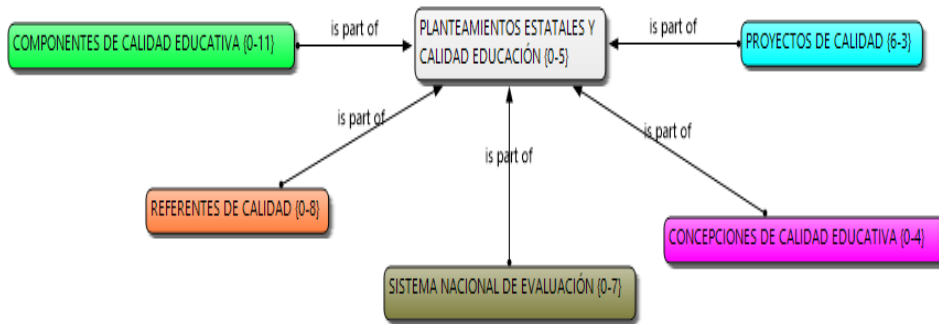
Para el Proceso institucional de evaluación de la calidad, como el día de la excelencia o “Día E”, son coincidentes los dos grupos al afirmar que es un proceso de sensibilización anual de la calidad a partir de resultados del índice sintético de calidad educativa “ISCE”.

6.6 ANÁLISIS DE FACTORES ASOCIADOS QUE FACILITAN O CONDICIONAN LA RELACIÓN NORMATIVIDAD/REPRESENTACIONES DESDE DIFERENTES PERFILES

En este apartado se presenta un consolidado del tratamiento de los factores que facilitan o condicionan las relaciones normatividad/representaciones, por cada uno de los perfiles acordados (Género, Pruebas Estandarizadas, Formación Académica y Experiencia Laboral) trabajados desde los Focus Group, en concordancia con las categorías de análisis definidas. La exposición de los resultados se sustenta con los mapas de Atlas.Ti, las gráficas Excel que condensan la proporcionalidad de las relaciones entre los indicadores de una categoría y el perfil de estudio, los comentarios textuales más significativos de los participantes que enriquecen la reflexión, más un descriptivo de cada una de las categorías/perfiles analizados.

Figura 40.

Esquema General de la Relación Planteamientos Estatales – Categorías Calidad de la Educación.

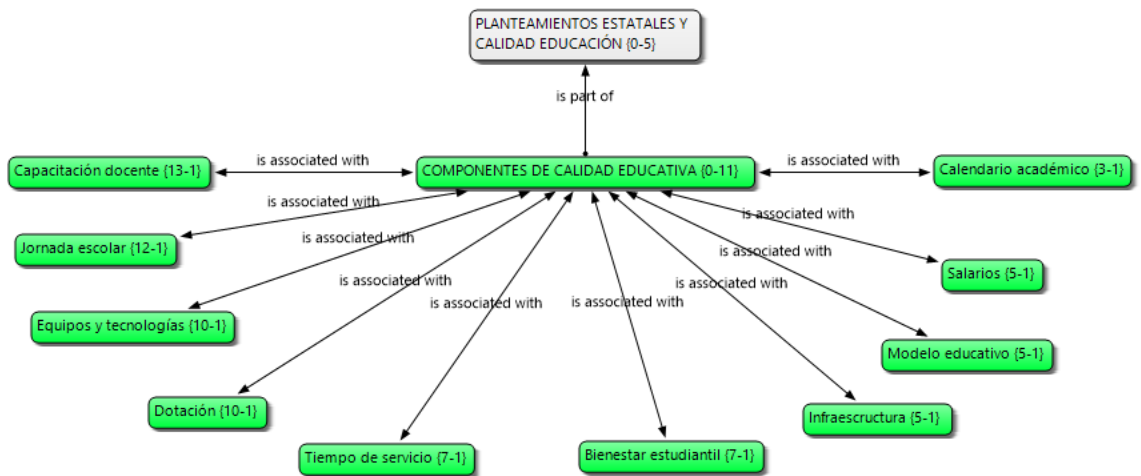


Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas.Ti 7.0*

6.6.1 Análisis grupo focal 1, Factor de análisis: Género

Figura 41.

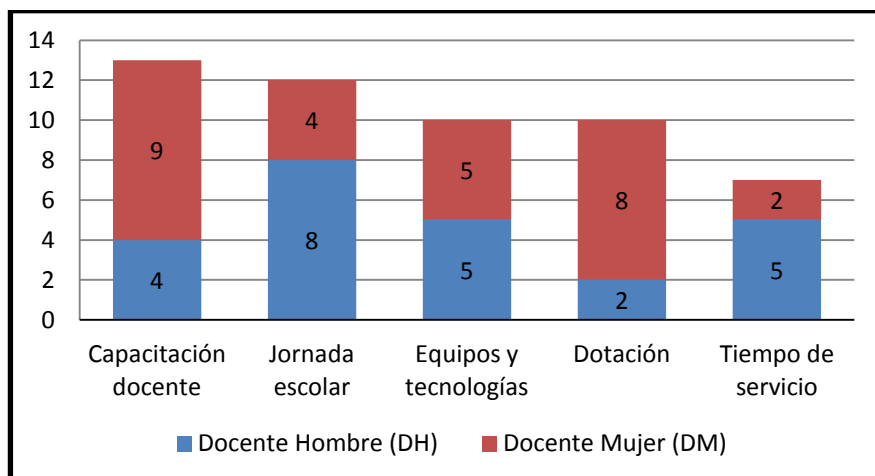
Relaciones Planteamientos Estatales - Componentes de Calidad Educativa



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas.Ti 7.0*

Figura 42.

Relaciones Indicadores de Componentes de Calidad, por Género.



Fuente: Elaboración propia a través de Microsoft Excel

Comentarios de los participantes:

Capacitación docente

QU:1:65 nosotros que somos profesores .. (96:96)

nosotros que somos profesores unitarios, si yo no sé música cómo voy a enseñar música, si yo no sé inglés cómo voy a enseñar inglés, de una parte así como lúdica si yo no sé artes cómo voy a enseñar artes,

Jornada escolar

QU:1:58 aquellas escuelas que adquirie.. (87:87)

aquellas escuelas que adquirieron la jornada única tienen que trabajarlo, se ha tapado de qué manera, quieren que haya confusión en esa jornada, entonces en la parte de implementación de jornadas no sabemos si se está trabajando más o se está trabajando menos

Equipos y tecnologías

QU:1:88 llegaron unos computadores, uy.. (134:134)

llegaron unos computadores, uy digamos todo el mundo contento porque dotaron de una cantidad bastante alta de computadores, pero que a la hora de ponerlos a funcionar ninguno servía prácticamente porque se necesita conectividad para ponerlos a funcionar y no tenemos conectividad

Dotación

QU:1:13 los que estamos llegando no co.. (23:23)

los que estamos llegando no conocemos como se maneja ese planteamiento y al no conocer lo nosotros no lo queremos emplear obviamente, porque esta cartilla nos dice cómo hacer desde el principio, qué preguntas tenemos que hacer, o sea como que lo están obligando a que Usted siga lo que hay ahí y vienen por unos bloques a,b,c,d,

Tiempo de servicio

QU:1:67 nosotros como colombianos hemo.. (99:99)

nosotros como colombianos hemos aprendido a copiar y pegar de otros modelos porque nosotros no tenemos nuestro propio modelo y en ese copia y pegue de otros modelos, los planes que se han venido dando no han tenido en cuenta que están es sobre cargando a los docentes

Bienestar estudiantil

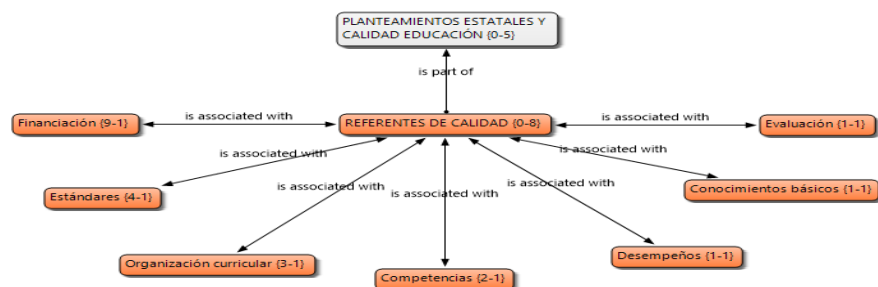
QU:1:71 supuestamente la jornada única.. (102:102)

supuestamente la jornada única tiene su recorrido, algunos, comienza el recorrido, entonces el recorrido se trae los de una parte, él tiene su ruta, nosotros como somos solos entonces nos toca que estar temprano para recibir el niño

Descripción de resultados: En este primer análisis se observa que tanto hombres como mujeres docentes establecen mayor relación frente a componentes de calidad que condicionan representaciones/normativas y tiene que ver con la capacitación docente, la jornada escolar y los equipos/tecnologías. Las docentes mujeres dan gran importancia a factores como la capacitación docente versus los hombres que consideran más complicado el tema de la jornada escolar por creer que no están las condiciones para implementarla.

Figura 43.

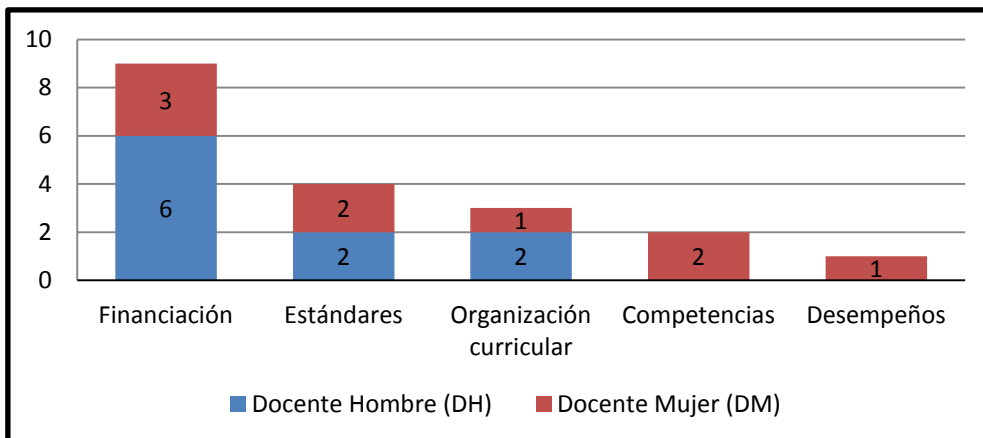
Relaciones Planteamientos Estatales y Referentes de Calidad



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas. Ti 7.0*

Figura 44.

Relaciones Indicadores de Referentes de Calidad, por Género.



Fuente: *Elaboración propia a través de Microsoft Excel*

Comentarios de los participantes:

Financiación

QU:1:107 la calidad educativa que ellos.. (167:167)

la calidad educativa que ellos esperan tener se ha quedado en un papel o se va a seguir quedando en un papel porque muy difícilmente se va a dar entonces desde la parte política sí nos estamos viendo afectados, porque exigimos una política clara y que tenga mayor inversión,

QU:1:106 Pues para que haya una mejor c.. (165:165)

Pues para que haya una mejor calidad tiene que el gobierno invertir más recursos porque es que verdaderamente hoy día no llega nada a las sedes rurales y estamos trabajando es con las uñas

Estándares

QU:1:16 Nosotros en este momento si te.. (28:28)

Nosotros en este momento si tenemos en cuenta los estándares para hacer los planes de aula, de acuerdo al contexto a dónde estamos entonces miramos la programación, y adecuamos los estándares,

Organización curricular

QU:1:18 los estándares si se están man.. (29:29)

los estándares si se están manejando y de acuerdo a ellos nosotros tenemos una matriz donde manejamos los estándares, manejamos los DBA , manejamos las evidencias,

Competencia

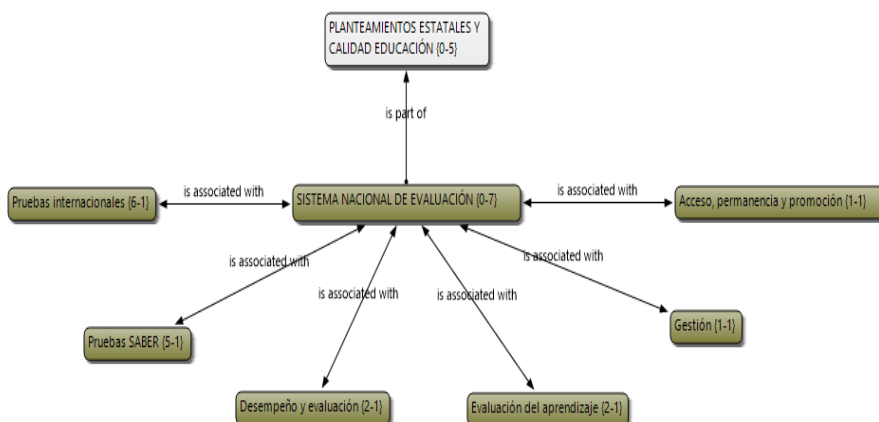
QU:1:37 el docente trabaja la parte de.. (62:62)

el docente trabaja la parte de los valores, del comportamiento, cómo debe actuar el niño ante determinada situación pero no es porque venga el proyecto de competencias ciudadanas

Descripción de resultados: Frente a la categoría referentes de calidad, se aprecia como los docentes hombres dan mucha importancia al tema de la financiación, creen que se ha quedado en el papel, en teoría y esta situación está afectando la calidad, siendo incluso reconocido por las mujeres. También hay factores que favorecen las relaciones representaciones/normativas y tienen que ver con los estándares y la organización curricular, como se afirma en los comentarios de los docentes.

Figura 45.

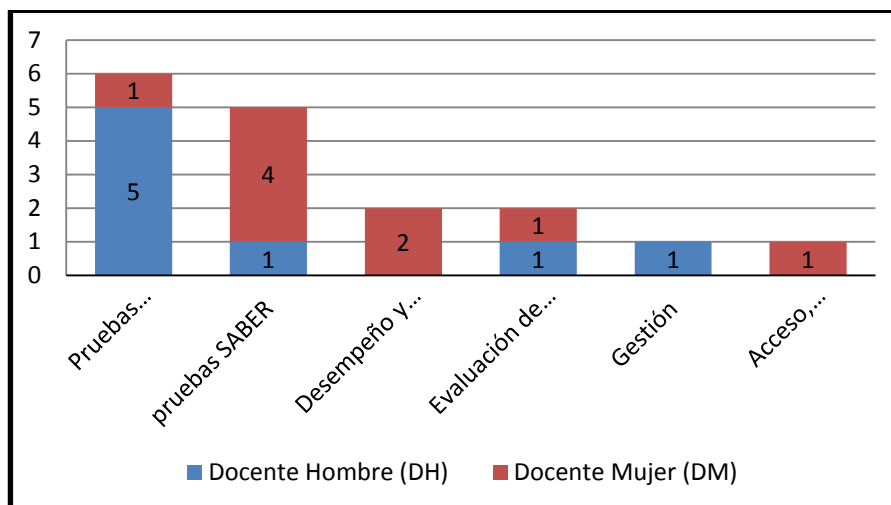
Relaciones Planteamientos Estatales y Sistema Nacional de Evaluación.



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas.Ti 7.0*

Figura 46.

Relaciones Indicadores Sistema Nacional de Evaluación, por Género.



Fuente: *Elaboración propia a través de Microsoft Excel*

Comentarios de los participantes:

Pruebas Internacionales

QU:1:49 la prueba pisa es una prueba q.. (80:80)

.....
la prueba pisa es una prueba que se le hace a jóvenes de 15 años, no importa el grado de escolaridad que esté, se hace cada tres años y se les evalúa también el componente de resolución de problemas

QU:1:53 Hay docentes que dice que esta.. (82:82)

.....
Hay docentes que dice que esta prueba no es determinante a la hora de medir, de ser un referente de calidad, pero digamos para la OCDE sí es importante esto.

Pruebas SABER

QU:1:48 Pero esa es una prueba que est.. (77:77)

.....
Pero esa es una prueba que está muy cercana a la prueba saber como tal, entonces son modelos de preguntas muy similares a los de la prueba saber entonces eso hace que el niño pues ya vaya bien familiarizado y se tome su tiempo cuando vaya ya presentar la prueba real.

QU:1:42 Nosotros allá en las sedes hac.. (67:67)

Nosotros allá en las sedes hacemos unas pruebas bimestrales para aplicarle a los estudiantes estilo prueba saber para que los niños se vayan preparando,

Desempeño y evaluación

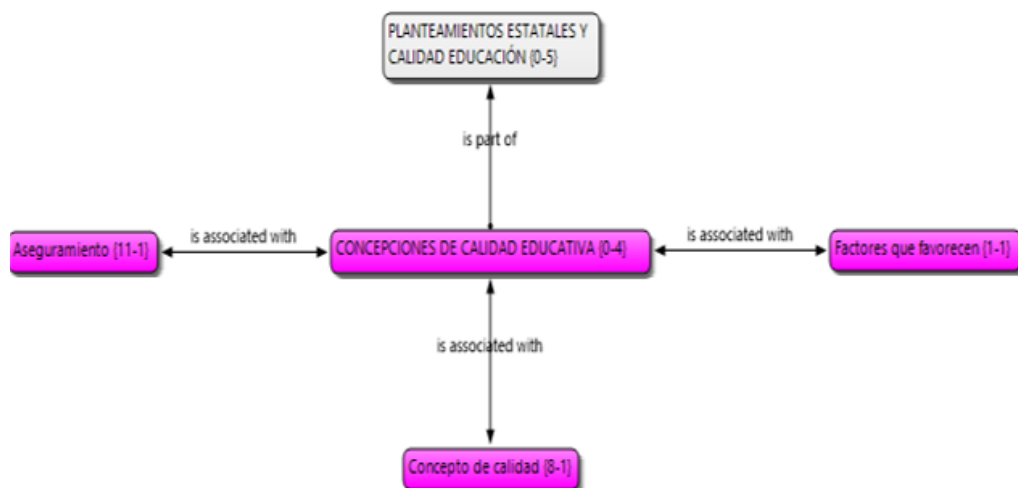
QU:1:45 Pues nosotros bajamos el link,.. (75:75)

Pues nosotros bajamos el link, los llevamos a los computadores, allá cada quien lo hace en su computador, les tomamos el tiempo, entonces ellos están como familiarizados con esa prueba

Descripción de resultados: En correspondencia con la categoría sistema de evaluación, las ideas más explícitas están relacionadas con las pruebas internacionales y las pruebas SABER, consideran los docentes, tanto hombres/mujeres que aunque la prueba no es determinante a la hora de medir calidad, debe ser un referente y que ellos/as, preparan a sus estudiantes para enfrentarlas.

Figura 47.

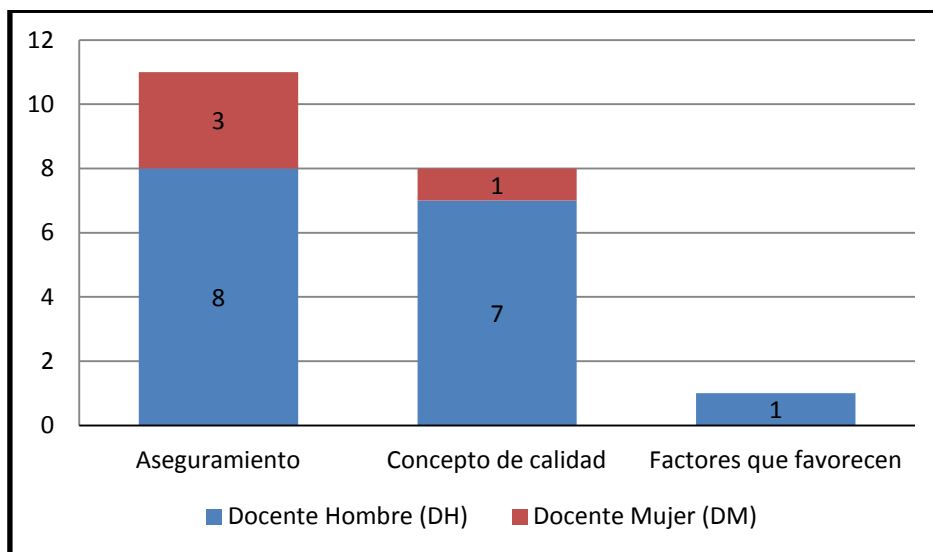
Relaciones Planteamientos Estatales y Concepciones de Calidad Educativa



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas.Ti 7.0*

Figura 48.

Relaciones Indicadores Concepciones de Calidad, por Género



Fuente: *Elaboración propia a través de Microsoft Excel*

Comentarios de los participantes:

Aseguramiento

QU:1:11 que llega a una escuela unitar.. (19:19)

que llega a una escuela unitaria donde uno tiene que manejar grados de preescolar a quinto, todas las áreas, entonces es complicado, y sin nada porque uno no tiene el conocimiento de ese modelo.

QU:1:84 un mejoramiento porque no es n.. (133:133)

un mejoramiento porque no es ni siquiera arreglo como tal, simplemente lo mejoran, no cumplen las expectativas pero pues ellos dicen llegamos y estamos mejorando la infraestructura y la calidad educativa de los niños,

Concepto de calidad

QU:1:64 entonces en cuanto al tiempo d.. (94:94)

entonces en cuanto al tiempo de servicio, que era la pregunta, yo creo que hay confusión y estamos trabajando más tiempo y eso lleva obviamente a veces a desmejorar uno en su quehacer docente.

QU:1:106 Pues para que haya una mejor c.. (165:165)

Pues para que haya una mejor calidad tiene que el gobierno invertir más recursos porque es que verdaderamente hoy día no llega nada a las sedes rurales y estamos trabajando es con las uñas

Factores que favorecen

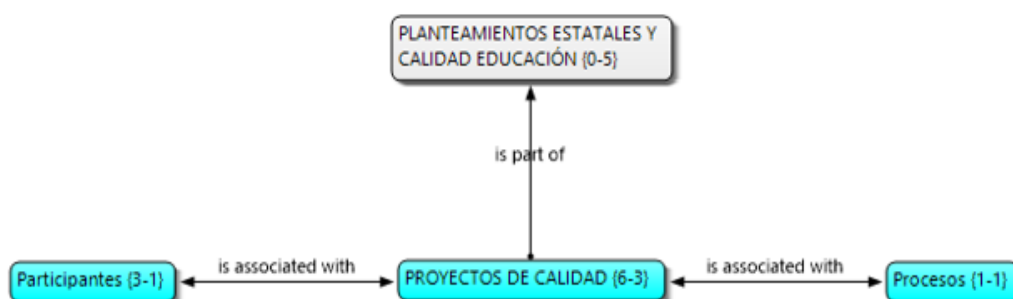
QU:1:2 como son los niños, cómo son l.. (13:13)

como son los niños, cómo son las familias y eso hace que nosotros nos desarrollemos mejor en estas sedes rurales

Descripción de resultados: Sobre concepciones de calidad se manifestaron mayoritariamente los hombres para reafirmar que la calidad necesita inversión que a las sedes rurales no llega; se necesita asegurar la calidad pero se requiere preparación para el manejo del Modelo Escuela Nueva, que se está trabajando más del tiempo propuesto y que la calidad se construye a partir del conocimiento de la comunidad educativas.

Figura 49.

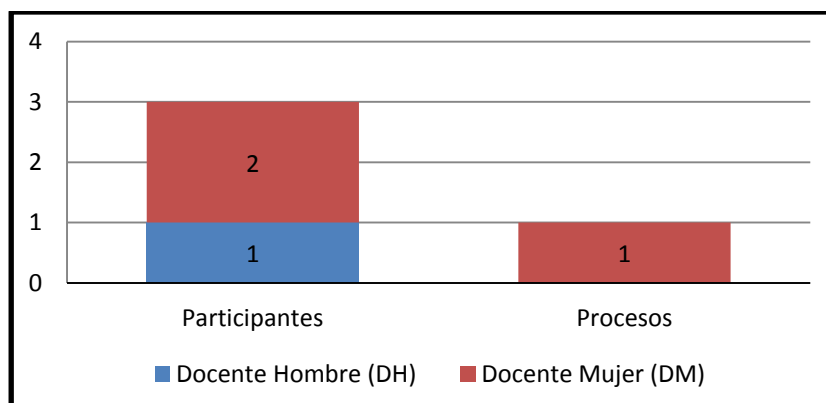
Relaciones Planteamientos Estatales y Proyectos de Calidad



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas.Ti 7.0*

Figura 50.

Relaciones Indicadores Proyectos de Calidad, por Género



Fuente: *Elaboración propia a través de Microsoft Excel*

Comentarios de los participantes:

Participantes

QU:1:61 es que nosotros no contamos co.. (91:91)

es que nosotros no contamos con una psicóloga o sea como un apoyo, ni eso lo tenemos, y nosotros que hacemos? Tenemos que hacer de eso.

Procesos

QU:1:60 O sea nosotros hacemos de psic.. (89:89)

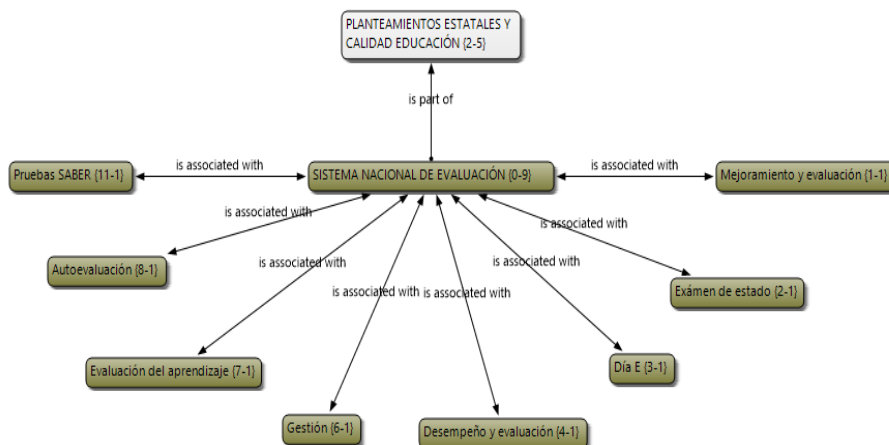
O sea nosotros hacemos de psicólogos, de secretarias, de aseadoras, coordinador, rector, porque somos un solo profesor en cada institución.

Descripción de resultados: Alrededor de los proyectos de calidad, son las mujeres quienes explicitan más sus ideas declarando, primero, que no cuentan con los recursos para sacarlos adelante pero que reconocen la importancia de algunos de ellos (plan lector, formación en valores), y segundo, que están comprometidas y responden a múltiples funciones, enfrentando la realidad de la educación rural.

6.6.2 Análisis grupo focal 2, Factor de análisis: Profesores con Calificaciones Altas y más Bajas en Pruebas Estandarizadas

Figura 51.

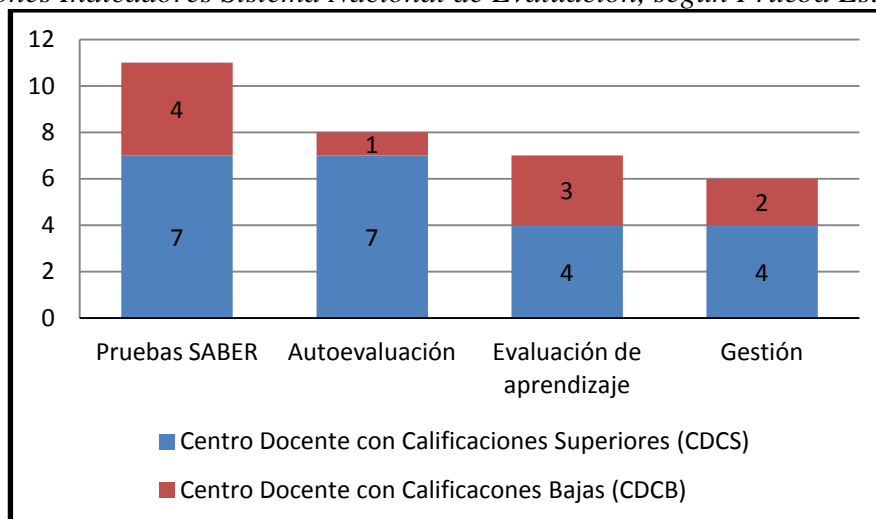
Relaciones Planteamientos Estatales - Sistema Nacional de Evaluación



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas.Ti 7.0*

Figura 52.

Relaciones Indicadores Sistema Nacional de Evaluación, según Prueba Estandarizadas



Fuente: *Elaboración propia a través de Microsoft Excel*

Comentarios de los participantes:

Pruebas SABER

QU:1:8 cuando los chicos de la educac.. (18:18)

cuando los chicos de la educación rural se enfrentan a unas pruebas saber que tienen un contexto diferente al que ellos viven entonces se van a contrariar con lo que ellos viven a lo que les están preguntando, la educación debería pensar en tener en cuenta los contextos en los que los niños se desarrollan y en los que se les facilita la educación para así mismo hacer esos tipos de evaluaciones.

QU:1:10 al trabajo realmente que se re.. (19:19)

al trabajo realmente que se realiza en el área rural uno se siente limitado, por lo menos cuando hablamos de las pruebas para uno trabajar con niños en el área rural uno los lleva como a un imaginario fuera del lugar en el que ellos se encuentran,

Autoevaluación

QU:1:79 la autoevaluación es buena, o .. (76:76)

la autoevaluación es buena, o sea nos sirve porque cuando evaluamos como docentes aspectos que tienen que ver con nosotros, qué podemos nosotros mejorar, nos ayuda cierto, porque en esos aspectos, bueno, estamos mal en esto, como eso depende de nosotros mismos, entonces nosotros como docentes, el compromiso que tenemos hacemos todo lo posible para que eso pueda mejorarse

QU:1:74 cómo mi ente evaluador va a ay.. (71:71)

cómo mi ente evaluador va a ayudar a que yo pueda superar eso que hace falta para contribuir a la calidad a los que yo tengo a mi cargo, entonces digamos que el día E tiene como también ese mismo, no sé, como esa misma dificultad de llegar y estos son indicadores,

Evaluación del Aprendizaje

QU:1:58 el proceso de evaluación dentro.. (57:57)

el proceso de evaluación dentro del aula nos permite a nosotros como docentes ayudar, pues por eso se llama una evaluación, para crear mejoras, entonces si yo veo que mis estudiantes están fallando en algo lo que yo voy a hacer es reforzar eso para mejorar la calidad,

Gestión

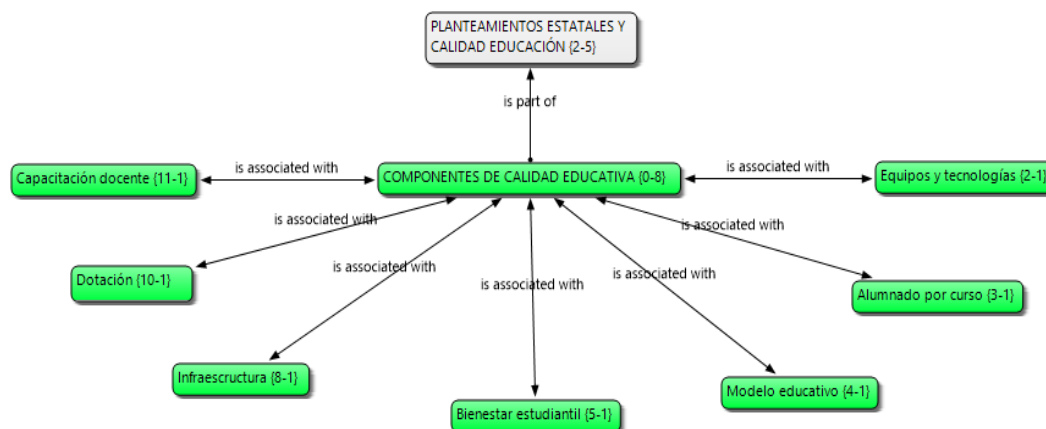
QU:1:32 el gobierno tiene que ayudarnos.. (38:38)

el gobierno tiene que ayudarnos a avanzar mucho más porque infraestructura no solamente es eso, también las vías de acceso que son fundamentales para que lleguen allí los niños y las niñas y todas las personas a hacer su formación porque en toda Colombia en el sector rural estamos graves, graves con vías de acceso

Descripción de resultados: Los profesores de centro docentes con CS establecen más referencias sobre las pruebas SABER, la evaluación de los aprendizajes y la gestión, consideran que no hay justicia en estas pruebas, y narran las diferencias de contexto y particularidades del sector rural, dadas las diferencias de la vida cotidiana y las limitaciones en el trabajo pedagógico. Están fuera de contexto. Los profesores de centros docentes de CS y CB aprecian con mayor claridad el valor de la evaluación de los aprendizajes de aula porque ven un sentido de mejora en su aplicación.

Figura 53.

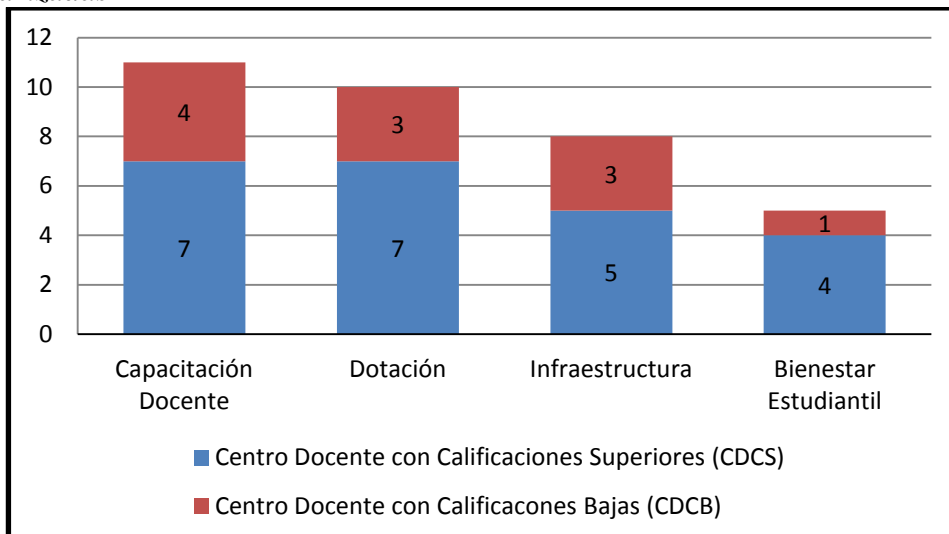
Relaciones Planteamientos Estatales - Componentes de Calidad Educativa



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas.Ti 7.0*

Figura 54.

Relaciones Indicadores Componentes de Calidad Educativa, según Pruebas Estandarizadas



Fuente: *Elaboración propia a través de Microsoft Excel*

Comentarios de los participantes:

Capacitación docente

QU:1:16 usted termina logrando eso des.. (23:23)

usted termina logrando eso desde su ética porque a veces desde lo que usted se enfrenta es muy difícil cumplirlo por las condiciones, por lo menos hay grupos muy, muy grandes dentro de la parte rural y a usted le dicen, bueno si hay más de 40 niños tiene la oportunidad de que haya otro docente y entonces es complicado que usted trabaje con 40 niños de diferentes grupos para hacer cumplir lo que están solicitando en esto.

QU:1:17 en la actualidad vemos un apor.. (25:25)

en la actualidad vemos un aporte importante para los docentes porque se les está dando una oportunidad de formarse mucho más cierto, están haciendo maestrías y toda esta cosa que ayuda mucho al avance en cuanto a la educación y a la formación del docente que es fundamental

Dotación

QU:1:12 cartillas desactualizadas, por.. (21:21)

cartillas desactualizadas, por ejemplo, o hay cartillas de hace (jumm) muchos años, eso es importante, porque el contexto es supremamente importante, si yo no puedo enseñarles a los niños de hoy en día, obviamente les enseñamos historia, pero no puedo seguir enseñando sobre unas cartillas que son de muchos años atrás porque están desactualizadas totalmente,

QU:1:30 pues lastimosamente en el caso.. (35:35)

pues lastimosamente en el caso de infraestructura pues no puedo decir lo mismo porque los niños allá no cuentan con unos baños dignos, no cuentan con una excelente biblioteca, no tienen textos para trabajar lo que es la comprensión lectora, entonces en ese caso sí, y varias sedes de la vereda están por lo mismo

Infraestructura

QU:1:29 nos encontramos pues con aulas.. (34:34)

nos encontramos pues con aulas ya de pronto más acordes, más grandes, lo que son los baños por ejemplo, yo recuerdo en la escuela donde me crié que fue también qué fue rural, pues pequeña, todos amontonaditos, creo yo que es aparte si se ha mejorado, sí se ha dado un avance.

QU:1:80 sino por ejemplo infraestructu.. (76:76)

sino por ejemplo infraestructura, es algo que no nos compete a nosotros o que no podemos hacer nosotros nada, que ya le corresponde al Estado, cómo vamos a evaluar eso y cómo vamos a subir de un puntaje cuando tenemos una institución que nunca nadie le ha invertido nada, entonces es difícil.

Bienestar Estudiantil

QU:1:36 El recorrido pues lo que dice .. (41:41)

El recorrido pues lo que dice Mary, es supremamente importante en la zona rural, las vías de acceso en la zona rural eso es complicado, tenemos escuelas muy lejos en medio de la montaña, entonces si no hay vía de acceso pues obviamente no hay recorrido, entonces lo que ella nos decía para eso es difícil la infraestructura también porque si vamos a hablar de infraestructura primero debería estar la vía para poder subir los materiales, que lleguen allá al sitio

QU:1:75 desde que se implementó obviam.. (72:72)

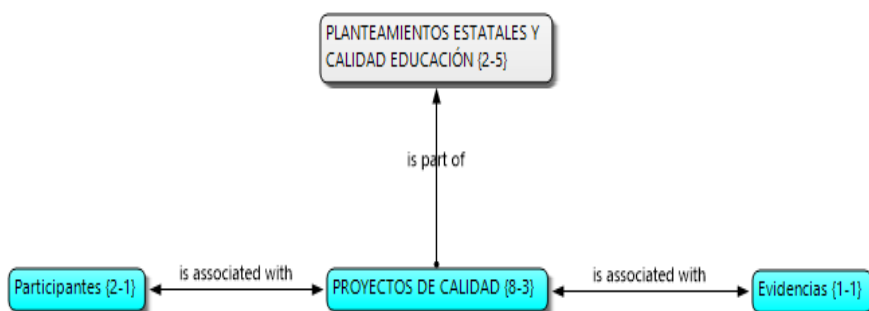
desde que se implementó obviamente hay que hacerlo pero yo creo que prácticamente cómo que todos los docentes siempre hemos declarado desobediencia con ese día cierto, porque es que para usted evaluar la calidad de la educación necesita muchas cosas, o sea usted no puede evaluar la calidad de la educación cuando no hay infraestructura, cuándo sus niños llegan con hambre, cuándo duran dos o tres horas y tienen que cruzar el río, el puente en mal estado para poder llegar a la institución

Descripción de resultados: Para este caso, tanto los profesores de Centro Docentes con CS, como los de CB, creen que hay componentes asociados a calidad mas estrechamente relacionados con capacitación docente, dotación de materiales didácticos, infraestructura y bienestar (alimentación, transporte); ambos grupos de docentes

expresan preocupación por el tamaño de la clase y la desactualización de las cartillas básicas de enseñanza, la falta de bibliotecas y textos.

Figura 55.

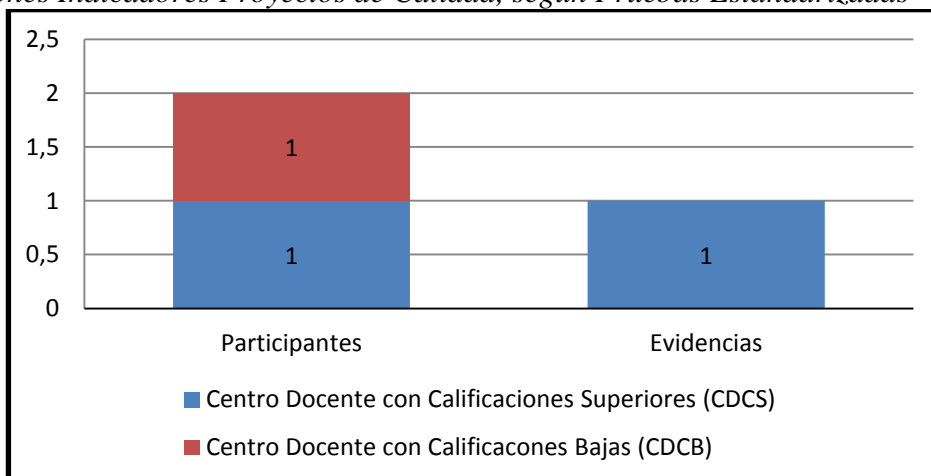
Relaciones Planteamientos Estatales – Proyectos de Calidad Educativa



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas.Ti 7.0*

Figura 56.

Relaciones Indicadores Proyectos de Calidad, según Pruebas Estandarizadas



Fuente: *Elaboración propia a través de Microsoft Excel*

Comentarios de los participantes:

Participantes

QU:1:76 la familia que es algo suprema.. (72:72)

 la familia que es algo supremamente importante, entonces como que se tiran la pelota, entonces el Estado no, son los docentes, los docentes dicen que la familia, la familia no, qué son los profesores malos, ya los niños de hoy en día, que la tecnología, o sea son muchas cosas

QU:1:83 por lo menos las distancias y .. (84:84)

por lo menos las distancias y de cierta manera uno puede decir que los niños del campo son tan diferentes a los niños de la ciudad en muchos aspectos, hasta incluso como ellos se apropian del conocimiento, yo podría decir a veces que los niños del campo son más prácticos, su aprender es hacer mientras que los niños de la ciudad, yo podría decir, son como más teóricos,

Evidencias

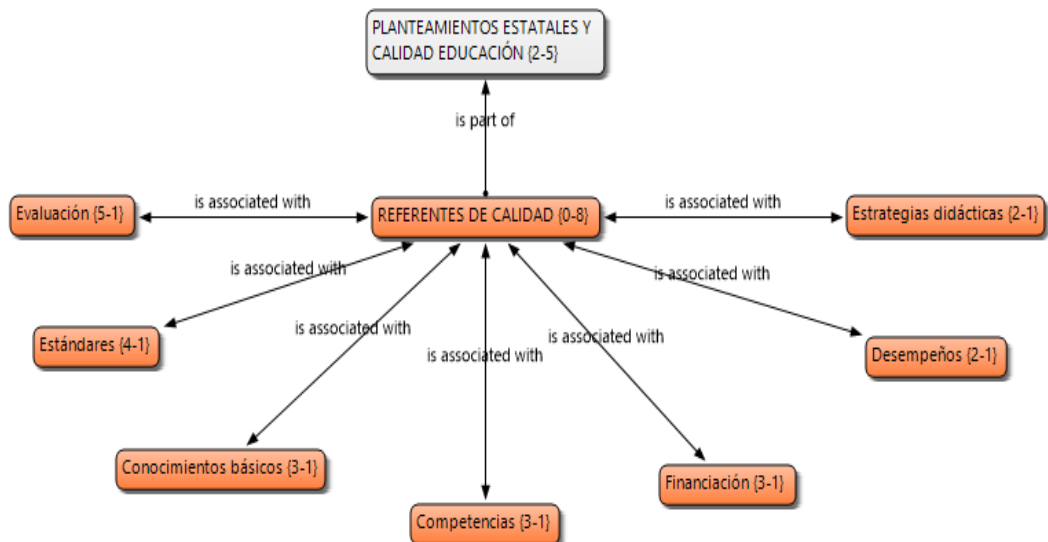
QU:1:72 muchos docentes se dedican a r.. (68:68)

muchos docentes se dedican a recoger evidencias y eso queda ahí no más, no se hace algo, muchas veces por ejemplo, el profesor o docente debe hacer una cartilla, hablando del plan lector digamos, que una guía didáctica en la que usted enseñe

Descripción de resultados: Dejan constancia los docentes que en la normatividad existe poca reseña sobre los proyectos de calidad y por ende hay poca referencia, afirman que se piden evidencias de su desarrollo con pocos recursos. No hay claridad de los responsables de la calidad, se pasa la pelota al Estado, este a los docentes, estos a la familia, la familia a los docentes, en un círculo vicioso sin solución.

Figura 57.

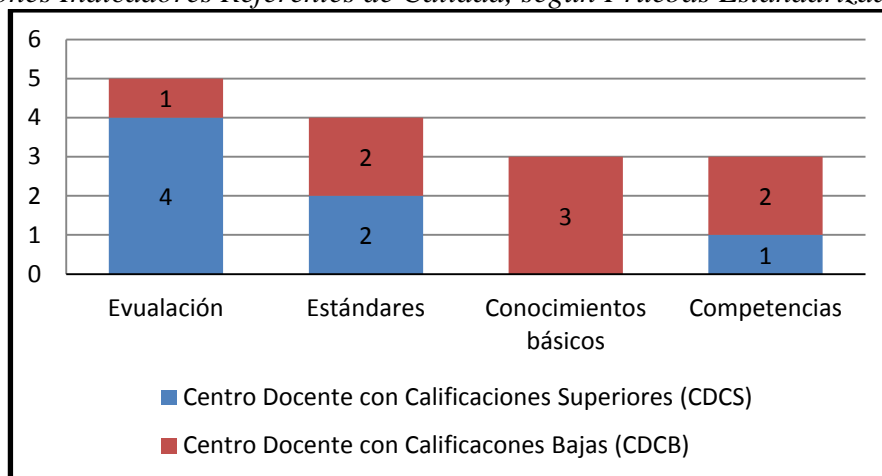
Relaciones Planteamientos Estatales - Referentes de Calidad Educativa



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas.Ti 7.0*

Figura 58.

Relaciones Indicadores Referentes de Calidad, según Pruebas Estandarizadas



Fuente: *Elaboración propia a través de Microsoft Excel*

Comentarios de los participantes:

Evaluación

QU:1:8 cuando los chicos de la educac.. (18:18)

 cuando los chicos de la educación rural se enfrentan a unas pruebas saber que tienen un contexto diferente al que ellos viven entonces se van a contrariar con lo que ellos viven a lo que les están preguntando, la educación debería pensar en tener en cuenta los contextos en los que los niños se desarrollan y en los que se les facilita la educación para así mismo hacer esos tipos de evaluaciones.

QU:1:41 Bueno, de hecho retomando lo q.. (45:45)

 Bueno, de hecho retomando lo que está diciendo la compañera precisamente el PTA es uno de los programas que más maneja los DBA, el único creo, este programa ha hecho que incluyamos los DBA en nuestra programación porque como sabemos los DBA apuntan a lo que nos va a evaluar el Estado cierto,

Estándares

QU:1:45 tenemos unos DBA qué son los q.. (46:46)

 tenemos unos DBA qué son los que apuntan a unos resultados que debemos tener y qué son los que nos evalúan para saber si estamos en un nivel de calidad bueno o no.

QU:1:81 hay muchas cosas que facilitan.. (78:78)

 hay muchas cosas que facilitan pero la creación de nuevas políticas, de los DBA, todo eso pueden dentro de la idea facilitar para que haya calidad pero ya en el momento de ejecución ya vienen a haber limitantes, ya se condicionan por el mismo contexto

Conocimientos básicos

QU:1:18 se está haciendo una invitació.. (25:25)

se está haciendo una invitación que no podemos quedarnos solamente en los contenidos, tenemos que ir mucho más allá y cada vez encontrar más hallazgos para darnos más retos.

Competencias

QU:1:6 Para mí la calidad de la educa.. (16:16)

Para mí la calidad de la educación es aquella que forma seres humanos, ciudadanos con valores éticos, también pues que la realidad de la educación genera oportunidades legítimas y de progreso, prosperidad para los niños, niñas, jóvenes y para todos los niños del país.

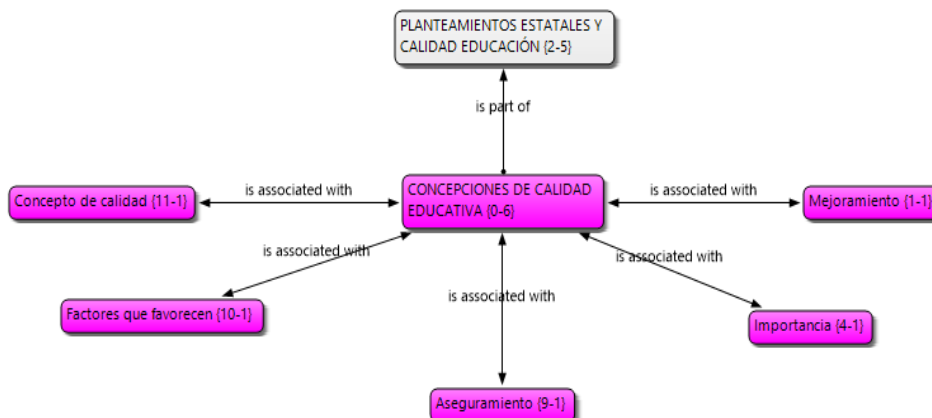
QU:1:41 Bueno, de hecho retomando lo q.. (45:45)

Bueno, de hecho retomando lo que está diciendo la compañera precisamente el PTA es uno de los programas que más maneja los DBA, el único creo, este programa ha hecho que incluyamos los DBA en nuestra programación porque como sabemos los DBA apuntan a lo que nos va a evaluar el Estado cierto,

Descripción de resultado: Es notoria la diferencia entre los profesores de CS que dan mayor importancia a los procesos de evaluación asociados a calidad, que los docentes de CB, aunque todos reconocen la necesidad de contar con estándares y competencias que guíen el trabajo de aprendizaje, y se afirma que se logra una mejora gracias al Programa Todos a Aprender y la formulación de los Derechos Básicos de Aprendizaje.

Figura 59.

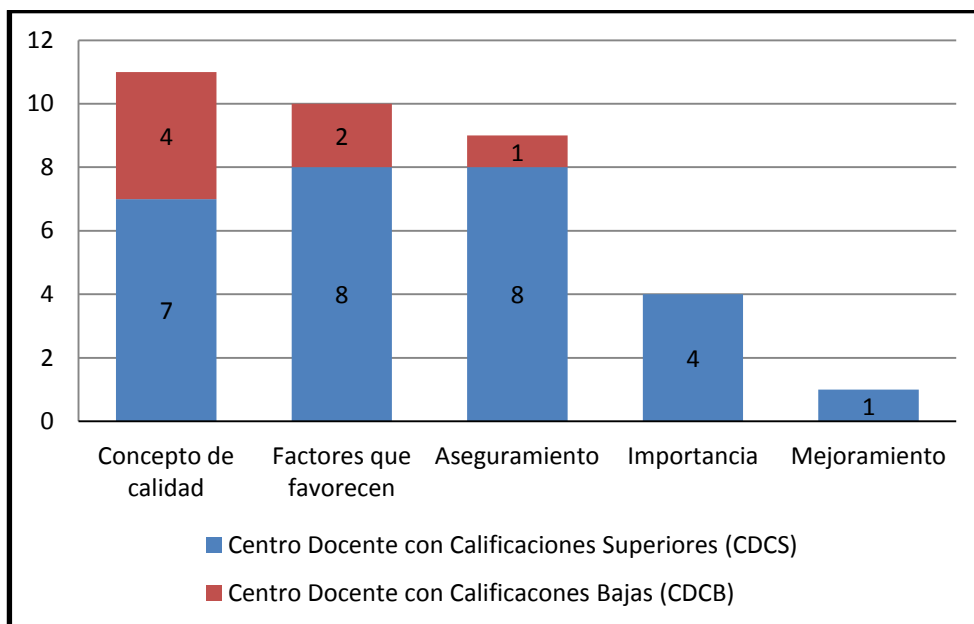
Relaciones Planteamientos Estatales - Concepciones de Calidad Educativa



Fuente: Elaboración propia a través de Atlas.Ti 7.0

Figura 60.

Relaciones Indicadores Concepciones de Calidad, según Pruebas Estandarizadas



Fuente: *Elaboración propia a través de Microsoft Excel*

Comentarios de los participantes:

Concepto de calidad

QU:1:2 aquella que permite que los do.. (13:13)

aquella que permite que los docentes los formemos para ser un mejor estudiante en el sentido no sólo de las áreas como matemáticas o lenguaje si no, en formarlos competentes para la vida.

QU:1:4 la calidad de la educación es .. (15:15)

la calidad de la educación es un proceso que implica mejoras, implica un cambio, es todo esos aportes que podemos hacer, los factores que influimos en la educación de los niños, todo lo que puede aportar el gobierno o como maestros todo lo que podamos aportar para mejorar

Factores que favorecen

QU:1:3 todo lo que el gobierno nos pu.. (14:14)

todo lo que el gobierno nos puede prestar o permitir a nosotros como docentes para entregarle a los niños, lo que ellos creen, las políticas que ellos hacen, los recursos que nos dan a nosotros como maestros para hacer que esa educación que nosotros transmitimos, esos conocimientos que vamos a formar en los niños sean mejores.

QU:1:53 Estamos enfocados totalmente e.. (52:52)

 Estamos enfocados totalmente en el plan lector, definitivamente ayuda mucho, el plan si es algo que se trabaja en todas las zonas y ya depende prácticamente de nosotros como docentes, obviamente hacemos el plan, proyecto y tratamos de trabajar, en la sede principal y todas las sedes,

Aseguramiento

QU:1:85 en últimas esa calidad está mu.. (84:84)

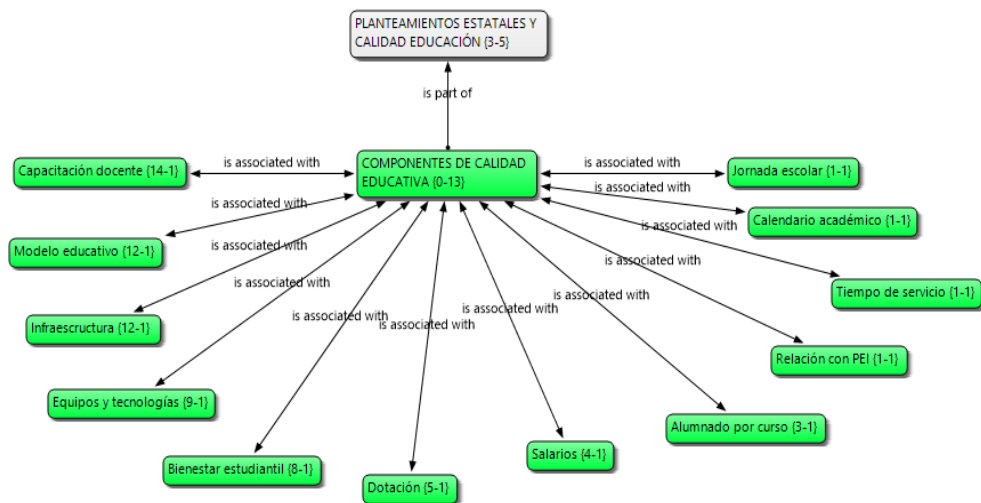
 en últimas esa calidad está muy condicionada a lo que uno como profesor puede hacer por estos niños pero que si es necesario que se evalúen para que no sea solamente el profesor el encargado de esto, si no que sea un trabajo articulado entre las partes

Descripción de resultados: En el análisis de los indicadores de concepciones de calidad son notorias las manifestaciones de los profesores de Centros Docentes con CS al referenciar la calidad como formación con competencias para la vida y asociadas a las propuestas del Ministerio de Educación, creen que el Estado no puede olvidar su alta responsabilidad frente a las políticas públicas, los recursos, aunque se reconoce la responsabilidad que tienen los maestro/a; más bien se entiende como un proceso de responsabilidad articulado Estado/docentes/familia.

6.6.3 Análisis grupo focal 3, Factor de análisis: Formación Académica.

Figura 61.

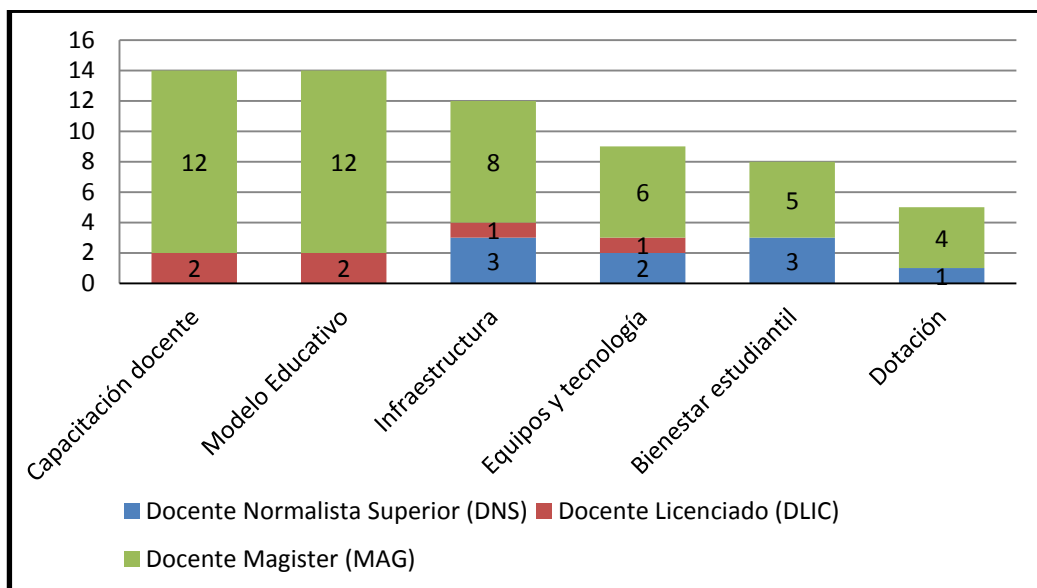
Relaciones Planteamientos Estatales - Componentes de Calidad Educativa



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas.Ti 7.0*

Figura 62.

Relaciones Indicadores Componentes de Calidad, según Formación Académica



Fuente: *Elaboración propia a través de Microsoft Excel*

Comentarios de los participantes:

Capacitación docente

QU:4:18 En este momento no existe una .. (24:24)

En este momento no existe una política clara de capacitación o de formación de maestros, lo que hay es un desorden de eventos, que capacitación de Compartel, que capacitación Telefónica, que capacitación de PTA, que es una vez al mes.

QU:4:32 no hay una política, lo reiter.. (29:29)

no hay una política, lo reiteró, de formación hacia los maestros de la zona rural? entonces todo el mundo o la mayoría opta por tomar las cartillas de Escuela Nueva y realmente esas cartillas no tienen nada de innovador, entonces los resultados no van a ser buenos,

Modelo Educativo

QU:4:5 el modelo educativo esté pensa.. (16:16)

el modelo educativo esté pensado para las diferentes comunidades campesinas y las comunidades que actualmente habitan el territorio rural eso es lo que yo considero que incluye la calidad educativa.

QU:4:71 Pues yo pienso que el problema.. (50:50)

Pues yo pienso que el problema radica en la metodología de atención Escuela Nueva, digamos como estrategia de atención ya está descontextualizada yo creo que la escuela rural debe transitar en Colombia hacia una nueva metodología de atención

Infraestructura

QU:4:42 un programa a nivel nacional d.. (33:33)

un programa a nivel nacional de conectividad qué hace el Estado reparte los recursos entrega a agentes territoriales en este caso Neiva y contrata y vuelve el tema politiquero entonces un año maneja el tema una entidad el otro año la maneja otra, ya en la escuela hay 3 antenas obsoletas, viejas, desde que empezó Compartel, y en este momento el internet que tenemos es privado y lo paga el docente de su bolsillo

Equipos y tecnología

QU:4:13 pero realmente el contexto ha .. (21:21)

pero realmente el contexto ha cambiado demasiado, cierto, como el mundo globalizado y muchos factores que no son los mismos de hace 20 años, entonces por ejemplo la parte de conectividad también es muy importante,

QU:4:56 quedamos sin recursos, interne.. (40:40)

quedamos sin recursos, internet igual, también allá, ha sido un problema, dos meses tuvimos internet el año pasado, terminando el año para que aparezca la firma del internet y ha sido un gran problema.

Bienestar estudiantil

QU:4:57 el transporte escolar allá es .. (42:42)

el transporte escolar allá es complejo, por ejemplo allá estuvieron haciendo ese proyecto de transporte escolar y el Ministerio y la Gobernación piden un poco de requisitos como tres oferentes y eso en últimas la gente no cumple para el transporte

QU:4:62 cuando se acaba el año va hast.. (43:43)

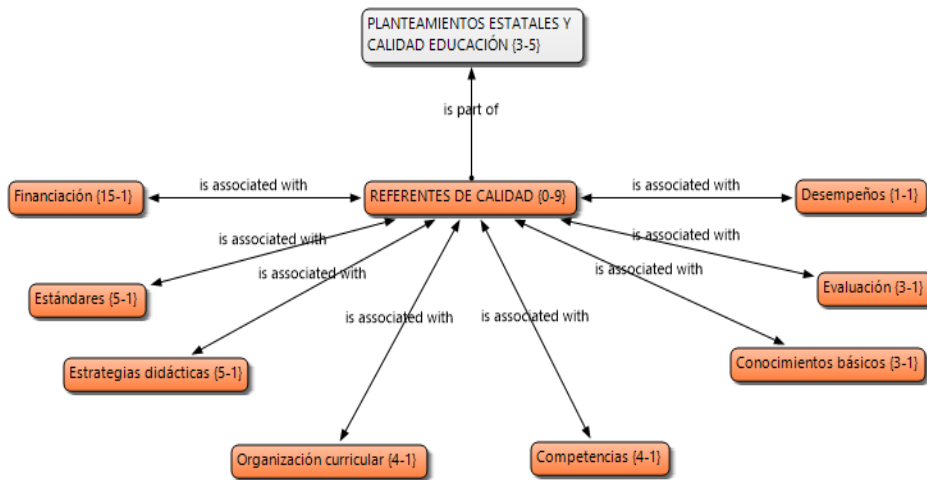
cuando se acaba el año va hasta marzo y toca esperar a veces mes o mes y medio para que vuelva el contrato y vuelva otra vez lo del PAE y lo del transporte escolar ni hablar, ese sí se demora hasta los 2 meses en volver y son dos meses donde los estudiantes comienzan la deserción, no llegan(los niños), entonces se genera un caos en el proceso educativo a falta de esa estrategia como tal del PAE y transporte escolar

Descripción de resultados: Las relaciones más expeditas las establecen los docentes con formación de magister, al reconocer que los componentes asociados a calidad

tienen que ver con una adecuada formación profesional, manejo del modelo educativo o tránsito hacia una nueva metodología de atención, adecuada infraestructura, tecnología (conectividad) y bienestar estudiantil, algunos docentes normalistas le atribuyen calidad a contar con infraestructura y bienestar de los estudiantes.

Figura 63.

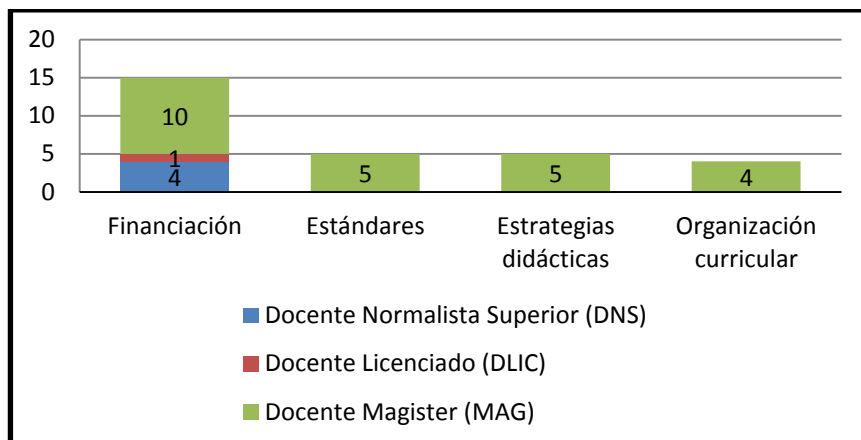
Relaciones Planteamientos Estatales - Referentes de Calidad Educativa



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas.Ti 7.0*

Figura 64.

Relaciones Indicadores Referentes de Calidad, según Formación Académica



Fuente: *Elaboración propia a través de Microsoft Excel*

Comentarios de los participantes:

Financiación

QU:4:88 y hay algo de la regla fiscal,.. (55:55)

y hay algo de la regla fiscal, que pasa cierto porcentaje de los docentes, no importa como sea su proceso o de donde venga, cómo salga, nada entonces esas cosas lo desmotivan fuertemente.

QU:4:90 Otra cosa que no hemos tocado .. (57:57)

Otra cosa que no hemos tocado aquí es el SIMAT que afecta bastante el sector rural porque la proporción de estudiantes la relación (técnica) entre estudiantes y profesores va cerrando sedes, va mermando los docentes, los recursos,

Estándares

QU:4:24 también nos hace mucho énfasis.. (25:25)

también nos hace mucho énfasis en lo que es la matriz de referencia, lo de DBA constantemente, la estructuración de las programaciones van muy apuntadas a eso

QU:4:76 sin dejar obviamente al lado e.. (50:50)

sin dejar obviamente al lado el PTA, a las competencias, los DBA, porque se deben abordar, pero sí, sería bueno como repensar la metodología y reestructurar lo que es Escuela Nueva.

Estrategias didácticas

QU:4:23 es un programa que nos ha dado.. (25:25)

es un programa que nos ha dado muchas herramientas, nos enfatiza mucho en la parte de los estándares de competencia, si miramos los estándares, miramos que se manejan por ciclos y no por grados, entonces también nos invita a organizar la programación cómo lo de la clase por ciclos, va de primero a tercero, de cuarto a quinto

QU:4:74 hay que repensar eso y transit.. (50:50)

hay que repensar eso y transitar a una nueva metodología de atención para que pueda lograrse esa calidad, pero es necesario lo de formación, o sea también eso es clave, los procesos de formación en este momento, no hay un proceso de formación, qué hace un maestro rural nuevo que llega al campo,

Organización curricular

QU:4:73 ¿Cuál es el papel de la escuela.. (50:50)

¿Cuál es el papel de la escuela en el campo, cual es el papel del maestro? Cuál es el papel del Campesino en la educación, pero realmente si seguimos trabajando así, de esta manera, cómo islas; cada uno aparte, la escuela, que la comunidad haya, la realidad del campo acá, los niños allá, y cada uno como en su proceso, eso nunca va a funcionar

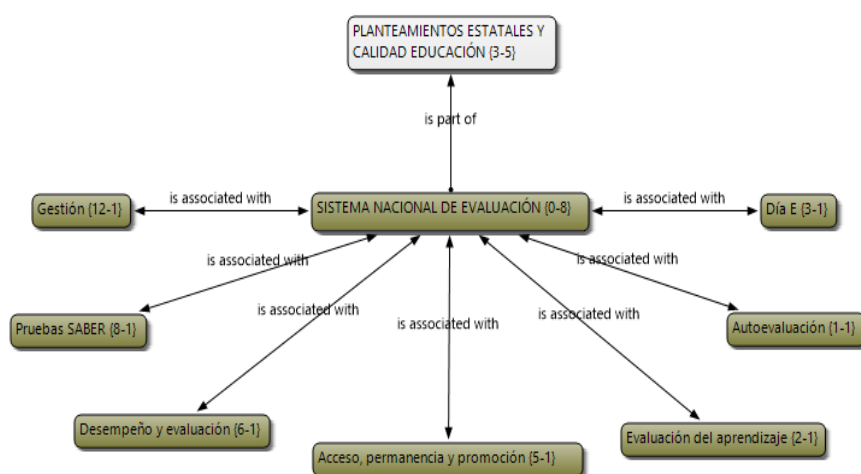
QU:4:71 Pues yo pienso que el problema.. (50:50)

Pues yo pienso que el problema radica en la metodología de atención Escuela Nueva, digamos como estrategia de atención ya está descontextualizada yo creo que la escuela rural debe transitar en Colombia hacia una nueva metodología de atención

Descripción de resultados: Alrededor de los referentes de calidad, vuelven a ser los profesores con título de maestría quienes expresan con más claridad la asociación de factores que como la financiación, (bajos salario de los docentes) afecta la motivación laboral, incide igualmente, el establecimiento de la relación técnica maestro-estudiantes que cierra sedes educativas, haciendo injusticia con las familias dispersas en el territorio, sumado a una necesidad reiterada, de movilizar nuevas estrategias didácticas para manejo de grupos de aula unitaria y contar con procesos pedagógicos más favorables a los estudiantes.

Figura 65.

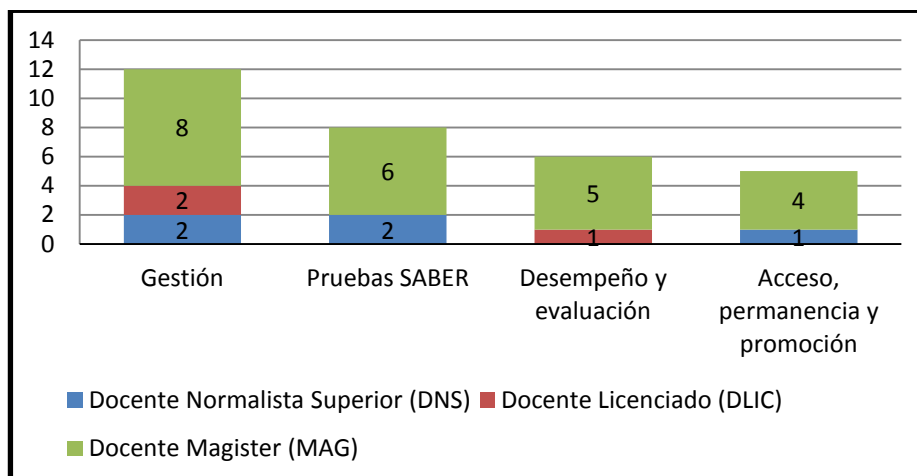
Relaciones Planteamientos Estatales – Sistema Nacional de Evaluación



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas.Ti 7.0*

Figura 66.

Relaciones Indicadores Sistema Nacional de Evaluación, según Formación Académica



Fuente: *Elaboración propia a través de Microsoft Excel*

Comentarios de los participantes:

Gestión

QU:4:81 zona urbana un programa que se.. (55:55)

zona urbana un programa que se llamaba "Transición es una Nota" habían cerca de 80 auxiliares pedagógicas que apoyaban el trabajo de la educación preescolar en la zona urbana

QU:4:56 quedamos sin recursos, interne.. (40:40)

quedamos sin recursos, internet igual, también allá, ha sido un problema, dos meses tuvimos internet el año pasado, terminando el año para que aparezca la firma del internet y ha sido un gran problema.

Pruebas SABER

QU:4:26 Pues realmente que midan exact.. (27:27)

Pues realmente que midan exactamente, que digan esto es así yo creería que no, como le digo, es una herramienta que está ahí para nosotros adoptarla y poder sumarla al trabajo y compromiso que tenemos

QU:4:84 pero lamentablemente la mayor .. (55:55)

pero lamentablemente la mayor parte de los programas y ofertas que sacan van a la zona urbana y el docente rural está olvidado, pero cuando viene la prueba externa, cuando viene la evaluación estandarizada para todos. No se mira a quién se le dieron tantos recursos o tantas cosas y a éste no se le dio nada, pero lo vamos a medir igual.

Desempeño y evaluación

QU:4:77 del sentido de pertenencia, ta.. (51:51)

del sentido de pertenencia, también no solamente de los estudiantes o de la comunidad sino también del maestro que llega al aula de clase, porque desde la universidad no estamos formados para la zona rural ni siquiera hay un curso que diga, ni siquiera hay una proyección, ni siquiera tenemos en cuenta el hecho de que existe una zona rural,

QU:4:87 Entonces esa parte también com.. (55:55)

Entonces esa parte también como que mirarla y yo siempre he dicho por ejemplo que lo del ascenso por estudio debe ser automático, ascender por tiempo listo, hay una prueba o algo pero un ascenso por estudio. Consideró que debe ser automático

Acceso, permanencia y promoción

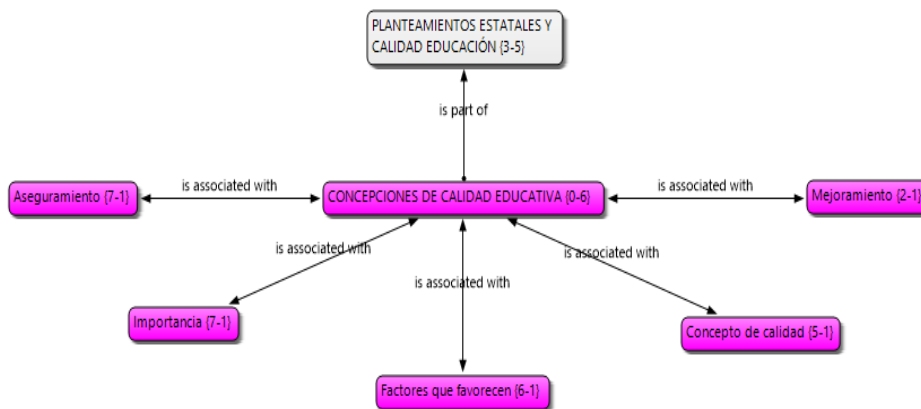
QU:4:6 primero para poder pensar en c.. (18:18)

primero para poder pensar en calidad educativa yo creo que es necesario poder mirar el concepto de acceso, permanencia y pertinencia y esos tres principios no son realmente a lo que le apunta la política pública educativa en este momento,

Descripción de resultados: En cuanto al Sistema Nacional de Evaluación, los profesores con título de maestría, pero apoyados por los docentes Licenciados y Normalistas aseveran que mientras no se mejoren los procesos de gestión para garantizar atención adecuada al sector rural, entre muchos elementos, atención digna al docente, conectividad; los procesos de evaluación, llámese prueba SABER, no podrá tener los resultados esperados.

Figura 67.

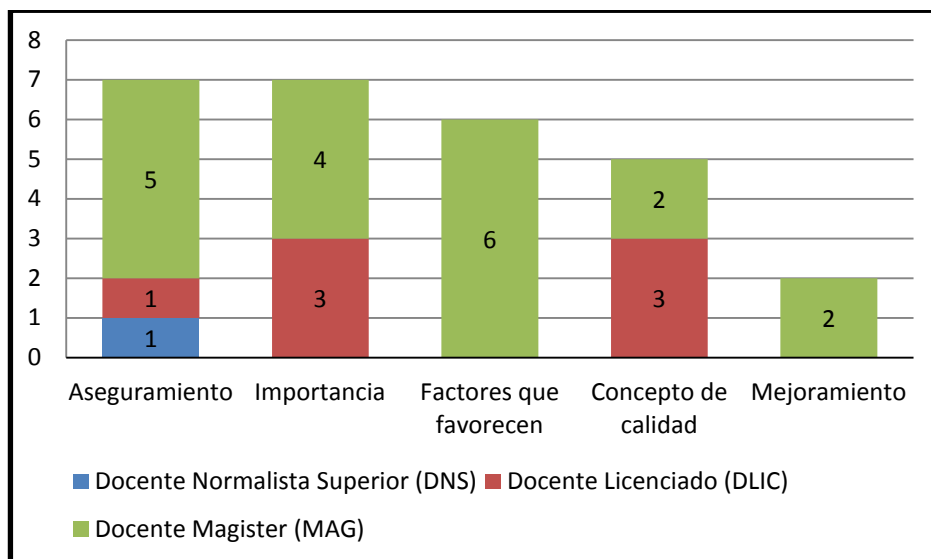
Relaciones Planteamientos Estatales - Concepciones de Calidad Educativa



Fuente: Elaboración propia a través de Atlas.Ti 7.0

Figura 68.

Relaciones Indicadores Concepciones de Calidad, según Formación Académica



Fuente: *Elaboración propia a través de Microsoft Excel*

Comentarios de los participantes:

Aseguramiento

QU:4:51 el Estado quiere calidad sin i.. (36:36)

el Estado quiere calidad sin inversión, para que funcione la ecuación o funcione la fórmula es: a mayor inversión, mayor calidad, entonces no podemos esperar mejores resultados donde menos se invierte.

QU:4:54 mostrando tantos proyectos que.. (40:40)

mostrando tantos proyectos que tenía para la institución, la última (institución) que hay en límites con el Tolima y nos ha ofrecido tantas cosas para mejorar la calidad educativa y a la fecha de hoy ni siquiera los funcionarios que quedaron de ir a mirar la estructura,

Importancia

QU:4:68 En cuanto a la autoevaluación .. (47:47)

En cuanto a la autoevaluación se evalúan las 4 gestiones administrativa, académica, comunitaria y la gestión directiva, desde luego lo que dice el compañero, uno analiza los diferentes componentes y califica pero el impacto como tal, siempre sea tocado el tema de los recursos para poder responder a esto

QU:4:89 en que puede contribuir también.. (56:56)

en que puede contribuir también a mejorar la calidad educativa, porque eso que usted está hablando fue también producto de una negociación del magisterio con el Estado, entonces cuál ha sido realmente el papel de nuestro propio sindicato frente a la calidad educativa realmente en una propuesta clara de calidad?

Factores que favorecen

QU:4:41 otros han reemplazado el papel.. (33:33)

otros han reemplazado el papel del Estado y la comunidad ve eso como una bendición, pero realmente no ven que eso es un costo muy alto para la comunidad que le hayan construido es escuela a cambio de sus recursos naturales

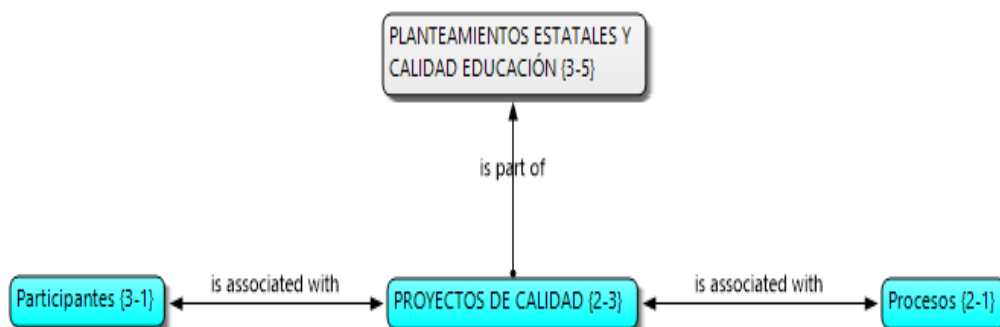
QU:4:79 Es una lógica lo que dice la c.. (52:53)

Es una lógica lo que dice la compañera, de los recursos o sea usted va a mi sede principal y allá hay una persona quién le abre y le cierra la puerta, le tiene en el salón ya barridito, todo organizado y usted llega a su clase y se va; en el campo nada de eso y los recursos y el salario es el mismo, el de él al mío, y realmente ¿quién está invirtiendo más en el proceso?,

Descripción de resultados: En torno a las concepciones de calidad tanto los profesores con maestría como los licenciados, expresan la necesidad de construir un sistema de aseguramiento de la calidad, dada la importancia que esta tiene en el medio social y de manera especial, en lo rural, pero dejan claro que se requiere inversión de recursos “A mayor inversión, se espera, mayor calidad”, no puede el Estado seguir esperando que sean las comunidades quienes resuelvan sus propias necesidades desde sus precariedades, o lleguen otras entidades a aprovechar los recursos naturales a cambio de suplir la infraestructura que no existe.

Figura 69.

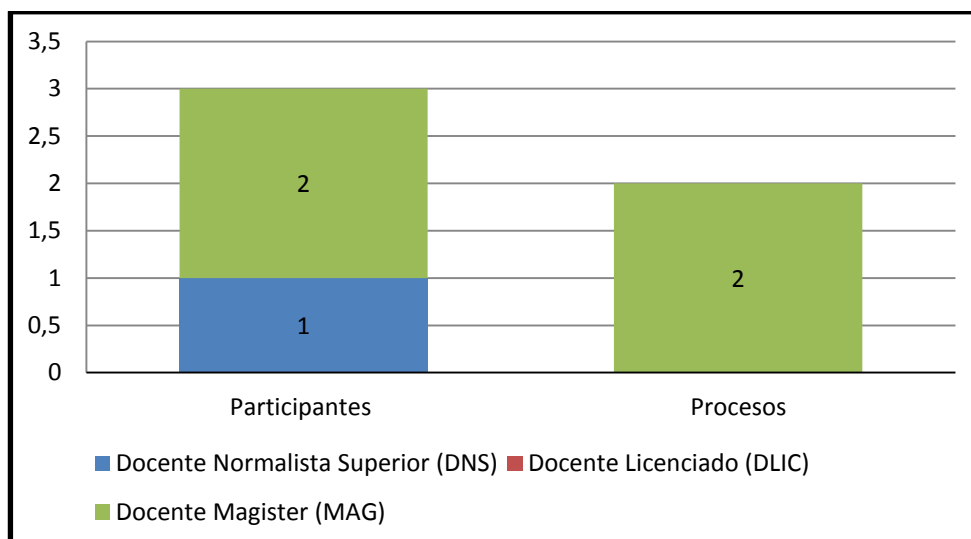
Relaciones Planteamientos Estatales - Proyectos de Calidad Educativa



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas.Ti 7.0*

Figura 70.

Relaciones Indicadores Proyectos de Calidad, según Formación Académica



Fuente: *Elaboración propia a través de Microsoft Excel*

Comentarios de los participantes:

Participantes

QU:4:72 trabajo por proyectos pedagógi.. (50:50)
trabajo por proyectos pedagógicos productivos pero no cómo lo quiere implementar el Estado sino que es un proyecto pedagógico que radica en las necesidades de la comunidad donde se integran toda la comunidad, padres de familia, estudiantes, donde se hace un proceso de transversalización se hace un proceso interdisciplinario y se aprende desde el contexto

QU:4:73 ¿Cuál es el papel de la escuela.. (50:50)

 ¿Cuál es el papel de la escuela en el campo, cual es el papel del maestro? Cuál es el papel del Campesino en la educación, pero realmente si seguimos trabajando así, de esta manera, cómo islas; cada uno aparte, la escuela, que la comunidad haya, la realidad del campo acá, los niños allá, y cada uno como en su proceso, eso nunca va a funcionar

Procesos

QU:4:95 concebidos esos programas acor.. (59:59)

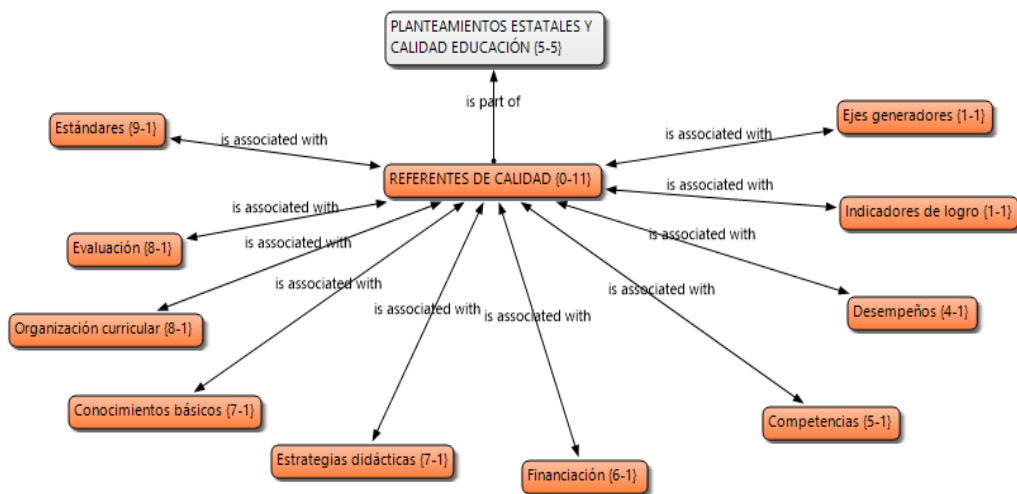
 concebidos esos programas acordes a las necesidades o al contexto, y administrativamente esos procesos contractuales son muy distantes del contexto también.

Descripción de resultados: Tanto los profesores de maestría como los normalistas hablan de trabajar proyectos, pero más por iniciativa propia, como los proyectos pedagógicos productivos que atiende necesidades más reales de la comunidad con su participación. De otro lado, ven los proyectos de calidad propuestos por el gobierno lejano a sus propias realidades.

6.6.4 Análisis grupo focal 4, Factor de análisis: Experiencia Laboral

Figura 71.

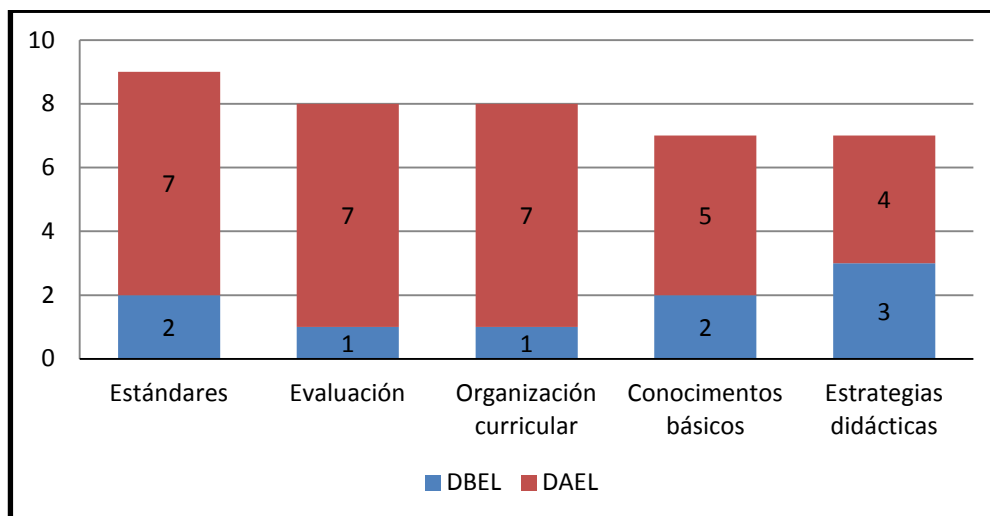
Relaciones Planteamientos Estatales - Referentes de Calidad Educativa



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas.Ti 7.0*

Figura 72.

Relaciones Indicadores Referentes de Calidad, según Experiencia Laboral



Fuente: *Elaboración propia a través de Microsoft Excel*

Comentarios de los participantes:

Estándares

QU:1:13 Quince años en lo rural y trab.. (20:20)

Quince años en lo rural y trabajo con Escuela Nueva todo estos años y nosotros nos damos cuenta que muchos estándares y muchas de esas competencias en el campo rural no tienen sentido o sea no sirven;

Evaluación

QU:1:69 que haya procesos de evaluación.. (64:64)

que haya procesos de evaluación participativos, que no solamente sea heteroevaluación es que el maestro... al estudiante, y en eso estamos débiles, ahí en el proceso en el sentido de que tienen que haber procesos de auto y coevaluación para poder acercarnos más al enfoque, la teoría crítica;

QU:1:70 sino que nosotros tenemos que .. (64:64)

sino que nosotros tenemos que seguir trabajándole para que la evaluación nuestra sea muy ligada a la pedagogía crítica y para eso se necesita que nos reconozcamos, que hemos aprendido, que sabemos, qué capacidades hemos construido

Organización curricular

QU:1:41 porque nosotros como maestros .. (39:39)

porque nosotros como maestros hemos tomado otra clase de forma de educar y la forma en la que estamos haciendo esta nueva metodología ha sido un aprendizaje muy bueno, entonces en esa parte si se le reconoce a la normal para mí enriquecimiento personal.

QU:1:72 Y ella decía: no a nosotros no.. (65:65)

Y ella decía: no a nosotros nos impone la Secretaría de Educación, 26 carpetas. Una carpeta para el proyecto de convivencia, una carpeta para el proyecto de construcción de ciudadanía y así sucesivamente;

Conocimientos básicos

QU:1:73 nosotros vamos porque haya una.. (65:65)

nosotros vamos porque haya una integración única, todo el proceso recoge esos desarticulados proyectos que nos imponen. Y qué buscamos con el PTA, como ya tenemos política de Estado para todas las 137 normales, pues buscamos es que nos den aportes, así sean instrumentalizados para mejorar la lectura, para mejorar procesos escritores, para desarrollar capacidades de lógica matemática pero siempre como apoyo,

QU:1:5 la calidad educativa también p.. (14:14)

la calidad educativa también permite que los estudiantes de lo que aprenden en la escuela los lleven hacia la casa, para que todo sea en conjunto, cómo esa parte educativa, todo es un proceso entre comunidad, docentes, padre de Familia para que se tengan unos buenos resultados

Estrategias didácticas

QU:1:41 porque nosotros como maestros .. (39:39)

porque nosotros como maestros hemos tomado otra clase de forma de educar y la forma en la que estamos haciendo esta nueva metodología ha sido un aprendizaje muy bueno, entonces en esa parte si se le reconoce a la normal para mí enriquecimiento personal.

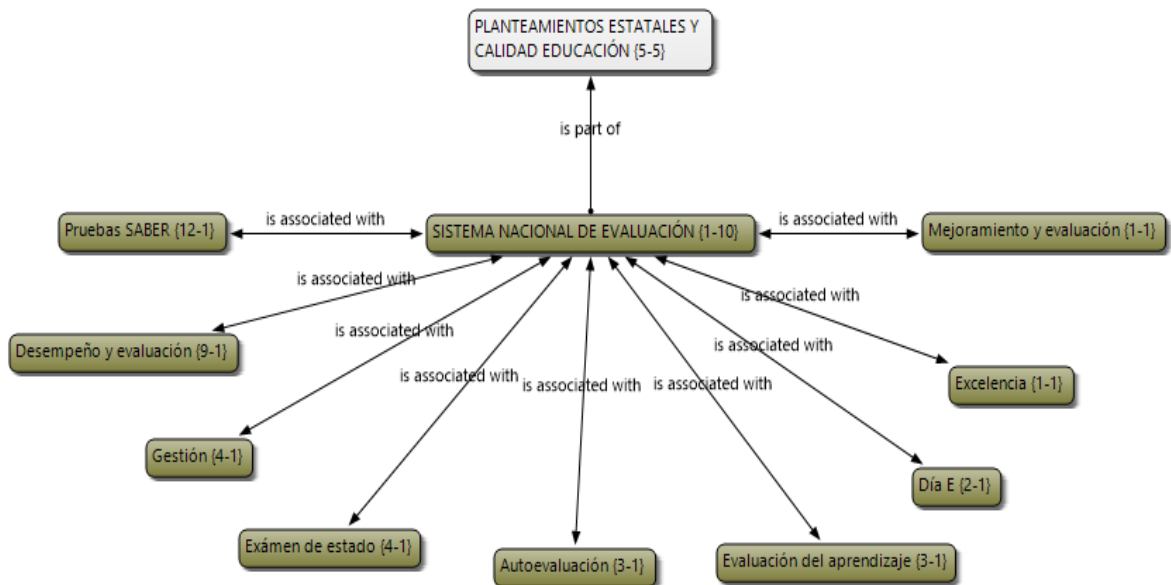
QU:1:56 n la parte de trabajo de PTA e.. (55:55)

n la parte de trabajo de PTA en el departamento fue mucho más enriquecido, a nosotros nos citan a todos los maestros a hacer jornadas con la tutora del PTA, nos daba cartillas, nos daba material, nos prepara una clase como si ella estuviera dando a los estudiantes,

Descripción de resultados: Los docentes con alta experiencia laboral (DAEL) manifiestan abiertamente que de los referentes de calidad, muchos elementos no aplican para el sector rural, especialmente cuando se refieren a estándares de competencia, creen más en procesos contextuales, trabajar desde las pedagógicas críticas: reconocimiento de los sujetos, de sus necesidades y proponer nuevas estrategias didácticas como la investigación en el aula. Reconocen eso sí, que el “Programa Todos a Aprender” ha contribuido a fortalecer procesos de trabajo en clase. Es de decir que estas afirmaciones las comparten los docentes con Baja Experiencia Laboral (DBEL), aunque son más parcós en manifestarse al respecto.

Figura 73.

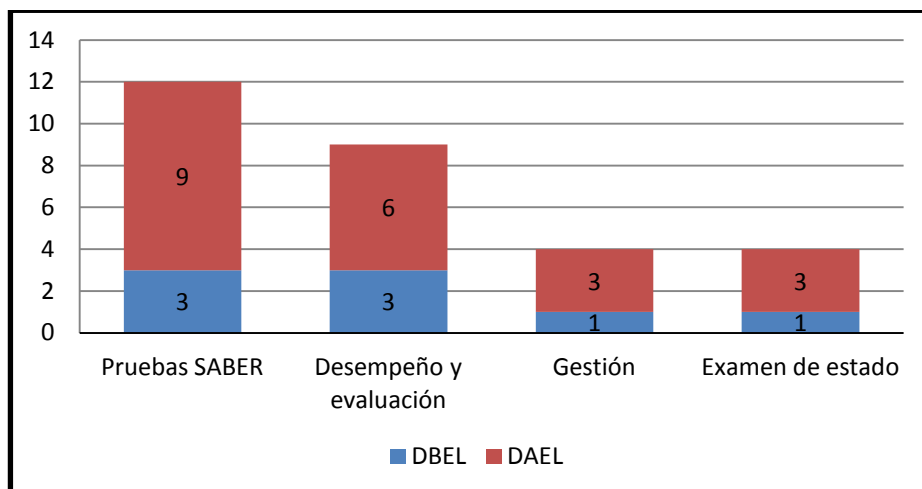
Relaciones Planteamientos Estatales – Sistema Nacional de Evaluación



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas.Ti 7.0*

Figura 74.

Relaciones Indicadores Sistema Nacional de Evaluación, según Experiencia Laboral



Fuente: *Elaboración propia a través de Microsoft Excel*

Comentarios de los participantes:

Pruebas SABER

QU:1:15 esas pruebas SABER están confu.. (20:20)

esas pruebas SABER están confundiendo al estudiante y yo me sentaba con los niños a leer esas pruebas SABER que aparecían en SUPÉRATE hace unos dos o tres años y yo me daba cuenta que esas evaluaciones basadas en las competencias y en los estándares para los niños realmente no era un aprendizaje, tan encasillado tan enmarcado en eso

QU:1:16 vamos a mirar las pruebas y ve.. (20:20)

vamos a mirar las pruebas y ves lo que están haciendo es encasillando al estudiante a contestar una prueba y que estudien y se preparen solamente para eso, pero su competencia como ser humano, lo que realmente tienen que aprender como ser humano, para ser persona, que eso es lo que ha fallado la educación de hace muchos años, que no están educando personas

Desempeño y evaluación

QU:1:23 vuélvase un mago y de inglés, .. (25:25)

vuélvase un mago y de inglés, forme en inglés, forme en español, forme naturales, cuando usted es licenciado y especialista en matemáticas, por ejemplo, entonces lo que pienso es que el gobierno se lava las manos con la educación rural

QU:1:39 su proceso formativo y lo que .. (38:38)

su proceso formativo y lo que yo quiero resaltar ahora es la formación que se ha venido dando desde hace 2 años acá, desde que aparece Aldemar Macías de la Secretaría (funcionario) con el proyecto de la construcción de Currículos Alternativos para el Buen Vivir, eso ha generado muy buenas expectativas,

Gestión

QU:1:8 la calidad va implícita desde .. (15:15)

la calidad va implícita desde el maestro, desde el Padre de familia, es un compromiso de todos, no podemos esperar que sólo el maestro haga calidad educativa o que solo el rector mande calidad educativa en recurso o qué es el coordinador aplique calidad educativa.

QU:1:40 Entonces el coordinador muy am.. (39:39)

Entonces el coordinador muy amable se ofreció a que nos reuniéramos algunos viernes para que hiciéramos ese trabajo y la parte de nuestro aprendizaje en la formación de proyectos pedagógicos,

Examen de estado

QU:1:48 pero si le hacemos y desarroll.. (43:43)

pero si le hacemos y desarrollamos un buen proyecto con los muchachos en el aula implícitamente vamos a llegar allá a ese mejoramiento de ese niño que queremos en grado noveno y once que es cuando lo están evaluando.

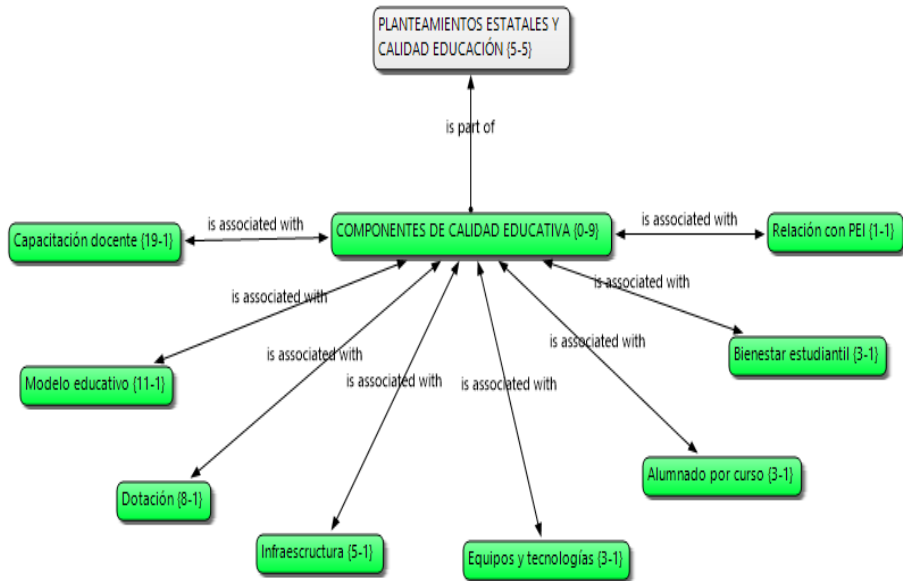
QU:1:74 Pienso, es una estrategia que .. (67:67)

Pienso, es una estrategia que refuerza la competencia de las instituciones para las pruebas de estado, por tener las mejores pruebas ICSES ¿Qué se hace en el día de la Excelencia, día E, revisar 4 aspectos

Descripción de resultados: Referente al sistema de evaluación de pruebas estandarizadas, los docentes con DAEL deja ver su desprecio referente a estas pruebas, consideran que no están adaptas a la población rural, que hace el sistema más efficientista y técnico pero menos humanizante, no se forma personas, si no técnicos preparados para responder pruebas. De otro lado, el maestro rural no está preparado para enfrentar esta tarea, ni las normales, ni las universidades, lo están preparando para un reto tan grande.

Figura 75.

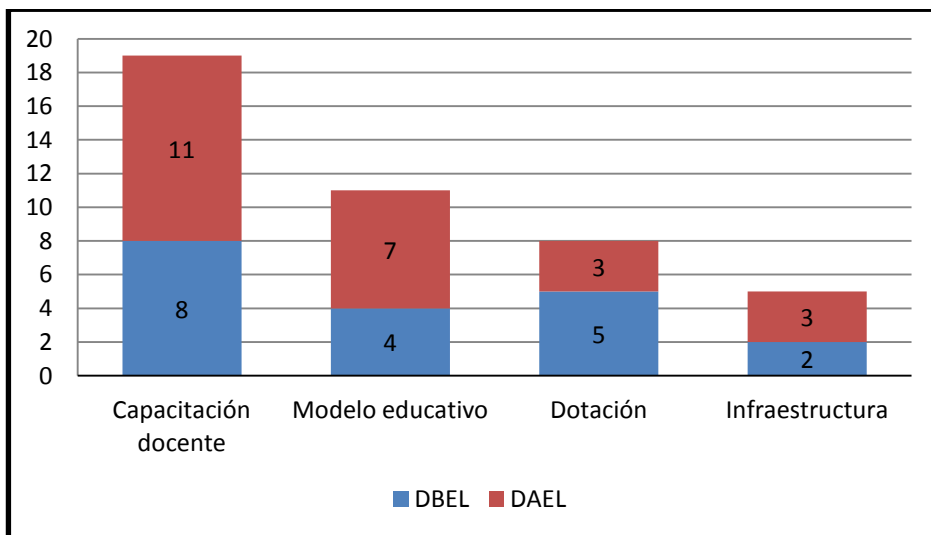
Relaciones Planteamientos Estatales - Componentes de Calidad Educativa



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas.Ti 7.0*

Figura 76.

Relaciones Indicadores Componentes de Calidad, según Experiencia Laboral



Fuente: *Elaboración propia a través de Microsoft Excel*

Comentarios de los participantes:

Capacitación docente

QU:1:22 manejaba como 6 áreas yo solit.. (25:25)

manejaba como 6 áreas yo solito, porque era un solo docente, según ellos miden cantidad de estudiantes, eran 20 estudiantes y de sexto a noveno, esos 20 tenía que el profesor volverse un mago, cuando nos forman por especialidades, llegamos a la institución y le dicen vaya usted trabaje porque esto es educación rural

QU:1:41 porque nosotros como maestros .. (39:39)

porque nosotros como maestros hemos tomado otra clase de forma de educar y la forma en la que estamos haciendo esta nueva metodología ha sido un aprendizaje muy bueno, entonces en esa parte si se le reconoce a la normal para mí enriquecimiento personal.

Modelo educativo

QU:1:13 Quince años en lo rural y trab.. (20:20)

Quince años en lo rural y trabaje con Escuela Nueva todo estos años y nosotros nos damos cuenta que muchos estándares y muchas de esas competencias en el campo rural no tienen sentido o sea no sirven;

QU:1:20 el modelo no lo permite, enton.. (23:23)

el modelo no lo permite, entonces yo siento que la política tiene una deuda importantísima con nuestros estudiantes, con nuestras generaciones y con las generaciones futuras.

Dotación

QU:1:4 la calidad educativa es un pro.. (14:14)

la calidad educativa es un proceso en el cual nosotros como educadores estamos en continuo acompañamiento de los estudiantes y los padres de familia como tal, la calidad educativa también depende en cada uno de los procesos, recursos, necesidades que se tiene; en la zona rural es bastante complejo a veces la calidad educativa, pero se lucha a diario para trabajar y poderla alcanzar que es lo importante,

QU:1:28 Es muy triste mirar cómo lo se.. (29:29)

Es muy triste mirar cómo lo sedes de la parte rural están en total abandono, total, total abandono, cuando yo llegué al Vergel (vereda) me dio mucha tristeza encontrar una escuela... pareciera como si no existiera la escuela, mejor dicho; una infraestructura de verdad malísima, nada de dotación, ni materiales didácticos, ni libros,

Infraestructura

QU:1:29 Entonces ahí es donde uno dice.. (29:29)

Entonces ahí es donde uno dice: cómo voy a aprender, darle algo a los niños, incluso, ya la inseguridad es terrible por la misma mala infraestructura de las sedes, entonces uno dice, Dios mío, como son estos niños o sea que calidad de Educación se le está dando a estos niños

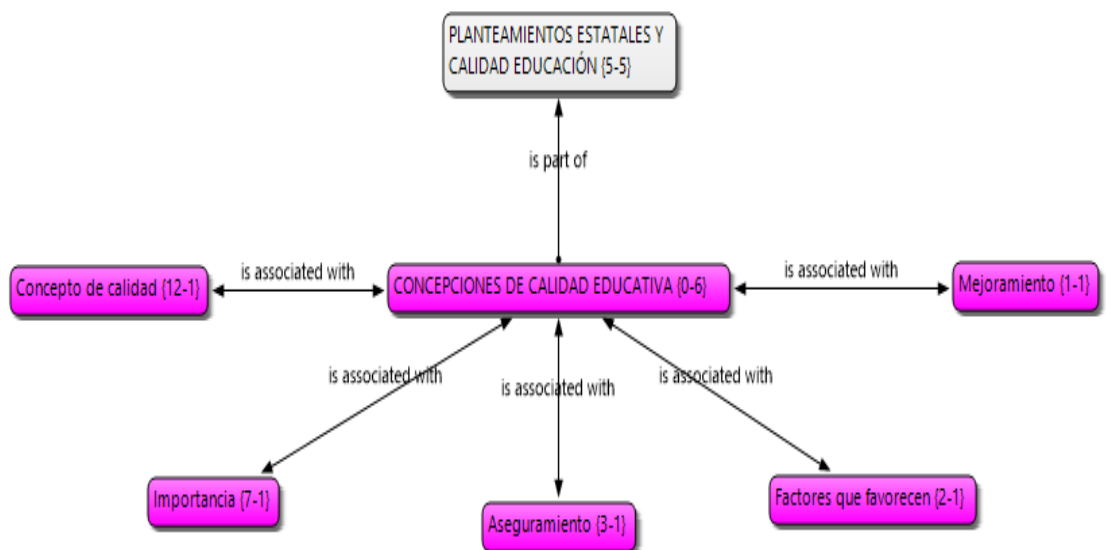
QU:1:33 cuando ustedes hablan de la es.. (33:33)

cuando ustedes hablan de la escuela deteriorada, eso va de la mano de la política que tiene el Estado de sacar a la comunidad de la Cuenca, de convertirla en una región natural, es decir que el abandono va de parte y parte.

Descripción de resultados: Tanto los docentes con Alta Experiencia, como los docentes más nuevos, coinciden en afirmar el desafío que significa el trabajo pedagógico rural con aulas unitarias en las cuales un maestro trabaja las nueve áreas obligatorias, eso demanda alta formación disciplinar, en el modelo, recambio y actualización, apoyo tecnológico, infraestructura adecuada. Mientras esos factores sigan ausentes será difícil esperar y garantizar calidad.

Figura 77.

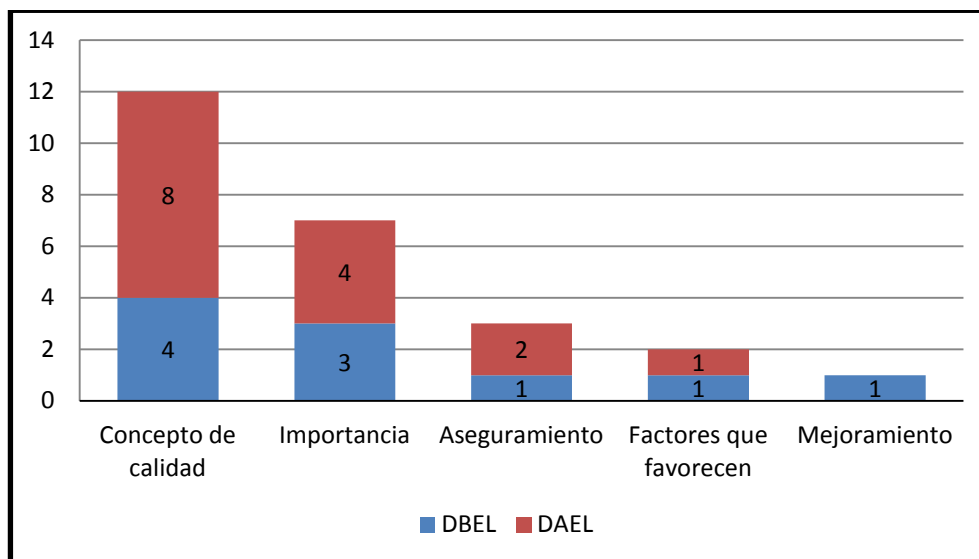
Relaciones Planteamientos Estatales - Concepciones de Calidad Educativa



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas.Ti 7.0*

Figura 78.

Relaciones Indicadores Concepciones de Calidad, según Experiencia Laboral



Fuente: *Elaboración propia a través de Microsoft Excel*

Comentarios de los participantes:

Conceptos de calidad

QU:1:1 considero, que la calidad de l.. (13:13)

considero, que la calidad de la educación va enfocada hacia el estudiante, no, hacer que el estudiante, nosotros tenemos la responsabilidad de que el estudiante aprenda en su entorno, aprendan su contexto, entonces en la parte de educación rural nosotros nos enfocamos mucho en eso

Importancia

QU:1:4 la calidad educativa es un pro.. (14:14)

la calidad educativa es un proceso en la cual nosotros como educadores estamos en continuo acompañamiento de los estudiantes y los padres de familia como tal, la calidad educativa también depende en cada uno de los procesos, recursos, necesidades que se tiene; en la zona rural es bastante complejo a veces la calidad educativa, pero se lucha a diario para trabajar y poderla alcanzar que es lo importante,

QU:1:29 Entonces ahí es donde uno dice.. (29:29)

Entonces ahí es donde uno dice: cómo voy a aprender, darle algo a los niños, incluso, ya la inseguridad es terrible por la misma mala infraestructura de las sedes, entonces uno dice, Dios mío, como son estos niños o sea que calidad de Educación se le está dando a estos niños

Aseguramiento

QU:1:6 de allí depende la calidad edu.. (14:14)

de allí depende la calidad educativa, nosotros tenemos unos buenos recursos, unas buenas didácticas, buena metodología, un apoyo también desde la parte principal, se obtiene una educación de alta calidad en la zona rural desde el Estado, también que participe más en la parte de educación rural.

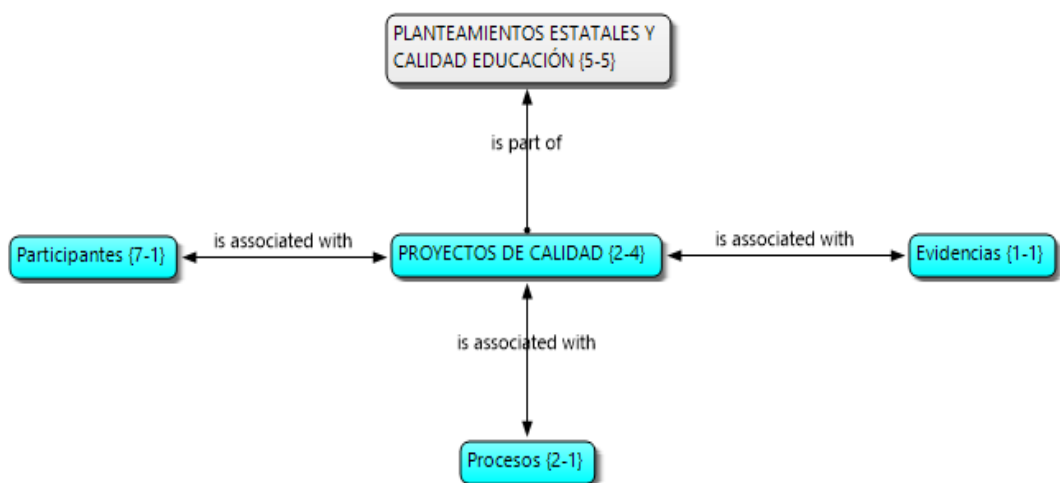
QU:1:75 el asunto de la eficiencia, ef.. (67:67)

el asunto de la eficiencia, eficacia, habla de cómo se ha mejorado en componentes, en competencias, en las pruebas de Estado, de la eficacia, que hay allí a nivel de la básica a la secundaria y la media

Descripción de resultados: La mirada de los docentes tanto con alta como baja experiencia, creen que la calidad de la educación está relacionada con la formación de sujetos críticos, conocedores de su entorno, de su propia realidad, acompañados por las familias; depende también de la formación docente, de sus competencias didácticas, metodológicas; por tanto le corresponde al Estado asegurar las condiciones necesarias para que los docentes tengan los medios de formación continua y puedan cumplir estas exigencias.

Figura 79.

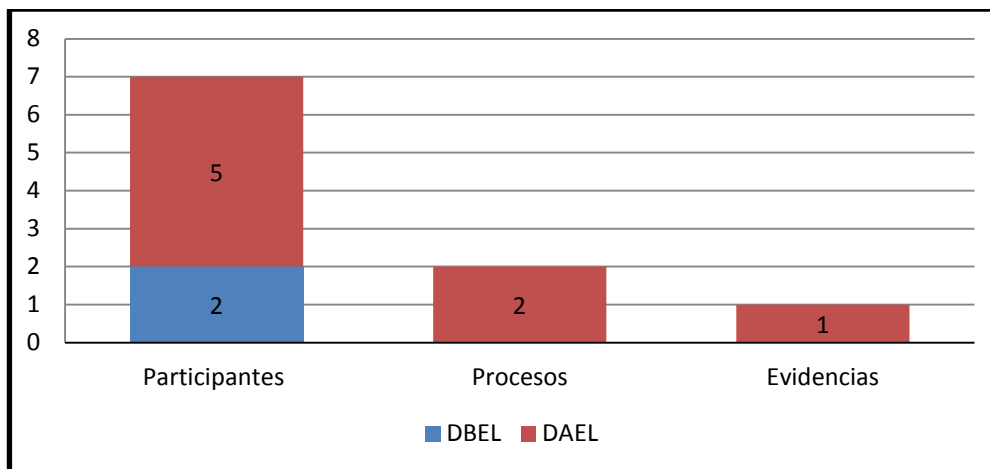
Relaciones Planteamientos Estatales - Proyectos de Calidad Educativa



Fuente: *Elaboración propia a través de Atlas.Ti 7.0*

Figura 80.

Relaciones Indicadores Proyectos de Calidad, según Experiencia Laboral



Fuente: *Elaboración propia a través de Microsoft Excel*

Comentarios de los participantes:

Participantes

QU:1:5 la calidad educativa también p.. (14:14)

la calidad educativa también permite que los estudiantes de lo que aprenden en la escuela los lleven hacia la casa, para que todo sea en conjunto, cómo esa parte educativa, todo es un proceso entre comunidad, docentes, padre de Familia para que se tengan unos buenos resultados

QU:1:8 la calidad va implícita desde .. (15:15)

la calidad va implícita desde el maestro, desde el Padre de familia, es un compromiso de todos, no podemos esperar que sólo el maestro haga calidad educativa o que solo el rector mande calidad educativa en recurso o qué es el coordinador aplique calidad educativa.

Procesos

QU:1:9 hay calidad si se reconoce que.. (16:16)

hay calidad si se reconoce que lo que se hace, que lo que se construye como saber en la escuela, vale la pena, tiene sentido tanto para los niños como para las personas que hacen parte de esa comunidad, como para el desarrollo de ese territorio, si tiene sentido porque realmente conducen a que el niño cada vez se reconozca más a sí mismo y reconozca las potencialidades que tiene su familia,

Evidencias

QU:1:10 si él se siente cada vez más c.. (16:16)

si él se siente cada vez más comprometido en amar su territorio, en sentirse contento en él y la escuela le ayuda a querer más y a querer más la vida de ese territorio, y esa comunidad. Yo digo que hay una esperanza y una felicidad con la escuela, la escuela le da esa posibilidad de tener una mejor vida y un sueño

Descripción de resultados: Especialmente los docentes con mayor experiencia reconocen la importancia de los proyectos de calidad, pero creen que deben nacer de sus propias necesidades, eso hará que de verdad se comprometan con su desarrollo, que aprendan a querer más su territorio, a construir desde sus iniciativas los sueños que tienen para llevar a su familia la esperanza de nuevas formas de vida.



CAPITULO VII

CONCLUSIONES

7.1. CONCLUSIONES DESDE LOS ASPECTOS TEORICOS

- 7.1.1** **Apreciación General de las Normativas Estatales**
- 7.1.2** **Del Escenario de Educación Rural y su Política Pública**
- 7.1.3** **Sobre el Concepto de Calidad y Calidad de la Educación**
- 7.1.4** **En Relación con el Pensamiento del Profesorado y la Práctica Docente**

7.2 CONCLUSIONES CONCERNIENTES A LOS OBJETIVOS

- 7.2.1** **Representaciones del Profesorado sobre Calidad de la Educación Básica Primaria Rural.**
- 7.2.2** **Normativas Estatales y su Relación con la Calidad de la Educación**
- 7.2.3** **Comparación Representaciones - Normativas Estatales, acerca de la Calidad de la Educación**
- 7.2.4** **Comparación Representaciones sobre Calidad de la Educación Básica Primaria de Docentes de Escuelas con Calificaciones Superiores y más Bajas en Pruebas Estandarizadas**
- 7.2.5** **Factores Asociados que Facilitan o Condicionan la Relación Normatividad/Representaciones desde Diferentes Perfiles**

7.3 ALREDEDOR DE LA PERTINENCIA Y LA UTILIDAD DEL ESTUDIO

7.4 LOS LÍMITES Y PERSPECTIVAS POSIBLES DE LA INVESTIGACIÓN

7.1. CONCLUSIONES DESDE LOS ASPECTOS TEORICOS

La construcción conceptual del estudio consideró pertinente orientar las reflexiones alrededor de cuatro contenidos centrales. Inicialmente lo relacionado con los planteamientos o marco normativo general que orientan la educación en Colombia, teniendo presente las situaciones relevantes de la política pública de educación rural; asimismo, se ubican los aportes y relaciones teóricas del concepto de calidad y calidad de la educación con las visiones que desvelan diversos autores, y finalmente del cómo se analiza el pensamiento de los profesores como su práctica docente, desde las representaciones sociales, los imaginarios como los valores y los símbolos culturales construidos. Todo desde los postulados teóricos abordados.

7.1.1 Apreciación General de las Normativas Estatales

El análisis de la Normatividad Estatal sobre educación en Colombia, partiendo por su Constitución Política (1991) permite comprender un Estado en permanente reconocimiento del valor de la Educación como motor de desarrollo social, cultural, económico y político. De este antecedente se desprenden una serie de normas orgánicas, planes y proyectos, que organizan, regulan y pretende asegurar la calidad del sistema educativo colombiano, como garante ese “estatus quo” presupuestado desde las diferentes propuestas.

A pesar de los múltiples planes, programas, y normativas de corto, mediano y largo plazo, la educación en Colombia sigue sujeta al devenir político por encima de un sano criterio por hacer de la regulación normativa una política de gobierno de largo aliento, poniendo en riesgo la propuesta de construir para la región un país más educado en ciencia, tecnología e innovación, quedando una Colombia históricamente rezagada de la modernidad y las demandas urgentes que se requieren por hacer un país más democrático, igualitario y en paz.

Aunque se ha logrado materializar propuestas consensuadas en las cuales, los diferentes estamentos organizacionales y poblacionales (organizaciones sociales, políticas, culturales, sindicales, padres de familia, docentes y estudiantes) han logrado hacer escuchar su voz, las diferentes orientaciones que se derivan de las sin número de disposiciones y directrices emanadas del gobierno central, no permiten evidenciar procesos de mejoramiento – que establezca más y mejores relaciones con el contexto – con una realidad que sigue contando altas cifras de población analfabeta, bajos niveles de cobertura y calidad en educación infantil, media y superior.

En síntesis, las normativas que fundamentan el sistema educativo colombiano, a pesar de tener más de tres décadas de avances, parece que aún no alcanza su aplicación real que contribuya a solucionar el problema de la precariedad de la educación en Colombia, que sigue adoleciendo de mejores indicadores nacionales e internacionales que la posicione como de buena o alta calidad y que por lo tanto sea garante de los desarrollos que la realidad y contexto demandan.

7.1.2 Del Escenario de Educación Rural y su Política Pública

A pesar de existir una política pública oficial, acompañada y financiada por organismos internacionales, con lineamientos definidos, objetivos y estrategias, como el denominada Programa de Educación Rural (PER) no se han llenado las expectativas de desarrollo rural esperado, ni siquiera con un periodo de desarrollo que alcanza dos fases y 18 años de trabajo, se ven resultados satisfactorios, por el contrario, los análisis y balances de las entidades territoriales son mayoritariamente pesimistas.

Dada la escasa inversión generada por los diferentes gobiernos, tanto nacional como regionales, la centralidad normativa y financiera, aunado a la falta de voluntad política y un contexto históricamente atravesado por una carga de violencia y conflicto social y armado; no se encuentran los medios para lograr las mejoras que demanda el sector, proyectando altos niveles de marginalidad y brechas difíciles de superar para la población rural.

Se ha comprendido que los Modelos Educativos Flexibles (MEF), como centro estratégico de los procesos pedagógicos del PER, hoy tienen un cierto grado de descontextualización, y por lo tanto se requiere un programa de liderazgo y formación para lo rural, que viabilice propuestas pedagógicas innovadoras acorde a las necesidades, expectativas e intereses propios del contexto y de sus sujetos, que concrete en la práctica una nueva educación, garante de mayores niveles de calidad.

Queda la esperanza de que la reforma rural integral (RRI) y propuesta para la transformación estructural del campo, acordada en el reciente proceso de paz con los grupos armados al margen de la ley y concretada en un nuevo Plan Especial de Educación Rural “Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz” (2018), que recoge la importancia, las necesidades y un conjunto de iniciativas de mejora para todo el sector educativo, sea la estrategia adecuada, para alcanzar el anhelo negado de cerrar las brechas históricas, en lo social y económico, entre la ciudad y el campo.

7.1.3 Sobre el Concepto de Calidad y Calidad de la Educación

El concepto de calidad se ha venido construyendo históricamente y su evolución e importancia han estado presentes desde tiempos remotos, por la necesidad de responder a exigencias, básicamente del mercado; ese avance del concepto, de sus implicaciones y aplicación tienen mayor demanda por la globalización, que ha hecho que las organizaciones lo consideren un aspecto trascendental dentro de las organizaciones en los últimos años, por lo que su importancia es reconocida y sus criterios han sido aplicados en gran cantidad de empresas alrededor del mundo.

Referente a la calidad de la educación, se ha comprendido, que los sistemas educativos del mundo están construyendo sus sistemas de calidad fundamentados en estándares internacionales, del cual no escapa Colombia, por lo tanto, la calidad educativa se mide por los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas de carácter nacional e internacional; sin embargo, esta manera de medir calidad, entra en controversia respecto de lo que asumen como calidad de la educación los usuarios del sistema, (docentes,

estudiantes, padres de familia), que en consonancia con el contexto hacen diferentes demandas, que no son contempladas como posibles respuestas desde el sistema escolar instituido normativamente.

Se puede igualmente concluir que, referente al concepto de calidad de la educación, teóricos, organizaciones, participantes, no coinciden en determinar el conjunto de factores portadores de calidad, pero queda claro que la calidad de la educación requiere de muchos aspectos a tener en cuenta: formar profesores, incluir apropiados programas y textos, una adecuada infraestructura, un número bajo de estudiantes por clase, apoyo en bienestar estudiantil y docente, conectividad y ayudas tecnológicas, vínculos escuela-familia, liderazgo y cultura directiva.

También queda claro que hoy hace curso una redefinición del concepto de calidad desde una perspectiva de la pedagogía crítica, que llama a una lectura de la realidad, que convoca a un enfoque centrado en el sujeto, de la mano con las pedagogías como calidad humana, que reemplace la concepción de mercado, que eduque para la autonomía, la libertad y la vida, dando respuesta a las necesidades del contexto, de sus propias realidades, de la mano de un maestro reflexivo de su práctica pedagógica, cuyo rol profesional esté estrechamente ligado a comprender su compromiso social por hacer del proceso escolar, un acto de alta pertinencia educativa.

7.1.4 En Relación con el Pensamiento del Profesorado y la Práctica Docente

Las representaciones se enmarcan en reflexiones desde numerosas posturas teóricas, denotando que, en sociedades tradicionales, rurales, para este caso, el vocabulario, las nociones, que se hacían necesarias para las descripciones y explicaciones de las experiencias provenían del lenguaje y la sabiduría acumulada. De esa memoria cultural compartida tomaban la ciencia y la filosofía sus materiales constituyentes, los procesaban y los devolvían a la sociedad convertida en filosofías o teorías científicas. En cambio, en el mundo contemporáneo, son el trabajo y el desarrollo científico los que

inventan y proponen la mayoría de los objetos, conceptos, analogías y formas lógicas que utilizamos para comprender y actuar en las distintas esferas de la vida diaria.

Las representaciones sociales manifiestan que la categoría social en que cada persona se establece, el grupo cultural al que ha pertenecido, constituyen la fuente que determina e incide indiscutiblemente en su propia elaboración de la realidad social, convirtiéndose posteriormente en un mundo compartido con procesos de interacción, cooperando y experimentando entre unos y otros. Es ahí donde la posición social y el lenguaje es fundamental al hacer posible la acumulación social del conocimiento que luego se transmitirá de generación en generación, en acciones y prácticas cotidianas.

Otro elemento constitutivo y que refleja aspectos que recrean las representaciones sociales, están asociados a la carga de valores y hábitos en las sociedades. Estas se construyen a partir de una serie de materiales de muy diversas procedencias: Todo ese fondo cultural que se va creando a lo largo de la historia de una sociedad, donde se han compartido creencias, valores, las referencias históricas y culturales que han sido parte de una memoria colectiva y su propia identidad; haciéndose evidentes en instituciones sociales como en la lengua y demás objetos materiales.

7.2 CONCLUSIONES CONCERNIENTES A LOS OBJETIVOS

7.2.1 Representaciones del Profesorado sobre Calidad de la Educación Básica Primaria Rural

La información alrededor de las representaciones sobre la calidad de la educación se logró con un alto nivel de participación de los docentes, población que se caracteriza por ser mayoritariamente jóvenes y de los cuales hay un alto porcentaje de mujeres, lo que confirma que las mujeres docentes son mayoría laboral histórica para el nivel de básica primaria en Colombia. Otra característica que los matiza es el alto porcentaje (94%) de docentes profesionales en educación, es decir, fueron formados para ejercer funciones de docencia, aunque denotan poca experiencia pedagógica en el sector, factor

que podría ser un obstáculo a la hora de trabajar con las comunidades rurales por el desconocimiento del entorno y poca ascendencia, aunque se resalta que su procedencia es mayoritariamente de la región, factor que supondría mayor identidad con su trabajo pedagógico.

De las representaciones y pensamientos se logró establecer que los docentes interpretan la calidad de la educación a partir de situaciones relacionadas con aspectos de crecimiento económico y productividad y más próxima a entenderla en correspondencia con una educación pertinente al contexto, las personas y sus capacidades personales; esto significa que se apartan de la construcción que el Ministerio de Educación ha venido erigiendo alrededor de conceptos que la apoyan como lineamientos, competencias y estándares, no creen que sean esos los indicadores que puedan marcar diferencias en torno a procesos formativos que se conecten con sus prácticas y que aporten a formar sujetos con capacidades para la vida, dado que la vida rural está más distante de las expectativas urbanas.

Queda claro que en las representaciones de los docentes, la calidad de la educación se asocia con mejores niveles de formación y la experiencia de los docentes, con garantizar vínculos fuertes con la comunidad de padres, estos elementos son un soporte fuerte para concretar progresos académicos muchos más significativos que la misma infraestructura o soportes tecnológicos, porque en los imaginarios docentes estos elementos han estado ausentes “per se” y nunca han sido ponderados como mediadores de posibles factores portadores de calidad.

También se ha profundizado en la comprensión del sentido y utilidad del Modelo Educativo Escuela Nueva, su expansión y uso dominante en las prácticas pedagógicas de las sedes educativas rurales del municipio de Neiva, en el reconocimiento de construir propuestas curriculares alternativas que supla sus deficiencias actuales y que para ello se requiere una formación permanente de los nuevos y jóvenes educadores como propuesta clave para la formación en liderazgo, la innovación y la creatividad en

el aula, sin que se pierda la filosofía del trabajo rural por proyectos de aula emprendedores, construcción de solidaridad, participación comunitaria.

De igual forma se identificó que la evaluación de los aprendizajes cobra importancia estratégica en los procesos de mejoramiento y progreso académico, en el entendido que toda acción educativa debe ser evaluada, mediada por procesos de acompañamiento permanente, por el uso alternativo de diferentes tipos de instrumentos y técnicas, que involucren y comprometa a los estudiantes en términos de autoevaluación y coevaluación para cumplir el sentido más alto de la institución escolar como es el aprendizaje, razón de su existencia. Aunque persiste la percepción que, en la normatividad, la insistencia por la evaluación sumativa desde lo cuantitativo, limitaría su acción pedagógica porque no tendrían cabida otro tipo de interpretaciones que ayuden a comprender los aciertos o dificultades del proceso de aprendizaje.

Así mismo, hay una creencia de los docentes de que las pruebas internacionales como PISA, TIMSS, carecen de valor para ayudar a mejorar la enseñanza en las aulas y el funcionamiento de las escuelas, particularmente en el sector rural, porque son pruebas que no están diseñadas conforme su realidad, en tanto no podrán demostrar esa calidad educativa como la eficacia del profesorado.

Referente a este objetivo, concluimos que la teoría del pensamiento del profesor ofrece las bases para el estudio de la relación entre lo que el profesor piensa, los elementos que configuran o caracterizan su pensamiento y su comportamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

7.2.2 Normativas Estatales y su Relación con la Calidad de la Educación

El logro de este objetivo nos permite concluir que las normativas construyen una asertiva enunciación del concepto de calidad reiteradamente, con el interés de posicionar este en el medio educativo, con institucionalizada referencia a la definición de estándares básicos de competencias, el aumento de cobertura y mayores niveles de

eficiencia en el sector. Este sistema en cercana relación con conceptos claves como los indicadores de mejoramiento, gestión, cobertura, desempeño y evaluación, todo pensado en la medida de una propuesta de un sistema de aseguramiento de la calidad; que reitera la norma, es la apuesta oficial, orientada al posicionamiento de Colombia como la nación con el nivel educativo más alto de la región; y que para lograrlo, se establecen estrategias puntuales que permitan recaudar toda la información probable, como los resultados de las evaluaciones sus estudiantes, docentes, instituciones en cualquiera de sus ámbitos (internacional, nacional e institucional), dirigida a establecer procesos de feed back como medio para ejecutar con eficacia la inspección, control y vigilancia a fin lograr el mejoramiento en los ranking de calidad educativa.

De igual forma, se pudo establecer que las políticas educativas revelan un permanente tratamiento a los distintos factores asociados con calidad educativa: la organización curricular, la fundamentación pedagógica, las estrategias didácticas, la relación con los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y sus Modelos Educativos, la cualificación docente y sus programas de formación permanente, pero que el tratamiento de estos componentes en la normatividad no tienen efectos concretos en la realidad por la distancia entre teoría y práctica, que no logra concretarse, ya que se advierte, baja voluntad política de los gobernantes, poco compromiso de los gestores territoriales, escasez de recursos financieros aplicados a la educación y procesos educativos diferenciados; porque han sido pensados más para lo urbano, sin lógicas constructivas que permitan su aplicación en la realidad rural.

De otro lado es importante resaltar como la normatividad intenta cerrar las brechas de inequidad que históricamente han existido entre estudiantes de zonas rurales y urbano marginales de los que reciben una educación en establecimiento urbanos, y lo quiere lograr a través de establecer una estrategia de sistema nacional de evaluación de los Modelos Educativos Flexibles; se espera en tanto que esta política favorezca que todos los niños y jóvenes del país reciban una formación de calidad en igualdad de condiciones, que cada uno de los niños, niñas y jóvenes de todos los rincones del país cuenten con un cupo en las escuelas y colegios y permanezcan allí hasta terminar sus

estudios y desarrollen las capacidades necesarias para enfrentar los retos del mundo contemporáneo. Lo que se espera, es que esta política de mejora debe dar la oportunidad, no solo de evaluar los modelos Educativos Flexibles que hoy en la práctica se trabajan, si no de proponer otros alternativos que se ajusten a los requerimientos que la realidad demanda.

A manera de conclusión final frente al objetivo de comparar la normativas educativas respecto de la calidad de la educación, se advierte que las normas, los lineamientos y planteamientos educativos dan cuenta de una ruta histórica de propuestas apuntando al mejoramiento, a la organización general de la educación preescolar, básica y media, como establecer un sistema de aseguramiento de la calidad, que examinado, dista mucho de la apropiación y práctica de los docentes y de aportar en mejoras significativas a la educación, entre otras razones por ser mucho de esa normatividad “letra muerta”, sin aplicación en la realidad y carente de financiación para ser ejecutadas con éxito.

7.2.3 Comparación Representaciones - Normativas Estatales, acerca de la Calidad de la Educación.

En relación con las conclusiones sobre concepciones de calidad y normativas, se ha encontrado que aunque se establecen por parte de los docentes, dos concepciones, una relacionada con la productividad y la economía y otra mucho más alternativa que la ubica en el ámbito de los aprendizajes útiles para la vida estrechamente vinculada al contexto más inmediato y su entorno comunitario, en las normativas se destacan elementos tales como el eficientismo, por lo tanto la asociación con los estándares y los lineamientos de orden internacional y las demandas del mercado global, que en palabras de los docentes, no los acercan a su propia realidad. Por lo que se podría afirmar que la escuela de hoy es bien distinta, está propuesta desde el eficientismo, una institución que demanda y perfecciona un docente técnico, que convierte al profesor en un especialista en técnicas y recursos para solucionar problemas. Aquí, el docente se transforma en un ejecutor de programas creados fuera de la realidad del centro

educativo, que los interviene y controla, que existen en las normas y que demandan cumplimiento y evaluación o amonestación.

Alrededor de los componentes de calidad, se sostiene que hay dos aspectos relacionados y asociados entre sí, que corresponden a las representaciones sobre el sentido e importancia del Modelo Educativo. Los modelos y los planteamientos estatales sugieren repensar propuestas alrededor de la formación docente continua con pertinencia e identidad, al igual que el momento histórico actual demanda mayores niveles de formación profesional, la actualización de programas tanto de bienestar como de estrategias pedagógicas, condiciones de infraestructura, tecnología y procesos de modernización curricular, son demandas que se desvelan de esta comparación. Se complementan con situaciones que son articuladores en los dos campos, parejo a la necesidad de la innovación educativa, la creatividad y la articulación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

También se ha comprendido desde el punto de vista de las representaciones de calidad, que los lineamientos curriculares formulados por el Ministerio de Educación Nacional, asumen un papel relevante en la tarea de los docentes en estrecha coyuntura con las orientaciones pedagógicas, y aunque trazan una ruta de trabajo deseable, están descontextualizados de la acción pedagógica para la zona rural, porque no son comprensibles o alcanzables; dejando vacíos sobre sus causas, que pueden estar en los niveles de formación de docentes (de grado o continua) para el desempeño, o de poca concertación de la política urbano-rural.

Por otro lado, queda claro el imaginario alrededor de la evaluación estandarizada referida a aspectos estructurantes del método cuantitativo para valorar, clasificar y administrar el trabajo y las aptitudes humanas, como una estrategia que limita la función pedagógica, por la lógica sumativa que incorpora, sin lograr comprender el sentido mismo de la calificación normativa, de aspectos medibles, cuantificables de los estudiantes, con carácter de promoción y sanción, sin que se consiga superar el conductismo educativo. Desde su mirada, asumida como una prueba bien estructurada

que está en correspondencia con los estándares básicos de competencia establecidos, pero lejana de la evaluación formativa, donde se revisen conocimientos, se promueva el feed back y se garanticen logros académicos para todos.

Es logro de este objetivo en el ejercicio de comparar las representaciones de los docentes con las normativas, el poder establecer una asociación general entre la eficiencia educativa y la marginalidad de la educación rural. Ello se establece, en la medida que se identifican las normas estatales como causa de la eficiencia educativa, en tanto la eficiencia está relacionada con relaciones técnicas estudiantes-docentes, cargas laborales, aplicación de lineamientos, escuela unitaria, racionalización de recursos, funcionarios docentes técnicos que cumplan tareas, aplicación de pruebas estandarizadas. Por otro lado, la marginalidad de la educación rural, se asocia con el desconocimiento de las realidades propias en tanto las normativas no se corresponden consecuentemente, haciendo inconveniente e improcedente su aplicación y cumplimiento.

7.2.4 Comparación Representaciones sobre Calidad de la Educación Básica Primaria de Docentes de Escuelas con Calificaciones Superiores y más Bajas en Pruebas Estandarizadas

Es conclusión importante para el logro de este objetivo encontrar que en general no son avanzados los resultados de las Pruebas Estandarizadas Saber para la zona rural de la ciudad de Neiva, sin embargo, hay diferencias importantes que permiten distinguir instituciones con Calificaciones Superiores (CS) como las sedes de Chapinero, San Luis, Gabriel García Márquez, Normal Superior, e instituciones con Calificaciones más bajas (CB) como las sedes educativas San Antonio, Guacirco, Aipecito, Caguán, Roberto Durán y Fortalecillas. Ahora, se concluye que la mayoría de los maestros que trabajan en sedes educativas con CS son mujeres jóvenes, que además tienen formación para la docencia, esto resulta revelador porque indicaría que probablemente la población femenina-joven, tendría más éxito académico que los maestros más antiguos.

También es una conclusión interesante encontrar que frente al examen del pensamiento acerca de la calidad de la educación, el hecho de que quienes se acercan al pensamiento de la calidad como proceso que cumple metas, lineamientos y estándares, tienen en promedio mejores calificaciones y quienes piensan que la calidad de la educación es aquella que es pertinente al contexto, la persona y las capacidades a desarrollar para la vida, tienen calificaciones más bajas. En este sentido es concluyente que el país educativo tiene la tendencia a convertir la educación en un proceso de entrenamiento para presentación exitosa de pruebas, por la necesidad del ranking que manifiesta calidad, mientras quienes optan por propuestas más alternativas se alejan de este interés de las pruebas para ocuparse de una realidad más cercana y la resolución de problemas del medio (know-how), sin dedicar mayor importancia a los resultados de estas pruebas.

A partir de este objetivo fue posible confrontar relaciones y distanciamientos de los docentes sobre los factores que garantizan más y menos calidad escolar en los resultados de pruebas estandarizadas; en conclusión se puede afirmar que al no establecerse diferencias indicadoras entre estos, por ser todos cardinales para sumar o restar calidad, (tamaño de la clase, infraestructura, recursos tecnológicos, formación docente, vínculo de los padres, otros), por tanto lo que se puede deducir es que la fuerza de estos pensamientos se relacionan con factores destacados por teóricos y organizaciones como significativos en el tema de calidad y en consecuencia, no hay un patrón que permita marcar grandes diferencias. Sería interesante a partir de un estudio investigativo profundizar en los efectos de las prácticas pedagógicas de los docentes rurales, en procesos de resultados de pruebas estandarizadas.

Deja entrever el logro de este objetivo la presencia común de docentes que han centrado su interés más genuino en dedicar todas sus energías al trabajo académico acompañado de todas sus competencias, sin considerar aspectos que tratarían de su reconocimiento laboral, porque sienten compromiso humano, ético, de hacer bien su trabajo, de acompañar estas comunidades, con consciencia sobre el poco reconocimiento a la labor docente, la ineficacia de los programas para ofrecer mejoras, de la baja atención al sector; se reconoce, entonces, que es desde aquí donde se está gestando una masa crítica

que construye nuevos espacios promotores de propuestas alternativas, lo cual indicaría, que a futuro, los proyectos pedagógicos estarán guiados por docentes con alta identidad y comprometidos con didácticas más eficaces frente a su quehacer docente.

7.2.5 Factores Asociados que Facilitan o Condicionan la Relación Representaciones/Normatividad desde Diferentes Perfiles

Uno de los aspectos que toma importancia en las conclusiones de este objetivo está relacionado con los factores de análisis que permiten generar diferentes miradas respecto de las relaciones representaciones/normatividad, en estrecho vínculo con los diferentes perfiles. Desde este examen se conoce que en relación al factor género, las mujeres asumen frente a las normas mayor ascendencia y compromiso, se acogen a considerar que la capacitación docente, los estándares de competencia, las evaluaciones externas y los proyectos de calidad, facilitan una comprensión y una práctica para acercarse a calidad. Por su parte los hombres se alejan más de propuestas normativas asociados a calidad y asumen factores inscritos en sus compromisos y realidades educativas del sector, como la jornada escolar, el tiempo de servicio de los docentes y mayor experiencia. Pero coinciden hombres y mujeres en afirmar que otros factores relacionados que facilitan calidad son propuestas de trabajo desde las TIC, la financiación de los diferentes proyectos, y concuerdan en confirmar que el modelo educativo, no contribuye a generar calidad, y es por tanto un factor condicionante, por cuanto los maestros rurales no están preparados para educar en todas las áreas del conocimiento y la escuela unitaria-multigrado no favorece sus desempeños.

Otra conclusión sobre factores asociados se refiere a los profesores que están ubicados en diferentes contextos geográficos, más próximos y más lejanos a lo urbano y por ende con diferencias en procesos de comunicación vial, tecnológica, cultural, y que en ese orden las sedes educativas más lejanas pueden tener mayor afectación en los procesos de enseñanza-aprendizaje por dificultades y tiempos de desplazamiento de los docentes a la zona de desempeño, mayor movilidad de los docentes, menor acceso a programas y materiales educativos, baja o nula conectividad, infraestructuras y servicios básicos

deficientes. En general estos serían factores condicionantes para resultados en pruebas estandarizadas, que marcarían las diferencias.

Los factores asociados que facilitan o condicionan representaciones/normativas desde diferentes niveles de formación, se sitúan en tres líneas: los maestros con maestrías establecen con mayor claridad causas y consecuencias de las implicaciones de la promulgación y aplicación de la política pública, y por eso ven con buenos ojos el papel de la buena gestión, el cultivo del liderazgo en la cultura escolar, los programas de capacitación de los docentes y la construcción de un buen sistema de evaluación de los aprendizajes; en esta línea se inscriben los licenciados que han tenido formación específica para la docencia y que se han permitido el estudio del fenómeno educativo, aducen que las políticas se han construido en las luchas magisteriales, que han costado y que se necesita identidad para el desempeño docente en lo rural, en la tercera línea están los normalistas que definen una concepción más pragmática, eficientista, quizás por contar con mayor nivel de formación empírica, sigue orientaciones, aplica programas, ven en los equipos y la tecnología una ayuda concreta, en esencia tiene mayor coherencia teórico-práctica y son más efectivos a la hora de hacer. Por otro lado, los docentes de todos los niveles de formación, ven al modelo educativo, la financiación de la educación y de muchos de sus programas como los factores que más condicionan la calidad.

7.3 ALREDEDOR DE LA PERTINENCIA Y LA UTILIDAD DEL ESTUDIO

Valorar desde una mirada de mayor idoneidad e impacto de lo que implica la síntesis de este estudio, sugiere entender su importancia bajo tres elementos fundamentales: el propósito de entender el contexto propio, lo que significa el reconocimiento de las realidades existentes, de sus condiciones de desconocimiento histórico; el rol del docente, con la garantía de la participación real de los protagonistas para conocer de primera mano las condiciones en que se desarrolla el asunto educativo, sus procesos formativos, condiciones laborales y pensamientos, y la posibilidad de identificar nuevas

propuestas pedagógicas que se traduzcan en innovaciones que aporten mejoras demostrativas al proceso enseñanza-aprendizaje.

La zona rural del municipio de Neiva, históricamente ha convivido y afrontado el flagelo de los conflictos tanto armado como social. El intento de consolidar los desarrollos en materia de formación y educación, supone recurrir a prácticas que contemplen miradas, no solamente en el ámbito de educación a los estudiantes, sino, entender que todo ello hace parte de un engranaje de núcleo familiar con evidentes precariedades culturales y educativas; lo cual plantea el reto de inicialmente comprender las lógicas de relacionamiento en el territorio, que están predisuestas por diversos actores sociales, que giran desde la comunidad en su ejercicio de aglutinar intereses comunes para la convivencia y el desarrollo social.

No relega su importancia un segundo aspecto que guarda relación con el reto que tienen los docentes en asumir el papel activo y transformador. Si bien el estudio da cuenta del potencial y la proyección que tienen los docentes en la zona rural, aún más significativo es la posibilidad de ejercer iniciativas que den cuenta de un desarrollo colectivo entre los actores sociales, el profesorado y las instituciones en cabeza de las autoridades locales y demás expresiones que coadyuven en el propósito común educativo; orientando los procesos pedagógicos y demás proyectos que tengan pertinencia con el ascenso de la comunidad a otro tipo de reflexiones, con base en el objetivo del ascenso social colectivo.

Los proyectos educativos alternativos deben dar cuenta de experiencias reveladoras, que permitan estructuras, líneas y estrategias de formación, que orienten la pertinencia de la educación básica de calidad en la zona rural de Neiva. Esta iniciativa que expresa nuevos conocimientos y aprendizajes de las formas de relacionamiento en la zona rural, debe permitir el diseño de proyectos educativos alternativos con mucha más pertinencia para la realidad social que vive la comunidad; dado que, el superar varias décadas de conflicto militar en la zona desde las cuales se posibilitó este trabajo, sugiere repensar el cómo generar una mayor apropiación desde la comunidad misma, pero integrado a los

proyectos de las instituciones educativas, que desarrollen una mayor pertinencia con los estudiantes, su núcleo familiar y los actores sociales que han alcanzado mayores niveles de organización.

Otros beneficios tienen que ver con el compromiso de la devolución de la información en diferentes dimensiones, desde eventos académicos nacionales, internacionales, publicación de los resultados y comunicación a las comunidades rurales participantes; además colocar en el plano de la conciencia nacional la necesidad de liderar políticas públicas de mejora educativa para este sector, comprometer a los líderes sociales y políticos para que se mejoren las condiciones educativas y contar con expectativas reales de nuevos desarrollos sociales, económicos y culturales.

7.4 LOS LÍMITES Y PERSPECTIVAS POSIBLES DE LA INVESTIGACIÓN

Con satisfacción se ha vivenciado toda la fase de investigación desde la formulación, diseño, recogida de información y construcción del documento soporte. Ello ha permitido identificar tanto los elementos apropiados que arrojaron cada uno de los momentos, como aquellos que requieren de un mayor afianzamiento conforme los propósitos de la investigación y en relación con diversos procesos y actores que se escaparon dada la delimitación del problema presentado.

Una primera limitación es de tipo conceptual dada la versatilidad del concepto de calidad y calidad de la educación, supeditada a múltiples maneras de entender los contextos y realidades históricas, sujetas a los intereses y maneras de comprender el mundo desde la academia y la oficialidad institucional, del orden nacional e internacional. Por lo tanto, todas las miradas serán subjetivas en orden a las propias construcciones.

Ahora, si bien la metodología definió con la mayor precisión posible un marco de desarrollo en tanto objetivos-categorías, proceso de recogida de información, en estrecha relación con el objeto de estudio, se evidenciaron limitaciones a la tarea de

recogida de información, por la complejidad geográfica de la zona rural del municipio de Neiva, la ubicación dispersa de las sedes educativas, la carencia mayoritaria de conectividad y los factores de violencia que aún perviven en algunos sectores.

A las limitaciones a la investigación podríamos sumar la falta de apropiación y concientización de la importancia de procesos de investigación como base del conocimiento y toma de decisiones, partiendo de la institucionalidad municipal, la desidia administrativa para aportar información necesaria y en consecuencia un bajo apoyo oficial.

Es también necesario reconocer como limitante al trabajo investigativo, el tiempo parcial de dedicación al doctorado, que restringe su desarrollo y que en realidad demanda de una dedicación de tiempo completo.

No obstante, las limitaciones del estudio y las consideraciones que pueda tener su análisis, los datos de la investigación permiten una mirada exhaustiva a los procesos de calidad de la educación en la zona rural, en un terreno que ha sido poco indagado y por lo tanto con escaso número de investigaciones; de seguro servirán de base para futuros desarrollos investigativos como los que proponemos a continuación:

- Relación entre formación (inicial y continua) recibida por el profesorado y sus representaciones sobre calidad de la educación.
- Estudio de la relación entre lo que el profesor piensa, los elementos que configuran o caracterizan su pensamiento y su comportamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Estudio de los efectos de los pensamientos y las practicas pedagógicas de los docentes rurales, en procesos de resultados de pruebas estandarizadas.
- Caracterización de los modelos educativos del sector rural desde las representaciones profesoriales, en el marco de la pertinencia y sentido para alcanzar los estándares básicos de competencia.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS



- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Recuperado de: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/262dc7_practicassocialesfull.pdf
- Alcaldía de Neiva - Cámara de Comercio. (2012). *Plan Municipal de Competitividad de Neiva*. Recuperado de: file:///C:/Users/Daniel/Downloads/PlanMunicipalCompetitividadNeiva_2012.pdf
- Alcaldía de Neiva. (2007). *Diagnóstico Municipio de Neiva*. Recuperado de: [:https://www.google.es/search?q=dianostico+del+municipio+de+neiva%2C+2007&aq=chrome..69i57j0.16277j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.es/search?q=dianostico+del+municipio+de+neiva%2C+2007&aq=chrome..69i57j0.16277j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
- Alcaldía de Neiva. (2012). *Historia fundación según historiadores*: Recuperado de: <http://www.alcaldianeiva.gov.co/MiMunicipio/Documents/historia.pdf>
- Alcaldía de Neiva (2012). *Plan de educación para la población rural del Municipio de Neiva*. Secretaría de Educación Municipal de Neiva.
- Alcaldía de Neiva. (2010-2012). *PER Plan de Educación para la población rural del Municipio de Neiva.*, Secretaria de Educación Municipal.
- Alcaldía Municipal de Neiva. (2012). *Plan Municipal de Competitividad*. Recuperado de: https://www.ccneiva.org/wp-content/uploads/2016/01/PlanMunicipalCompetitividadNeiva_2012.pdf
- Álvarez, M. (1998), Arias y Mayo (2005). *El liderazgo de la calidad total. La dirección y el liderazgo de calidad en los centros educativos*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/39217397_La_direccion_y_el_liderazgo_de_calidad_en_los_centros_educativos
- Álvarez, T. (1998). *Platiquemos de la calidad de la educación*. Sinaloa, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Araujo, S. y Carr W. (2015) *La calidad en la enseñanza*. Recuperado de: <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/12/art5.pdf>
- Araya, Ibáñez T, Ivana M. (2002). *Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1A5vwYnHYn4lUnkaLry-n9tP8HAWXX0IP/view>
- Auwalu, I. (2015). Quality Education as a tool for global poverty alleviation. Jeddah Saudi Arabia. *Department of primary education studies department faculty of education*
- Badel, C. y Watts, F. (2009). *Las Representaciones Sociales del Docente Sobre el Diseño del Currículo De Instituciones Educativas Rurales De Montería: El Caso De*

- La I.E. El Sabanal.* Recuperado de: www.edunexos.edu.co/.../9-las-representaciones-sociales-del-docente-sobre-el-diseno.
- Banco de la República, (2017). *El campo y la ciudad, Colombia de país rural a país urbano.* Recuperado de: <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-119/el-campo-y-la-ciudad-colombia-de-pais-rural-pais-urbano>.
- Banchs, M. A. (1986). *Revista Costarricense de Psicología n°8-9.* Obtenido de Concepto de Representaciones Sociales : Análisis Comparativo: Recuperado de: <http://rcps-cr.org/wp-content/uploads/2016/05/1986.pdf>
- Barrera, F., Maldonado, D., y Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas.* Bogotá: Universidad del Rosario - Cambridge y Nueva York: Cambridge University Press y Paris Ediciones.
- Beck, C y Kosnit, C. (2017). La calidad de la educación depende directamente de la calidad de los profesores, docentes y los currículos. *Boletín Virtual de Noticias de la Educación MEN.*
- Behrman, L. (1999). *How does Mother`s Schooling Affec the Family`s Health Nutrition Medical Care Usage and Household?* En B. L.
- Bustamante, M, Delgado, Tiekén, Ramírez, J, Ruiz, Martínez, S. (2014). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo.* Recuperado de: <http://asomecosafro.com.co/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-transformacion-del-campo/>
- CAM (2015, 15 de Julio). *Las-ceibas,-reserva-natural-de-los-neivanos.* Recuperado de <http://www.cam.gov.co/879-cuenca-del-r%C3%ADo-.html>
- Cardona, V. (2005). Universidad de Antioquia. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7517/1/MoreliaCardona_2005_movimientopedagogico.pdf
- Cartilla 1 (2011) *Orientaciones para la Institucionalización de las Competencias Ciudadanas.* Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf
- Cartilla 2 (2011) *Orientaciones para la Institucionalización de las Competencias Ciudadanas.* Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-235147_archivo_pdf_cartilla2.pdf
- Carugati, G. y Palmonari (1991) *A propósito de las representaciones sociales.* Recuperado de:

- http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_perez_repr_social_es.pdf
- Chacón, C., (2006). *La reflexión y la crítica en la formación docente*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603317.pdf>
- Cifuentes, G. (2013). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <https://outlook.live.com/owa/?path=/attachmentlightbox>
- Colom, A. y Bordón (1988). *La calidad integral en educación*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002306.pdf>
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas (2011). *Código de Buenas Prácticas Científicas, ética del investigador*. Recuperado de: <http://www.ethics.iit.edu/codes/coe/amer.soc.biochem.molecular.bio.html> XP/ULA/octubre2007
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley General de Educación: 115 de febrero 8 (1994)*. Bogotá. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de Colombia. (2001). *Ley 715 diciembre 21 (2001). Disposiciones para organizar la prestación de servicios en educación y salud*. Recuperado de: https://es.slideshare.net/overdocar_colon/ley-715-de-2001-13373290
- Congreso de Colombia. (2009). *Ley 1324 del 13 de julio (2009). Se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de Evaluación de Resultados de la calidad de la Educación*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-210697_archivo_pdf_ley_1324.pdf
- Constitución Política de Colombia. (2011). Reuperado de: <http://www.constitucioncolombia.com/historia.php>
- Comisión Nacional de Seguimiento al Plan, (2005-2016). *Informe balance*. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/SNA/informe-seguimiento-plan-san-2016.pdf>
- Comisión Nacional de Seguimiento al Plan, (2017). *Plan de desarrollo*. Recuperado de: https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Balance_de_Resultados_2017_VF.pdf
- Corral, Y (2010). *Diseño de cuestionarios para recolección de datos*. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art08.pdf>

- Costas, M. E. (2014) *U.N.T Facultad de Filosofía y Letras*. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/download/5645/13816?inline=1>
- Cubillos, C. (2013). *Estatuto de profesionalización Docente en Colombia. Decreto 1278 de (2002)*. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/41993/1/428305.2013.pdf>
- Cubillos, R. y Rozo R. (2009). *El Concepto de Calidad: Historia Evolución e Importancia para la Competitividad*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Daniel/Downloads/EL%20CONCEPTO%20DE%20CALIDAD.pdf>
- Cubillos, R, y Rozo, R, Ouchi W, Penacho, (2000). *El Concepto de Calidad*. Recuperado de: <https://www.academia.edu/17064586/>
- Cuevas, Y, Abril , Banch (2016) Recomendaciones para el estudio de Representaciones Sociales en Investigación Educativa. *Revista Credencial*. Recuperado de <http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/el-campo-y-la-ciudad>
- Crosby, P. (1987). *La Calidad no Cuesta. El Arte de cerciorarse de la calidad*. Recuperado de: <https://4grandesverdades.files.wordpress.com/2009/12/la-calidad-no-cuesta.pdf>
- Crosby, P., Deming, W., y Juran, J. (1979). *Tres Expertos en calidad*. Recuperado de: <https://qualitasbiblo.files.wordpress.com/2013/03/libro-expertos-calidad.pdf>
- Delegados de Gobierno de la República de Colombia- FARC-EP, (2014). *Reforma rural Integral*. Recuperado de: <https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/tomo-2-proceso-paz-farc-mesa-conversaciones-reforma-rural.pdf>
- De la Riva, L. (2012) El paradigma del pensamiento del profesor. *Revista Electrónica*, Vol.3 N°.63 p.1. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/280077139_El_paradigma_del_pensamiento_del_profesor_2012_http1892081027490revistasearchindexphp
- De la Villa, M. (2015). Psicología Social Europea en la era Postmoderna. *Revista Europea de Psicología Social*, Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/306011898_Psicologia_Social_Europea_en_la_era_postmoderna_paradigmas_dominantes_y_diversificaciones
- Deming, W. (2009). *Desarrollo y Mejora continua de los sistemas empresariales*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/228195008_Mejoramiento_Continuo_The_Continuous_Improvement

- Departamento Nacional de Planeación, (1994). *Plan Nacional de Desarrollo*. <https://www.minsalud.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/Planeaci%C3%B3n%20P%C3%BAblica%20MinSalud.pdf>
- Departamento de Prosperidad Social. (2017). *El Universal*. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.co/colombia/bogota/tatiana-orozco-deja-el-cargo-como-directora-de-prosperidad-social-247944>
- Departamento Nacional de Estadística, (DANE). (2005). *Censo de población en Colombia*. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1/censo-general-2005>
- Departamento Nacional de Planeación, (2005). *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010, "Hacia un Estado Comunitario, Desarrollo para todos"*. Colombia. Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/PND%202006-2010/Paginas/PND-2006-2010.aspx>
- Departamento Nacional de Planeación, (2010). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, "Prosperidad para todos"*. Colombia. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Resumen%20Ejecutivo%20Ultima%20Version.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación, (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, "Todos por un nuevo país"*. Colombia. Recuperado de: <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-nacional-de-desarrollo-todos-por-un-nuevo-pais-de-colombia-2014-2018>
- Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Misión para la transformación del campo*. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/DOCUMENTO%20MARCO-MISION.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación (2014). Informe *Balance Política Pública de Educación*. Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/estudios-y-publicaciones/publicaciones/Paginas/2014.aspx>
- Dewey, J. (1976). *The school and society*. Recuperado de: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/70705/0%202001%20ch%20Dewey%20Gra%F2.pdf;jsessionid=1C5F97FD9D7545D20FB73A899862A170?sequence=1>
- Di Giacomo, J. (1981) *Teoría y métodos de análisis de las representaciones sociales. Ideología y representación social de la enfermedad mental*, Recuperado de: https://www.academia.edu/25215252/A_PROP%C3%93SITO_DE_LAS_REPRESENTACIONES_SOCIALES._APUNTES_TE%C3%93RICOS_TRAYECTORIA_Y_ACTUALIDAD

- Diario del Huila. (2015). *Así está la educación en el Huila*. Recuperado de: <https://www.diariodelhuila.com/regional/asi-esta-la-educacion-en-el-huila-cdgint20150120081105124>
- Diario Oficial (2015). *La Educación en el Plan Nacional de Desarrollo 2014 - 2018. Todos por un nuevo país*. Recuperado de: <https://www.sic.gov.co/sites/default/files/documentos/LEY-1753-15%20Plan%20Nacional%20de%20Desarrollo%202014%20-%202018.pdf>
- Diez, N. (1996). *Diagnóstico de la Educación en Colombia, Balance, en Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Recuperado de: file:///C:/Users/Daniel/Downloads/balance_plan1996_2005.pdf
- Doise, W. (1984). *Representaciones Sociales, experimentos intergrupales y niveles de análisis*. Psicología Social. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5033/foa1de1.pdf>
- Doise, W. (1991) *Las representaciones sociales: presentación de un campo de investigación*. Revista *Anthropos*, 27 No. 124. Recuperado de: <file:///C:/Users/Daniel/Downloads/742-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2863-1-10-20170116.pdf>
- Duque, O. (2005). *Innovar, Revista de ciencias administrativas y sociales*. Recuperado de file:///C:/Users/Daniel/Downloads/art%C3%ADculo_redalyc_81802505.pdf
- Durkheim, E. (1986). *Las reglas del método sociológico*. Recuperado de: https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/45453/mod_resource/content/1/LAS_REGLAS_DEL_METODO_SOCIOLOGICO_-_EMILE_DURKHEIN_-_PDF.pdf
- El Espectador. (2018). *El Estado de la pobreza*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/opinion/el-estado-de-la-pobreza-columna-734401>
- Eldin, A. (2011). *IA- Quality- General Concepts and Definitions*. Recuperado de <file:///C:/Users/USUARIO/Documents/Libros%20Eduardo/1.%20Quality,%20General%20concepts.pdf>
- Escobar, L. y Villa, E. (2003). *Confiabilidad: Historia, Estado del Arte y Desafíos Futuros*. Recuperado de: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Confiabilidad_Historia_estado_del_arte_y_desaños_.pdf
- Escudero, J. (1999). La calidad de la educación: grandes lemas y serios interrogantes. *Revista Acción Pedagógica*. Vol. VIII, (nº2). p. 8. Recuperado de: <file:///C:/Users/Daniel/Downloads/Dialnet-LaCalidadDeLaEducacion-2973312.pdf>

- Evans, J., y Lindsay, W. (2008). *Administración y control de la calidad*. Recuperado de: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/ADMINISTRACION%20Y%20CONTROL%20DE%20CALIDAD.pdf>
- Facundo, D., y Rojas, C. (1990). *La calidad de la educación: como entenderla y evaluarla*. Bogotá: Fundación para la educación FES. Recuperado de: <https://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-12/evaluacion-y-mejoramiento-de-la-calidad/>
- FAO.UNESCO, (2004) *Análisis de la baja escolarización en el sector rural, causas*. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/y5517s/y5517s00.pdf>
- Farr, R.M (1984) *Representaciones sociales: su papel en el diseño y ejecución*. Recuperado de: http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/307/1/Representaciones_Sociales_Consumo_Cano_2009.pdf
- Fernández, L., Tenti, E., Pilone, J. (1994). *Revista Iberoamericana de Educación*. (nº.5) Calidad de la Educación. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie05a04b.htm>
- Fundación Santillana. (2020). *Ciclo de análisis sobre educación* Recuperado de: <https://elpais.com/sociedad/2020-05-28/fundacion-santillana-analiza-los-sistemas-de-puntuacion-en-la-ensenanza-en-una-charla-virtual.html>
- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas*. Recuperado de: <http://www.ataun.eus/BIBLIOTECAGRATUITA/CI%C3%A1sicos%20en%20Espa%C3%B1ol/Sigmund%20Freud/Psicolog%C3%ADa%20de%20las%20masas%20y%20an%C3%A1lisis%20del%20Yo.pdf>
- Gairín, S. (1999). *La calidad, un concepto controvertido*. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20702/20542>
- Gajardo, M. (2005). Protagonismo docente en el cambio educativo. *Revista PRELAC*. (nº.1.) p.11-12 Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- Galgano, A. (1993). *Calidad total. Clave estratégica para la competitividad de la empresa*. Recuperado de: <https://www.urbe.edu/UDWLibrary/InfoBook.do?id=6278>
- Gallego, A. (1991) *Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las "Teorías y creencias de los profesores"*. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/03/5-Investigaci%C3%B3n-Sobre-Pensamientos-del-Profesor.pdf>

- Gamboa, S. (1997). *Sistemas sostenibles de producción*. Recuperado de: https://www.uniagraria.edu.co/images/union_universitaria/Politica_Nacional_Produccion_Consumo_Sostenible.pdf
- García, (2003). *Origen de las Representaciones Sociales*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Daniel/Downloads/Dialnet-RepresentacionesSociales-6113840.pdf>
- García, M. (2010). *Colombia país maravilloso*. Blogcolombia-bloginformatica.blogspot.com. Recuperado de: <https://www.colombia.co/pais-colombia/los-colombianos-somos-asi/5-razones-para-celebrar-el-orgullo-colombiano/>
- García, M. (2013). *El gesto como inicio de la interacción social y el desarrollo de las interacciones sociales saludables*. Recuperado de: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icsa/n3/e1.html>
- Gilly, M. (1996). *Las Representaciones Sociales en el campo educativo*. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/download/1717/2330?inline=1>
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Giroux_Unidad_3.pdf
- Gobierno de Colombia, (MEN), (2018). *Plan especial de educación rural, hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Gobierno de Colombia, (2017). *Plan Nacional de desarrollo*. Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Bases-del-Plan-Nacional-de-Desarrollo-2018-2022.aspx>
- Gobernación del Huila. (2015). *Relieve y Clima. El camino es la Educación*. Recuperado de: <https://www.huila.gov.co/publicaciones/5180/relieve-y-clima/>
- Graham, A. Shiba, S. y Walden, D. (1993). *Un nuevo americano, prensa de la productividad (Total Quality Management-TQM)*. Recuperado de: <https://leanmanufacturing10.com/calidad-total-tqm>
- Guirado, A., Olivera, A., y Mazzitelli, C. (2010). ¿Cuál es la representación que tienen los docentes acerca de ser un buen alumno de física y aprender física? Recuperado de: *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol.9, N°.3: <https://outlook.live.com/mail/0/deeplink?version=20200907002.04&popoutv2=1>
- Habermas, J., (2003). *La teoría social crítica y sus implicaciones para la investigación*. Recuperado de :

https://www.researchgate.net/publication/28579247_The_critical_social_theory_of_Jurgen_Habermas_and_its_implications_for_IS_research

Hamachek, A. (1999). *En busca de mi "yo" como profesor de idiomas: ¿Quièn soy yo en el aula?* Recuperado de: <http://worldofelt.com/2019/11/01/in-quest-of-my-self-as-a-language-teacher-who-am-i-in-the-classroom/>

Hebe, L. (2005). Representaciones Sociales: Una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*: Recuperado de :<http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>

Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ª edición. Recuperado de: http://www.ru.tic.unam.mx:8080/tic/bitstream/handle/123456789/1825/art107_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Herner, M. (2010). *La teoría de las Representaciones Sociales: un acercamiento desde la geografía*. Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/huellas/n14a08herner.pdf>

Herzlich, C. (1984). *Sciences sociales et santé*. La problématique de la représentation sociale et son utilité dans le champ de la maladie: <El problema de la representación social y su utilidad.> Trad. Propia. Recuperado de: https://www.persee.fr/docAsPDF/sosan_0294-0337_1984_num_2_2_968.pdf

Ibañez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Recuperado de <https://investigacionubv.files.wordpress.com/2016/08/las-representaciones-sociales-tomas-tomas-ibac3blez.pdf>

Ibañez, A. (2015). *Costos económicos y sociales del conflicto en Colombia ¿Cómo construir un posconflicto sostenible?* Recuperado de: <https://www.econ-jobs.com/research/61580-Crecimiento-econmicoconflicto-armado-y-crimen-organizado-Evidencia-para-Colombia.pdf>

Imbernòn, F. (1993). *La renovación pedagógica para una nueva enseñanza*. Obtenido de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/la-renovacion-pedagogica-para-una-nueva-ensenanza.pdf>

Informe (2011). *Gestión para la garantía de los derechos de la infancia, la adolescencia y la juventud*, Secretaria de Educación Municipal, Alcaldía de Neiva. Recuperado de <http://www.alcaldianeiva.gov.co/Gestion/Informes/Informe%20de%20Evaluaci%C3%B3n%20y%20Seguimiento%20al%20Proceso%20de%20la%20Garant%C3%ADa%20de%20los%20Derechos%20de%20los%20Ni%C3%B1os.pdf>

- Informe (2007). *Diagnostico Municipio de Neiva*. Alcaldía Municipal. Recuperado de: <http://www.alcaldianeiva.gov.co/Gestion/PlaneacionGestionControl/Diagnostico%20plan%20de%20desarrollo.PDF>
- Informe Departamento Nacional de Planeación (2014). *Balance Política Pública de Educación*. Recuperado de: <https://sinergia.dnp.gov.co/Paginas/Internas/Seguimiento/Balance-de-Resultados-PND.aspx>
- Ishikawa, K. (2012). *Calidad Total. El modelo productivo de occidente. Interés del trabajador en mejorar la calidad y la producción*. Recuperado de: <http://calidad.overblog.com/kaoru-ishikahua>
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. Recuperado de: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/rsociales-djodelet2.pdf>
- Jodelet, D. (2011). *Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación*. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852011000100006
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría*. Recuperado de: [https://scholar.google.com.co/scholar?q=Jodelet.+D.+\(1986\)+%E2%80%9CLA+representaci%C3%B3n+social:+Fen%C3%B3menos,+conceptos+y+teor%C3%ADa&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.com.co/scholar?q=Jodelet.+D.+(1986)+%E2%80%9CLA+representaci%C3%B3n+social:+Fen%C3%B3menos,+conceptos+y+teor%C3%ADa&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar)
- Juran, J., y Gryna. (1995). *Análisis y planeación de la calidad. Del desarrollo del producto al uso*. Recuperado de: <http://sistemasdecalidad6to.weebly.com/uploads/4/6/5/8/46581171/metodo-juran-an%C3%A1lisis-y-planeaci%C3%B3n-de-la-calidad-juran-5ta.pdf>
- Kaplan, C. (2007). *La inteligencia escolarizada. Representaciones Sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Recuperado de: <http://www.minoydavila.com/media/descargables/978-84-96571-52-5.pdf>
- Kaplan, D. (2013) *Las Representaciones Sociales que poseen los alumnos del último año de la carrera de psicología, acerca del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba*. Recuperado de: https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/11945/TFG_-_Representaciones_Sociales_del_CPPC.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. Vol.24 N.º.2 p.97. . Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198005.pdf>

- Knapp, E., Suárez, M., Ibáñez, Mesa, M. (2003), Aspectos teóricos y epistemológicos de categoría de Representación Social. *Revista Cubana de Psicología*. p.29-30. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n1/03.pdf>
- Lacolla, L. (2005). *Representaciones sociales: un manera de entender las ideas de nuestros alumnos*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28111468_Representaciones_sociales_una_manera_de_entender_las_ideas_de_nuestros_alumnos
- Lawless, J. (2000). *La complejidad de la confiabilidad, evaluación mantenimiento y mejora*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/26460648_Confiabilidad_Historia_estado_del_arte_y_desafios_futuros
- López, B. (1996). Representaciones Sociales y formación de profesores. El caso de la UAS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000208.pdf>
- López, F. (1994). *La Gestión de calidad en educación*. Recuperado de: <https://qualitasbiblo.files.wordpress.com/2013/01/libro-herramientas-para-la-mejora-de-la-calidad-curso-unit.pdf>
- López, N, y Puentes, A. (2011). *Evaluación de la calidad de la Educación en Colombia, Estado del Arte*. Recuperado de: https://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/R1678_Puentes.pdf
- López, J., y Puentes, A. (2011). *Artículo de Investigación*. Recuperado de: [file:///C:/Users/Daniel/Downloads/Dialnet-ModernizacionCurricularDeLaUniversidadSurcolombian-3798817%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Daniel/Downloads/Dialnet-ModernizacionCurricularDeLaUniversidadSurcolombian-3798817%20(1).pdf)
- Materán, A. (2008), *Las Representaciones Sociales: un referente teórico para la investigación educativa*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/360/36021230010.pdf>
- Marchesi, A., Tedesco, J., y Coll, C. (2011). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Recuperado de: <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=1540>
- Martín, R., y Leonard, J. (2018). *Current Perspectives on school/University/Community Research. Innovation and Implementation in Rural Places*. Recuperado de: <file:///C:/Users/USUARIO/Documents/Libros%20Eduardo/6.%20Innovation%20and%20Implementation%20in%20rural%20places.pdf>
- Martínez, B. (2003). La educación en America Latina: de Políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*. n°.44, p.12-15. Recuperado de:

- http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2003_La_educacion_en_America_Latina_De_politicas_expansivas_a_estrategias_competitivas.pdf
- Martínez, R., Pertuz, M., Ramírez, J., Delgado, Tiekén, Ruíz, Mandujano, (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Recuperado de:
https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/fedesarrollo_compartir/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-trasformacion-del-campo.pdf
- Martínez, R., Wilfred Carr, Stephen Kemmis (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Recuperado de:
https://www.academia.edu/7360913/Wilfred_Carr_Stephen_Kemmis_1986_Teor%C3%ADa_cr%C3%ADtica_de_la_ense%C3%B1anza
- Mazzitelli, C., y Aparicio, M. (2010). El Abordaje del conocimiento cotidiano desde la Teoría de las Representaciones Sociales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y divulgación de las Ciencias*. (nº3) p.4-5 Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/920/92017191004.pdf>
- Mead, G (1934) *Representaciones significativas*. Recuperado de:
<http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/TeoSocContII/RitzerIdeas.pdf>
- Montoya, J. (2007). *Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual*. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220390001.pdf>
- Messina, G. y Sánchez L. (1995) Evaluación de la Calidad de la Educación. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie10a05.htm>
- Mejía, (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Recuperado de:
<https://cpalsocial.org/documentos/549.pdf>
- Mejía, M. (2017). Luchar, Aprender para construir los movimientos.... Para volver a luchar. Planeta Paz. Recuperado de: <http://rizoma-freireano.org/entramados-de-la-educacion-25>
- Meeker, W., y Escobar, L. (2003). *Fiabilidad: la otra dimensión de calidad*. Recuperado de:
file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Reliability_%20The%20Other%20Dimension%20of%20Quality.en.es.pdf
- Mesa Nacional de Educación Rural, (2017). *Reforma Rural Integral (RRI)*. Recuperado de: <http://viva.org.co/cajavirtual/svc0616/articulo03.html>
- Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. (2012) *Proyecto de ley de Tierras y Desarrollo Rural*. Bogotá. Recuperado de:

<https://www.minagricultura.gov.co/noticias/Paginas/ABC-Proyecto-de-Ley-de-Tierras-.aspx>

Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. (2004). *Proyecto de ley de tierras y desarrollo rural*. Recuperado de: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/EABE20872C0EB09B05257B8800760D0C/\\$FILE/Proyecto_Ley_Tierras_Desarrollo_Rural.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/EABE20872C0EB09B05257B8800760D0C/$FILE/Proyecto_Ley_Tierras_Desarrollo_Rural.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo Educativo. 2006-2010*. Bogotá, D.C. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-119059_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Educación de Calidad para la prosperidad*. Bogotá D.C.: Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-259478.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. (2010-2014). *Plan Nacional de Desarrollo en relación con el componente Educación*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2015). *Portafolio de Modelos Educativos Flexibles*. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/Men%C3%BA%20horizontal%20inferior/Portafolio%20modelos%20educativos%20flexibles.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2015). *Proyecto de Educación para el sector Rural, Fase II (PER II)*. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/per/documentos/perfiles/neiva.pdf>.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural. Calidad y equidad para la población de la zona rural*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-329722_archivo_pdf_Manual.pdf

Ministerio de Educación. (2015). *Proyecto de Educación para el sector Rural, Fase II (PER II)*. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/per/documentos/perfiles/risaralda.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Más campo para la educación rural. Al tablero, El periódico de un país que educa y que se educa*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87159.html>

- Ministerio de Educación Nacional, (1999). *Programa de fortalecimiento de la cobertura con calidad para el sector educativo rural. Proyecto de Educación Rural (PER)*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional, (2009). *Programa de fortalecimiento de la cobertura con calidad para el sector educativo rural. Proyecto de Educación Rural (PER)*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (1996). *Plan nacional Decenal de Educación 1996-2005. La educación un compromiso de todos*. Recuperado de: <http://www.magisterio.com.co/libro/plan-decenal-de-educacion-1996-2005>
- Ministerio de Educación Nacional, (1999). *Programa de fortalecimiento de la cobertura con calidad para el sector educativo rural. Proyecto de Educación Rural (PER)*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (2005). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Un pacto social por el derecho a la educación*. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. Colombia la más educada de América Latina*. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 1860 (3 de agosto 1994). Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015) *Día de la Excelencia Educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica media y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de: file:///C:/Users/Daniel/Downloads/Decreto-0325-2015_Dia_dela_Excelencia.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 3782. (2007). Por la cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores Públicos docentes y directivos docentes*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-135430_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Decreto 869 Por la cual se reglamenta el Examen de Estado, de la Educación Media, ICFES – SABER 11*. Recuperado de:

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-221588_archivo_pdf_decreto_869.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075. Por la cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Recuperado de: <https://www.usbcali.edu.co/node/2501>

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2009). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2008). *Guía 34 para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-177745.html>

Ministerio de Educación Nacional Prosperidad para todos (2002). *Lineamientos de ciencias sociales*. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87874.html>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares Educación ética y Valores Humanos*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf7.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos curriculares, Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf5.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos curriculares, Educación Artística*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf2.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos curriculares, Educación Física, Recreación y Deporte*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf3.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf4.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos curriculares Matemáticas*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf9.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos curriculares Preescolar*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-89869_archivo_pdf10.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-241907_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-340033_archivo_pdf_Orientaciones_EduFisica_Rec_Deporte.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2008). *Orientaciones generales para la educación en tecnología. Ser competente en tecnología, una necesidad para el desarrollo*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-160915_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2001) Mas campo para la educación rural. *Periódico Altablero* (nº. 2). El periódico de un país que se educa. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87159.html>
- Montanares, G., & Junod L, (2016). *Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile*. Recuperado de: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Creencias_y_practicas_de_ensenanza_de_profesores_u.pdf
- Montes, (2017). *Cultura ciudadana desde la participación política*. Recuperado de: <http://www.eafit.edu.co/centros/analisispolitico/Documents/Libro%20Cultura%20Ciudadana.pdf>
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales. Recuperado de: [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/34106-Texto%20del%20art%C3%ADculo-34037-1-10-20060316%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/34106-Texto%20del%20art%C3%ADculo-34037-1-10-20060316%20(1).pdf)
- Mora, D. (2014). *Modelo crítico para la evaluación y seguimiento de la calidad educativa, desempeño escolar y factores asociados*. Integra Educativa Vol II. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000200002

- Morales, Sàncchez, V., & Hernàndez, A. (2004). *Calidad y satisfacciòn en los servicios: conceptualizaciòn*. Obtenido de <https://www.efdeportes.com/efd73/calidad.htm>
- Morone, G. (2015) *Métodos y técnicas de la investigación científica*. Recuperado de: <http://jesushernandocamachomosquera.blogspot.com/2015/02/metodos-y-tecnicas-de-la-investigacion.html>
- Moscovici, S. (1981). *Sobre las Representaciones Sociales*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanàlisis, su imàgen y su pùblico*. Recuperado de file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/El_psicoanalisis_su_imagen_y_su_publico.pdf
- Moscovici, S. (1984) *El fenómeno de las representaciones sociales*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/30066929_La_teor%C3%ADa_de_las_representaciones_sociales_de_Serge_Moscovici
- Moscovici, S., Le Bon G., (1931). *Representaciones Sociales*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6535323>
- Moscovici, S (1988). *Notas para una descripciòn de las representaciones sociales*. Recuperado de: <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>
- Moscovici, S. (1989). *Representaciones sociales: dominio en expansiòn*. Recuperado de <http://www.revistapcc.uat.edu.mx/index.php/RPC/article/view/14>
- Moscovici, S (1989). *Psicología social*. Recuperado de: https://www.academia.edu/13172385/Serge_Moscovici_Psicolog%C3%ADa_Social_Introducci%C3%B3n_El_campo_de_la_psicolog%C3%ADa_social
- Moscovici, S. (1979) *El Psicoanàlisis, su imagen y su público*. Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/social/robertazzi/Moscovici%20-%20El%20psicoanàlisis,%20su%20imagen%20y%20su%20pùblico..pdf>
- Moscovici, S., *Psicología Social II*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Daniel/Downloads/Dialnet-RepresentacionesSocialesDeLaEconomiaEnVenezuela-5919076.pdf>
- Moscovici, S. y R. Farr. (2008) *Experimentaciones laborales*. Representaciones Sociales. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/360/36021230010.pdf>
- Muñoz, M., Cerdan, J., Murillo, J. (1994). *Calidad de la educaciòn y eficacia de la escuela*. Recuperado de: https://www.academia.edu/20396145/Calidad_de_la_educaci%C3%B3n_y_eficacia_de_la_escuela_estudio_sobre_la_gesti%C3%B3n_de_los_recursos_educativos

- Murillo, F. (2012). Escuelas de Calidad para la transformación social. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 10, (p.4) Numero 1. Argentina.
- Murillo, F. Román, M. (2010). Retos en la Evaluación de la Calidad de la Educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 53. p. 100.
- Mustafá, E, & Ramírez, G. (2014). *Las Representaciones Sociales de la Prácticas Evaluativas en la Educación Rural*. Recuperado de: <http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3551/Mustafajorge2014.pdf?sequence=1>
- Ocampo, J., (2014). Documento: *Misión para la transformación del campo colombiano. Departamento Nacional de planeación. Colombia*. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/DOCUMENTO%20MARCO-MISION.pdf>
- Ocampo, F. (2012). *Una contrarreforma Educativa*. Recuperado de: <https://cedetrabajo.org/wp-content/uploads/2012/08/31-18.pdf>
- OCDE (2015). *Serie Mejores Políticas, Colombia Políticas Prioritarias para un desarrollo inclusivo*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/about/publishing/colombia-politicas-prioritarias-para-un-desarrollo-inclusivo.pdf>
- Ordóñez, A. (2011). *Representaciones sociales sobre la escuela que presentan un grupo de niñas internas de una institución educativa de zona centro del Huila*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130318063308/Tesisgina.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos (2000) *Foro Consultivo Internacional sobre Educación para todos*. - Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>
- Ortiz, I. (2016). *El sistema general de participación y la des-financiación estructural del derecho humano de la educación. Educación y Cultura*. Recuperado de: <https://www.fecode.edu.co/images/DIaE2018/ELSISTEMAGENERALDEPARTICIPACIONES.pdf>
- Ouchi, W. (2004). *La Teoría Z*. Recuperado de: https://www.oocities.org/es/carola_ccm/sem/Locales/TeoriaZ.pdf
- Patarroyo, L., Pérez, L., Uprimny R. y Garavito, C. (2012). *Del acceso a la educación*. Recuperado de: <http://www.congresoeducacionruralcoreducir.com/wp-content/uploads/2018/10/Cinep-Educaciones-Rurales-y-el-derecho-a-la-educacion-11-de-mayo-de-2017-Luz-Elena-Patarroyo.pdf>

- Penacho, J. L. (2000). *Evolució Històrica de la Clidad en el contexto del mundo de la empresa y del trabajo*. Recuperado de: <https://docplayer.es/21035045-Evolucion-historica-de-la-calidad-en-el-contexto-del-mundo-de-la-empresa-y-del-trabajo.html>
- Perera, M., Jodelet, D., Elejabarrieta, F., Moscovici S., Jahoda, Lazarsfeld y Páez, Z. (2012). *A propósito de las representaciones sociales*. Recuperado de: biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/.../02P075.pdf.
- Pèrez, A., & Gimeno, J. (1988). *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*. Recupeado de: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/EIPensamientoYAccionEnElProfesor-48302.pdf>
- Perfetti, M., (2003). Informe. *Estudio Sobre la Educación Para La Población Rural en Colombia*. Recuperado de: [file:///C:/Users/Daniel/Downloads/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Daniel/Downloads/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia%20(1).pdf)
- Periódico La Nación. (2006). *La educación en el Huila*. Recuperado de: http://www.huila.gov.co/documentos/educacion/abc_huilensidad/FASCICULO%2006.pdf
- Plan Nacional de Desarrollo (1990-1994). *La Apertura Educativa*. Recuperado de: https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Gaviria_Prologo.pdf
- Plan Nacional de Desarrollo (1994-1998). *El Salto Educativo y Cultural*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/227385660_Analisis_general_del_proyecto_de_plan
- Plan Nacional de Desarrollo, (2014 – 2018). *Colombia país más educado de América Latina. Todos por un Nuevo país*. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>
- Plan Nacional de Desarrollo, MEN, (2015). *Colombia país más educado de América Latina*. Recuperado de: <http://documentacion.ideam.gov.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=5>
- PNDE, (2006-2016). *Áreas de construcción del programa educativo*. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf
- Poblete, L. (2009). *Modelos de Excelencia para la Gestión*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/poblete.rodriago/modelos-de-gestion-de-calidad>

- Pradeep, K., Raju, N., & Satish K. (2016). *International Journal of Scientific Engineering Technology*. Quality of: Quality Definitions - An Analysis: Retrieved from:
file:///C:/Users/USUARIO/Documents/Libros%20Eduardo/2.%20Quality_of_Quality_Definitions_An_Analys.pdf
- Proyecto de Educación para el Sector Rural, (PER). (2016). Fase II, *Informe de resultados de ejecución*. Recuperado de:
<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/per/documentos/perfiles/risaralda.pdf>
- Ramírez, A. (2015). Si una persona recibe más de \$211.807 mensuales ya supera la pobreza. *Periódico el Tiempo*. Recuperado de:
<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15457376>
- Rangel, (2009). *Las Representaciones Sociales, características*. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386310>
- Rateau, P., y Lo Monaco, G. (2013). *Revista CES Psicología. La teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539419003.pdf>
- Reed, L. & (1996). Beyond process: TQM content and firm performance. *Academy of Management Review*. Retrieved from:
<https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/amr.1996.9602161569>
- Reeves, C. y. (1994). Defining quality: alternatives and implications. *Academy of Management Review*, vol. 19 No.3,419-445. Retrieved from:
<https://www.jstor.org/stable/258934?seq=1>
- Revista Acción Pedagógica. (2018), Vol. VIII, N° 2. Recuperado de:
<http://www.saber.ula.ve/accionpe/>
<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17019>
- Revolución Educativa Colombia Aprende. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Ciudadanas*. Recuperado de:
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Revolución Educativa Colombia Aprende. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*. Recuperado de:
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Robledo, J., Donado, R., Lozano, J., y Batista, I. (2017). *Facilitadores de la generación de conocimiento organizacional*. Recuperado de:
<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/1580>

- Rodríguez, A. (1991) *De qué hablamos cuando hablamos de calidad y equidad en las instituciones educativas*. Recuperado de: www.eductrade.com.ar/egb/Calidad.doc.
- Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Volumen 10, pp. 1-28. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068015.pdf>
- Rojas, C., Rodríguez L., (2017). Complejidad en las Representaciones Sociales. *Revista Arthropos* #124. Recuperado de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/IROCAMM/article/view/11046>
- Rojas, E. (2015). Así está la educación en el Huila. *Diario del Huila*. Recuperado de: <https://www.diariodelhuila.com/regional/asi-esta-la-educacion-en-el-huila-cdgint20150120081105124>
- Rojas, O (2006). *¿Qué es pensamiento crítico? sus dimensiones y fundamentos históricos filosóficos*. Recuperado de: <https://iealbertolebrun.files.wordpress.com/2013/01/que-es-pensamiento-critico.pdf>
- Rubira, G., y Puebla M., (2017). *Representaciones Sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/105/10554384007/html/index.html>
- Rueda, J. (1999). El campo y la ciudad: Colombia, de país rural a país Urbano. *Revista Credencial Historia. Banco de la Republica. Colombia*. Recuperado de: <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-119/el-campo-y-la-ciudad-colombia-de-pais-rural-pais-urbano>
- Ruiz, O., e Ispizua, M. (1989) *La decodificación de la vida cotidiana: métodos de la investigación cualitativa*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=225435>
- Santos, G. (1995). *Las Trampas de la calidad*. Recuperado de: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-LasTrampasDeLaCalidad-2973330.pdf>
- Sarmiento, E. (10 de febrero de 2002). Calidad e la educación. *El Espectador*, pág. 2.
- Sarmiento, E., (2015). De la educación discriminatoria. *periódico El Espectador*. p.12. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/opinion/educacion-discriminada-columna-153962>
- Scharager, J. y Armijo, I. (2001) *Metodología de la Investigación para las Ciencias Sociales*. Recuperado de: https://www.academia.edu/4230919/Metodolog%C3%ADa_de_la_Investigaci%C3%B3n_Escuela_de_Psicolog%C3%ADaAutor_Judith_Scharager_Asistente_Pablo_

Reyes_MUESTREO_NO_PROBABIL% C3% 8DSTICO_Qu% C3% A9_es_el_Mue
streo No_Probabil% C3% ADstico

Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Recuperado de:
file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/a92eeb_SILVIASCHMELKES.pdf

Secretaria de Educación Municipal. (2017). *Caracterización y Perfil del Sector
Educativo*. Recuperado de:
[http://www.alcaldianeiva.gov.co/NuestraAlcaldia/Dependencias/Documentos%20Sec
c%20educacin/CARACTERIZACION%20Y%20PERFIL%20EDUCATIVO%20D
E%20NEIVA%202016%20-%202017%20\(1\).pdf](http://www.alcaldianeiva.gov.co/NuestraAlcaldia/Dependencias/Documentos%20Sec%20educacin/CARACTERIZACION%20Y%20PERFIL%20EDUCATIVO%20DE%20NEIVA%202016%20-%202017%20(1).pdf)

Seibold, J., (2000) Un nuevo concepto de calidad educativa. *Revista Iberoamericana*
nº.23. (p.217) Recuperado de: [https://studylib.es/doc/8501240/la-calidad-integral-
en-educaci%C3%B3n](https://studylib.es/doc/8501240/la-calidad-integral-en-educaci%C3%B3n)

Seibold, J., (2000) La calidad integral en educación. ¿Equidad en la Educación? -
Bordón. Revista Iberoamericana de Educación. nº. 23. (pàrr.20)

Sistema Único de Información Normativa. (3 de agosto de 1994). *Por el cual se
reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y
organizativos generales*. Diario Oficial. Recuperado de: [http://www.suin-
juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1362321](http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1362321)

Tablante, L., Wundt., W., Herbert G. (2011), *Representaciones sociales, medios y
representaciones mediáticas*. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6535323>

Tamayo, V. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia. *Revista HISTEDBR On-
line*, nº24. Recuperado de:
[:http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf)

Thareja, P. (2017). *Research Article. The Education of Quality for Quality Educatiò*.
Retrieved from:
file:///C:/Users/USUARIO/Documents/Libros%20Eduardo/3.%20y%204.%20The_
Education_of_Quality_for_Quality_Edu.pdf

Tarí, G., Reves y Bednar (2000) Publicaciones de la Universidad de Alicante.
Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/133000.pdf>

Tejada, C, y Velasco T., (2014). *Representaciones sociales que sobre el trabajo infantil
tienen niños trabajadores de barrios urbanos vulnerables del municipio de la Plata
Huila*. Recuperado de:
[http://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/3476/1/10705
96642.pdf](http://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/3476/1/1070596642.pdf)

- Tomas, M., Esteve, J. Harvey y Green, (2001). Investigación y Evaluación Educativa. *Revista Electrónica*. Recuperado de: https://www.uv.es/RELIEVE/v7n1/RELIEVEv7n1_2.htm
- Toranzos, L. (2002). La Calidad como oportunidad de aprendizaje. *Revista Educación y Cultura*. vol. nº(6) Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie10a03.htm>
- UGCSE, (2016). Composición zona urbana y rural de Neiva. Recuperado de: <http://www.alcaldianeiva.gov.co/Gestion/EstudiosInvestigacionesyOtrasPublicaciones/Informe%203%20-%20Estudio%20de%20Crecimiento%20Urbano.pdf>
- UNESCO–OREALC. (1994). *Medición de la calidad de la educación básica*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137465>
- UNESCO, (2001). *Políticas educativas para el proyecto de Educación para América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/las-politicas-educativas-america-latina-caribe.pdf>
- UNESCO/OREALC. (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para todos*. Recuperado de http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/documento_monitoreo_situacion_educativa_america_la_tina_caribe_ept_prelac_espanol.pdf.
- UNESCO. (2007). Educación para América Latina y el Caribe. *Revista Oficina Regional*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152894>
- Uprimny, R., y Garavito, C. (2012). *Los derechos sociales en serio*. Recuperado de: <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Los%20derechos%20sociales%20en%20serio%20Hacia%20un%20di%C3%A1logo%20entre%20derechos%20y%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas.pdf>
- Valencia, N., (2006) *Automanejo: Uso de los principios conductistas del aprendizaje para cambiar el comportamiento propio*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/NormaValencia/conceptos-del-conductismo>
- VanWynsberghe, R. y Khan, S., (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods* 6 (2). Recuperado de: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/6_2/vanwynsberghe.pdf
- Vega, M. (2011) - *Historia, Información, Turismo e Imágenes de Neiva Huila Colombia*. Recuperado de: <http://colombianeivahuila.blogspot.com.co/2011/08/economia-neiva-huila-colombia.html>

- Villamañan, A. (2016). Lo comunitario en las representaciones Sociales de la Violencia. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v28n3/1807-0310-psoc-28-03-00494.pdf>
- Villarroel, G. (2007). Las Representaciones Sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/705/70504911/>
- Williamson, G. (2004). *Estudios sobre la educación para la población rural*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524158019>
- Zepeda, J. y Gonzales, O. (2013). *La representación social. Teoría, método y técnica*. Recuperado de: <http://biblioteca.flacso.edu.gt/library/index.php?title=19398&lang=&query=@title=Special:GSMSearchPage@process=@field1=clasificacion@value1=301.072@mode=advanced&recnum=15&mode=advanced>
- Zorrilla, M. (2008). *Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99819167001.pdf>



ANEXOS

ANEXO 1. Invitación Prueba Piloto Cuestionario - Docentes Escuela Normal Superior de Neiva

ANEXO 2. Invitación Prueba Piloto Grupo Focal - Docentes I. E. Rural el Caguán – Neiva

ANEXO 3. Docentes Participantes Prueba Piloto – Cuestionario

ANEXO 4. Docentes Participantes – Invitados, I. E. El Caguán, Sede Central

ANEXO 5. Respuesta Carta Sugerencias de Experta para Mejora de Cuestionario

ANEXO 6. Guía Entrevista Docentes Rurales - Pretest

ANEXO 7. Cuestionario Semiestructurado

ANEXO 8. Guía Operativa - Grupos Focales

ANEXO 9. Guía Operativa - Análisis Documental

ANEXO 10. Consentimiento Informado Rectores

ANEXO 11. Consentimiento Informado Profesores

ANEXO 12. Matriz Operacionalización de Objetivos

**ANEXO 1. INVITACIÓN PRUEBA PILOTO CUESTIONARIO - DOCENTES
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE NEIVA**

Neiva, abril 11 de 2018

Magister
LIBARDO PERDOMO CEBALLOS
Rector - Investigador
Escuela Normal Superior de Neiva.
Ciudad.

Respetado Señor Rector,


Reciba un saludo cordial y mi mejor deseo por sus éxitos personales y profesionales. En esta ocasión quiero solicitar su colaboración para abrir un espacio de trabajo con los docentes de Básica Primaria de su institución con el fin de **realizar una Prueba Piloto** al cuestionario, al cual Ud. contribuyó como investigador a revisar y validar, esto en el marco de la investigación: **Representaciones de los profesores sobre calidad de la educación rural y su comparación con los planteamientos estatales. El caso del municipio de Neiva**, la cual he comentado con usted.

Como es de su conocimiento, este tipo de pruebas es necesario para dar mayor rigor, confiabilidad y validez al cuestionario de recolección de información, de tal manera que la aplicación nos garantice una información confiable y objetiva.

Seguro de contar con su apoyo, quedo pendiente del espacio, fecha y hora a la cual como responsable de la investigación me acogeré.

Agradezco su inestimable apoyo, el cual contribuirá al conocimiento de la educación rural y a la propuesta de mejoras que es el objetivo final del proyecto.

Comedidamente,


EDUARDO PLAZAS MOTTA
Doctorando en Educación Universidad de DEUSTO.
Profesor Universidad Surcolombiana.

Anexo: Cuestionario semiestructurado.

**ANEXO 2. INVITACIÓN PRUEBA PILOTO GRUPO FOCAL - DOCENTES
INSTITUCION EDUCATIVA RURAL EL CAGUAN – NEIVA**

Neiva, abril 11 de 2018

Especialista
LUIS ORLANDO MOSQUERA SUAZA
Rector
I.E. Caguán.
Ciudad.

Respetado Señor Rector,

Reciba un saludo cordial y mi mejor deseo por sus éxitos personales y profesionales.

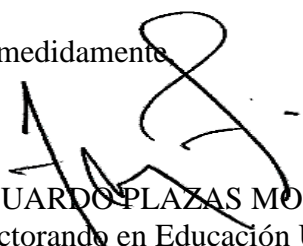
En esta ocasión quiero solicitar su colaboración para abrir un espacio de trabajo con los docentes de Básica Primaria de su institución con el fin de realizar una **Prueba Piloto** a un **Grupo Focal**, con el objetivo de validar su plan operativo y cuestionario de entrevista, esto en el marco de la investigación: **Representaciones de los profesores sobre calidad de la educación rural y su comparación con los planteamientos estatales. El caso del municipio de Neiva**, la cual he comentado con usted.

Como es de su conocimiento, este tipo de pruebas es necesario para dar mayor rigor, confiabilidad y validez a los instrumentos de recolección de información, de tal manera que su realización nos garantice una información confiable y objetiva.

Seguro de contar con su apoyo, quedo pendiente del espacio, fecha y hora a la cual como responsable de la investigación me acogeré.

Agradezco su inestimable apoyo, el cual contribuirá al conocimiento de la educación rural y a la propuesta de mejoras que es el objetivo final del proyecto.

Comedidamente


EDUARDO PLAZAS MOTTA
Doctorando en Educación Universidad de DEUSTO.
Profesor Universidad Surcolombiana.

Anexo: Guía operativa Grupos Focales.

ANEXO 3. DOCENTES PARTICIPANTES PRUEBA PILOTO – CUESTIONARIO

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE NEIVA



**PRUEBA PILOTO CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO
PROFESORES BASICA PRIMARIA SEDE CENTRAL ENS DE NEIVA**



Objetivo: Validar el instrumento de recolección de datos en el marco de la investigación: "Representaciones de los docentes sobre la calidad de la educación rural y su comparación con los planteamientos estatales. El caso del municipio de Neiva. (Colombia).

Fecha: Abril 18 de 2018. **Hora.** 5.00 a 7 pm. **Lugar:** Sala de profesores ENS de Neiva.

No.	NOMBRES Y APELLIDOS	CORREOS	CELULARES	FIRMA
1	ELIZABETH BAHAMON LUGO	elugob@univneiva.com	3167579137	Elizabeth Bahamon L
2	MARINELA QUINTERO GOMEZ	marinela2013@hotmail.com	3103471942	Marinela Q
3	SANDRA ROJAS ROJAS	sandra.rojas@gmail.com	3123318966	Sandra Rojas Rojas
4	ROSARIO DUSSAN BAILON	rosariodussan@gmail.com	3104803825	Rosario Dussan Bailon
5	ERIKA SANCHEZ TORRENTE	erisanders@gmail.com	3053106968	Erika Sanchez
6	MARIA EUMELIA CUBILLOS	mariaecubillos@hotmail.com	3186237222	Maria Eumelia C
7	SANDRA LILIANA BRAVO MENDEZ	svancho1311@outlook.com	3203468090	Sandra L. B. M.
8	ELIZABETH SALAZAR DIAZ	elizabethsalazarandiaz@hotmail.com	3115212418	Elizabeth Salazar
9	SCARLIN M. VALDERRAMA CASTRO	scarlinm78@hotmail.com	3209776232	Scarlin M. Valderrama
10	YEIMY RUIZ PEREZ		3212946513	Yeimy Ruiz Perez
11	VICTOR EUGENIO TOVAR	morevictor27@hotmail.com	3132294110	Victor Eugenio Tovar
12	ROSA MARIA GONZALEZ VARGAS	Rosamaria G.V.	3006987269	Rosa Maria G. V.
13	SANDRA INES ARIAS ARBOLEDA	Sandra Ines Arias A.	3212747504	Sandra Ines Arias A.
14	JAIME TRUJILLO RIVERA	Jaime Trujillo R.	3178372789	Jaime Trujillo R.
15	DEIBY LILIANA VARGAS TRUJILLO	Deiby Liliana Vargas Trujillo	3112273203	Deiby Liliana V. T.
16	Española Neiva Lora	elaborantada@gmail.com	3142989661	Española Neiva Lora
17	Yonia Willy Olaya	marinelly.21@hotmail.com	3223676060	Yonia Willy Olaya
18	Edward Guzman Trujillo	edwogoff85@hotmail.com	3058142558	Edward Guzman Trujillo
19	Wancy Milena Espitia M	milensga@hotmail.com	3167605877	Wancy Milena Espitia M
20				

Eduardo Plazas Motta
Coordinador de la prueba.

Libardo Perdomo Ceballos
Rector Escuela Normal Superior.

ANEXO 4. DOCENTES PARTICIPANTES – INVITADOS, INSTITUCION EDUCATIVA EL CAGUA. SEDE CENTRAL
PRUEBA PILOTO – GRUPO FOCAL

JORNADA	APELLIDOS	NOMBRES	COREO ELECTRONICO
MAÑANA	VASQUEZ FLOREZ	MARÍA NEIFE	marianeifevasquez@hotmail.com
MAÑANA	CARDENAS MAVESoy	JOSÉ LUIS	j.l.cmavesoy@hotmail.com
MAÑANA	CELIS DE CHARRY	ANA RITA	anarri11@hotmail.es
MAÑANA	COLLAZOS DE HERNANDEZ	FABIOLA	facoro12@hotmail.com
MAÑANA	MATIZ PINZON	YUDI ANGELICA	yudy0804@hotmail.com
MAÑANA	MOSQUERA ALARCON	GLORIA MERCEDES	glomemo_61@hotmail.com
MAÑANA	TORRES QUINTERO	KELLY YENITH	kelliye2830@gmail.com
MAÑANA	SEPULVEDA GONZÁLEZ	GLORIA	glomase48@hotmail.com
MAÑANA	TOVAR SALAZAR	JOSE JOAQUIN	josejaquintovar@hotmail.com
MAÑANA	VARGAS ZAMBRANO	LEIDY JOHANA	leydijohanavargas@hotmail.com
MAÑANA	VILLANUEVA LUGO	ROSA	roussevilla_08@hotmail.com
MAÑANA	PATIO PASTRANA	MAIRA ALEJANDRA	maleja-254@hotmail.com

ANEXO 5. RESPUESTA CARTA SUGERENCIAS DE EXPERTA PARA MEJORA DE CUESTIONARIO.

Neiva, abril 12 de 2018

Magister;

EDUARDO PLAZAS MOTTA

Docente Departamento de Psicopedagogía-Facultad de Educación

Universidad Surcolombiana

Ciudad. –

Asunto: Entrega de observaciones al instrumento “Cuestionario Semiestructurado”.

Respetuoso saludo.

Amablemente me dirijo a usted, para dar entrega de las observaciones que de manera respetuosa he considerado al instrumento “*Cuestionario Semiestructurado*”, en el marco del estudio:

“Representaciones de los profesores sobre calidad de la educación rural y su comparación con los planteamientos estatales. El caso del municipio de Neiva”, en efecto, me permito brindar las siguientes observaciones:

-En la Guía de *Operacionalización y Aplicación*, no denominar partes a lo que podría llamarse “subcategorías”, sugiero mantener un lenguaje de cohesión tanto en la guía, como en el instrumento.

-Señalar que “**UNICAMENTE**” se deben seleccionar dos conceptos, de los presentados. Allí mismo, es posible, considerar lo siguiente: 1 sea el principal concepto, que mejor se asocia a su imaginario de “Calidad de la Educación” y 2 el segundo concepto que asocia a su imaginario de “Calidad de la Educación”.

Finalmente, precisar “Si de los conceptos presentados, ninguno se asocia a su imaginario de “Calidad de la Educación”, por favor en la casilla sin rellenar, registre su imaginario”.

-Datos Personales: aquí estimar la (experiencia en educación rural) dado que está generalizada. Es probable, encontrar docentes asumiendo licencias por incapacidad, es decir, están ubicados transitoriamente, ello incide, en los imaginarios que poseen acerca de “calidad de la educación”, tratándose de profesores que recientemente han ingresado al ejercicio docente, otro factor,

Continuación Anexo 5. RESPUESTA CARTA SUGERENCIAS DE EXPERTA PARA MEJORA DE CUESTIONARIO.

Sería estimar unos criterios de selección de muestra que incluyan o excluyan esta observación.

-Incluir “**Profesión**”, algunos no son docentes de base, lo cual incide en las concepciones que tienen acerca de “Calidad de la Educación Rural”, sus conocimientos pedagógicos no son tan profundos, caso contrario ocurre, con los licenciados.

-Reagrupar algunos indicadores de: “*Concepciones de Calidad*”, dado que, si bien, se deben asociar únicamente dos, hay otros que son incluyentes del concepto.

-Es importante precisar a manera de fuente, el lineamiento del cual se substraen los conceptos que se presentan en el instrumento, esto para dar mayor ilustración del actor.

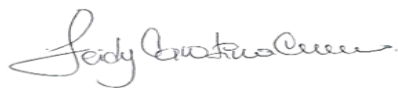
-En “Programas y bienestar” no se contemplan los ofrecidos en el marco de la educación rural: PER, NEE, TODOS APRENDER, especialmente, los referidos a infancia. Etc.

-El instrumento, a mi modo de ver, está demasiado extenso, considerando las limitaciones de tiempo y conectividad que poseen algunos docentes de educación rural, salvo se aplique de manera presencial.

-El instrumento recoge bastante información, desde el discurso oficial normado para la Educación Rural del País, sería objetivo y significativo, poner esta situación en contexto, considerando las limitaciones y dificultades de las dinámicas que se presentan en las IE rurales, ubicadas en un contexto diverso, pluri y multicultural, que no siempre son coherentes con el discurso oficial.

Agradezco amablemente su atención prestada.

Atentamente,



LEIDY CAROLINA CUERVO

Docente Tiempo Completo-Licenciatura en Educación Infantil

Líder Grupo de Investigación Paz desde La Paz

Universidad Surcolombiana

ANEXO 6. GUIA ENTREVISTA DOCENTES RURALES - PRETEST**OBJETIVO:**

Recoger información que permita formular el cuestionario semiestructurado de Representaciones Sociales de los profesores de Sedes Educativas Rurales sobre Calidad de la Educación Básica Primaria

Nombre del Entrevistado:

Entrevistador: Eduardo Plazas Motta, Doctorando en Educación. Universidad de DEUSTO.

CUESTIONARIO DE ENTREVISTA:

1. Concepciones sobre calidad: Concepto de calidad de la educación, Importancia de la calidad de la educación, Dificultades para tener calidad escolar, Identidad con la profesión docente, Vinculo familia y calidad, Ideario de calidad y planteamientos estatales.

- 1-01. ¿Qué es para usted “educación de calidad”?
- 1-02. ¿Tiene alguna importancia la calidad de la educación?
- 1-03. ¿Qué factores de calidad identifica en su escuela?
- 1-04. Enumere dificultades que encuentra en su escuela para tener una educación de calidad
- 1-05. ¿La identidad docente juega algún papel como factor portador de calidad en la educación?
- 1-06. ¿La familia aporta calidad al proceso educativo de los niños, niñas?
- 1-07. ¿Tiene algún ideario que pueda aprobar o desaprobar los planteamientos estatales sobre la calidad de la educación?

2. Componentes de calidad del nivel de Básica Primaria: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Modelo educativo, Calendario escolar, Jornada escolar, Los docentes, Infraestructura y equipamiento, alimentación y transporte.

- 2-01. Enuncie algunos factores que considera aporta el PEI, a la calidad en su Escuela
- 2-02. ¿Qué concepto le merece el Modelo Educativo que se trabaja en la escuela?
- 2-03. Los tiempos de trabajo escolar diario y anual, favorecen el aprendizaje y formación de los niños, ¿niñas?
- 2-04. ¿Cree que la formación docente en ejercicio, está relacionada con factores de calidad?
- 2-05. ¿Hay relación entre satisfacción laboral y calidad educativa?
- 2-06. ¿La infraestructura y su equipamiento educativo influye en la calidad de la educación?
- 2-07. Los programas de alimentación y transporte escolar, contribuyen en la mejora de la educación?

3. Referentes de Calidad: Orientaciones Pedagógicas, Lineamientos curriculares, Estándares de competencia, Formación continua de docentes: Programa Todos a Aprender (PTA).

3-01. Juegan algún papel en la calidad de la educación, las orientaciones pedagógicas que propone el MEN?

3-02. Cree que los lineamientos curriculares que tiene el MEN son funcionales para mejorar la calidad de la educación básica primaria?

3-03. Cree que los estándares de competencia definidos por el MEN, son referentes válidos de calidad de la educación?

3-04. Los programas de formación de maestros que vienen de la SEM y MEN aportan a cualificar los maestros para mejorar la calidad de la educación?

4. Proyectos de Calidad: Supérate con el Saber, Ley de convivencia escolar, Plan nacional de lectura y escritura, Educación para la sexualidad, Adelante maestro, Competencias ciudadanas.

4-01. Que concepto tiene de los proyectos de calidad que tiene el MEN, para el nivel de ¿Básica primaria?

4-02. Funcionan los proyectos de calidad en la escuela (plan nacional de lectura y escritura, educación para la sexualidad, ley de convivencia escolar, competencias ciudadanas), qué cree?

5. Sistema Nacional de Evaluación: Sistema institucional de evaluación de estudiantes (SIEE), Pruebas SABER, Pruebas Internacionales, Evaluación anual de desempeño docente, Evaluación Institucional, Día de la excelencia, (Día E).

5-01. La evaluación de sus estudiantes es un proceso que contribuye a una mejora en el aprendizaje y formación de sus estudiantes?

5-02. ¿Qué imaginarios tiene de las pruebas SABER para la básica primaria?

5-03. Cree que las pruebas internacionales como PISA, TIMSS, miden la calidad de nuestros estudiantes?

5-04. Es conveniente la evaluación anual de desempeño de los maestros, como medio para mejora de la calidad de la educación?

5-05. Contribuyen los procesos institucionales de evaluación de la calidad, como el “Día E” para mejorar la calidad de la educación en los centros escolares?

GRACIAS POR SU PARTICIPACION. ES MUY VALIOSA PARA EL ÉXITO DE LA INVESTIGACION.

Continuación Anexo 6. GUIA ENTREVISTA DOCENTES B.P. - PRETEST

DOCENTES CITADOS A ENTREVISTA – CON EL OBJETO DE PRECISAR INFORMACION PARA PROPONER CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO.

FECHA Y LUGAR:

DIA: miércoles 28 de marzo de 2018.

HORA: De 10.00 a 12.00 M

LUGAR: Aula 101, Gimnasio Moderno, Barrio Jardín, Ciudad de Neiva.

OBJETIVO: Realizar entrevista a una muestra de docentes rurales de diferentes Instituciones, para recolectar información que permita precisar criterios, ítems y opciones de respuesta que faciliten la construcción del cuestionario semiestructurado sobre representaciones sociales de los docentes sobre la calidad de la educación rural. Caso municipio de Neiva.

<i>N o</i>	<i>Nombres y Apellidos</i>	<i>Celular</i>	<i>Correo</i>	<i>Institución Educativa</i>	<i>Proce dencia</i>	<i>sex o</i>	<i>eda d</i>	<i>Jornada</i>	<i>Zona</i>	<i>Ciudad</i>
1	LUZ MARY AROS MANCHOLA	3209622788	luzmaros123@gmail.com	Juan de Cabrera confamiliar	Neiva	M	41	tarde	urb ana	Neiva
2	ANDREA DEL PILAR SALAZAR GUILOMBO	3115114436	ansagui1@hotmail.com	Panorama confamiliar	Neiva	M	37	mañana	urb ana	Neiva
3	CLARA MILENA ARIAS S.	3186458703	claritas_911214@hotmail.com	I.E las juntas, sede Bélgica.	Neiva	M	26	completa	Rur al	Santa María
4	Jhon Anderson Coronado	3125330646	joansof@hotmail.com	Sinaí,	Neiva	H	31	Ordinaria	Rur al	Santa María
5	RUTH CEDEÑO SILVA	3223222575	rucesi2008@gmail.com	Chapinero,	Neiva	M	36	Completa	Rur al	Neiva
6	YEIDI JOHANA OVIEDO	3143924811	yeidioviedomas@gmail.com	Brisas	Neiva	M	26	Mañana	Urb ana	Neiva
7	MAYRA LORENA MEDINA RAMIREZ	3016664237	mayandic17@gmail.com	Popular Claretiana confamiliar	Neiva	M	25	tarde	Urb ana	Neiva
8	YENNI MONTIEL	3203868501	mfyenny@hotmail.com	C.D. Rural Campoalegre	Neiva	M	28	Completa	Urb ana	Campo alegre
9	DERLY FERNANDA VARGAS	3227562564	ferkkis2191@hotmail.com	C.D. Rural, Iquira.	Cauc a	M	36	Completa	Rur al	Iquira
10	MARIA JUVENZA	3108057533	titis-ayus@hotmail.com	C.D. La alegría de enseñar	Neiva	M	42	Completa		Neiva
11	DIANA PATRICIA GONZALEZ	3135324518	karinita.gonza@hotmail.com	Guayabal	Neiva	M	22	Completa	Rur al	San Vicente
12	DIANA CONSTANZA SALAS	3006949219	dianaquin1980@hotmail.com	Colegio La alegría de aprender	Neiva	M	38	Mañana	Urb ana	Neiva
13	GRACIELA CORONADO	3182518069	chelita0123@hotmail.com	C.D. Rural Alto Motilón	Neiva	M	45	Completa	Rur al	Neiva
14	RAQUEL COLLAZOS	3162242324	rachelc.0521@gmail.com	Daniel Castro	Neiva	M	37	Completa	Rur al	Iquira
15	JAIR CAMILO CUELLAR	3165795281	jcamiloteach@gmail.com	San Miguel,	Neiva	H	23	Completa	Rur al	La Plata
16	JOSE ARBEY GARZON	3185574063	garzonarbey@gmail.com	Vegalarga, Cedral	Neiva	H	25	Completa	Rur al	Neiva
17	DIANA MARIA REYES	3167864957	dsj3104@hotmail.com	San Andrés, Bajo Roblal.	Neiva	H	35	Completa	Rur al	Tello

ANEXO 7. CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO
REPRESENTACIONES DE LOS MAESTROS RURALES RESPECTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION PRIMARIA DEL MUNICIPIO DE NEIVA
PRESENTACION:

La presente investigación la realiza la Universidad de DEUSTO, Bilbao, España, bajo la dirección del profesor de la Universidad Surcolombiana Eduardo Plazas Motta y tiene como propósito construir conocimiento sobre la educación rural y proponer mejoras. Agradecemos su participación voluntaria y garantizamos la confidencialidad del tratamiento de los datos.

1. Datos personales. (Favor llenar con sus datos)

- 1.1 Sexo: M _____ F _____
 1.2 Edad: _____
 1.3 Profesión: _____
 1.4 Años de experiencia docente: _____
 1.5 Años de experiencia en educación rural: 0 a 1 () +1 a 3 () +3 a 6 () +6 a 9 () +9 ()
 1.6 Tipo de nombramiento: Provisional: _____ Encargo: _____ Propiedad: _____
 1.7 Procedencia. (Lugar de nacimiento): _____
 1.8 Último título de formación académica: _____

A continuación, se presentan 27 preguntas con cinco alternativas de respuesta cada una. Seleccione las respuestas que coincidan con sus pensamientos enumerándolas de 1 a 5 dentro de la casilla, siendo 1 la que más coincide y 5 la que menos. **No necesariamente tiene que seleccionar todas las respuestas, solamente las que relacione con sus pensamientos.** Si desea agregar una nueva respuesta, por favor **REGISTRELA** en la última casilla y enumérela según se acerque a su imaginario.

2. Concepciones de Calidad
2.1 ¿Que es para usted una educación de calidad?

2.1.1 Es aquella que promueve en el plazo definido a la mayor proporción de estudiantes que ingresan a un nivel educativo.	
2.1.2 Es aquella que trabaja aprendizajes útiles para la vida actual en las esferas personal, familiar, cívica, económica y laboral.	
2.1.3 Es aquella que fomenta el crecimiento económico: a mayor educación mayor productividad.	
2.1.4 Es aquella que responde al cumplimiento de lineamientos, competencias y estándares establecidos.	
2.1.5 Es aquella que es pertinente al contexto, la persona y las capacidades a desarrollar para la vida.	

Registre su respuesta:

2.1.6	
-------	--

2.2 ¿Por qué cree usted que es importante una educación de calidad?

2.2.1 Cumple las expectativas de formación de un país y mejoran sus estadísticas de educación	
2.2.2 Contribuye al aumento de la tasa de innovación e invención y de la productividad	
2.2.3 Garantiza el desarrollo político, económico, social y cultural de una nación.	
2.2.4 Facilita la movilidad global de los estudiantes a partir del manejo de estándares educativos comunes	

2.2.5 Determina los proyectos de vida de los estudiantes para que incidan en el desarrollo de sus regiones y comunidades.	
---	--

Registre su respuesta:

2.2.6	
-------	--

2.3 ¿Desde su punto de vista, los factores que garantizan más la calidad escolar, son?

2.3.1 Una Infraestructura moderna y completa	
--	--

2.3.2 La existencia de recursos tecnológicos y didácticos	
---	--

2.3.3 La vinculación de los padres al proceso educativo	
---	--

2.3.4 El bajo número de estudiantes por aula	
--	--

2.3.5 La formación y la experiencia de los docentes	
---	--

Registre su imaginario:

2.3.6	
-------	--

2.4 ¿Desde su punto de vista, los factores que dificultan más la calidad escolar, son?

2.4.1 Una infraestructura obsoleta e incompleta	
---	--

2.4.2 El número de estudiantes por aula	
---	--

2.4.3 Poca dotación de bibliotecas y textos escolares	
---	--

2.4.4 Privación de recursos tecnológicos y conectividad	
---	--

2.4.5 Una baja formación y experiencia docente	
--	--

Registre su respuesta:

2.4.6	
-------	--

2.5 ¿Que consideraciones tiene sobre las normas estatales de educación?

2.5.1 Copia modelos educativos extranjeros que no se adecuan al contexto colombiano	
---	--

2.5.2 Define la política pública de educación considerando calidad, cobertura y eficiencia	
--	--

2.5.3 Traza lineamientos y orientaciones curriculares y pedagógicos claros del proceso educativo	
--	--

2.5.4 Margina la realidad de la educación rural y la sitúa en el abandono	
---	--

2.5.5 Propone con claridad programas y proyectos que garantizan la calidad de la educación	
--	--

Registre su respuesta:

2.5.6	
-------	--

3. Componentes de calidad.

3.1 ¿El Modelo Educativo que se trabaja en la escuela, es?

3.1.1 Un programa desactualizado que requiere ser adecuado y mejorado con materiales modernos	
---	--

3.1.2 Un programa pertinente al sector rural en trabajo multigrado con la ayuda de los CRAI y las guías.	
--	--

3.1.3 Un programa que responde a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país.	
---	--

3.1.4 Un programa que no se trabaja en la escuela por no contar con los materiales de la propuesta	
--	--

3.1.5 Un programa para el que los docentes egresados de instituciones formadoras no están preparados	
--	--

Registre su respuesta

3.1.6	
3.2 ¿Cuál es la correspondencia entre los tiempos de trabajo escolar y el aprendizaje de los/as niños/as?	
3.2.1 Los tiempos en la zona rural están supeditados a distancias, clima, cosechas, actividades comunitarias.	
3.2.2 Los tiempos son adecuados a los procesos y edades de los niños/as participantes	
3.2.3 Los tiempos son cortos para alcanzar todas las competencias propuestas anualmente	
3.2.4 Los tiempos establecidos son suficientes pero los docentes no los aprovechan bien.	
3.2.5 Muchos tiempos de las instituciones públicas se pierden y no son recuperados	
Registre su respuesta:	
3.2.6	
3.3 ¿Como establece la relación entre formación docente y la calidad de la educación?	
3.3.1 Para el desempeño en lo rural no hay programas de formación pertinentes	
3.3.2 De nada sirve la formación docente si se acepta cualquier profesional para desempeñarse en la docencia	
3.3.3 La formación continua del docente es clave para la innovación y la creatividad en el aula	
3.3.4 La multiplicidad de programas de formación descontextualizados no favorece la calidad	
3.3.5 La sociedad y la educación de hoy exigen nuevas competencias para desempeñarse con éxito	
Registre su respuesta:	
3.3.6	
3.4 ¿Cuál es la relación entre identidad docente y la calidad de la educación?	
3.4.1 Es un compromiso de formación permanente para acompañar mejor procesos pedagógicos	
3.4.2 No todos los maestros tienen identidad, muchos están por resolver un problema laboral.	
3.4.3 El docente asume su tarea pedagógica con gusto y satisfacción y aporta en mejor educación	
3.4.4 La calidad es lo que menos se piensa, se cumple con la jornada laboral y ya hay identidad.	
3.4.5 Los docentes rurales no se comprometen con su labor pedagógica porque tienen otras aspiraciones	
Registre su respuesta:	
3.4.6	
3.5 ¿Cuál es la relación entre experiencia docente y la calidad de la educación?	
3.5.1 El oficio de maestro se aprende en la práctica y eso da conocimiento y experticia.	
3.5.2 La formación profesional docente debe garantizar un maestro con competencias para su desempeño.	
3.5.3 La experticia del maestro se construye desde la reflexión pedagógica entre teoría y practica	
3.5.4 La experiencia de los docentes antiguos no es garantía de calidad	
3.5.5 La experiencia es importante porque da elementos para crear e innovar pedagógicamente	
Registre su respuesta:	
3.5.6	
3.6 ¿Hay relación entre el salario del docente y la calidad educativa?	
3.6.1 El salario influye en la satisfacción laboral y por lo tanto en mejores resultados pedagógicos	

3.6.2 El salario no es lo más importante cuando hay compromisos humanos y éticos	
3.6.3 La calidad educativa implica la lucha por un salario profesional	
3.6.4 El escalafón docente no reconoce los salarios que se merecen los docentes rurales	
3.6.5 Los docentes trabajamos con malos salarios y lo hacemos muy bien	
Registre su respuesta:	
3.6.6	
3.7 ¿La infraestructura educativa (aulas, laboratorios, biblioteca) media en la calidad de la educación?	
3.7.1 Los laboratorios y bibliotecas enriquecen el trabajo pedagógico, pero la educación rural esta privada de estos recursos	
3.7.2 La buena infraestructura escolar tiende a mejorar la asistencia e interés de los estudiantes por el aprendizaje.	
3.7.3 El entorno natural y social son el mejor laboratorio de aprendizaje de la educación rural	
3.7.4 La disponibilidad de servicios adecuados de infraestructura está asociada con mejores aprendizajes de los estudiantes.	
3.7.5 La educación rural carece de infraestructuras dignas que en nada contribuyen a la calidad	
Registre su respuesta:	
3.7.6	
3.8 ¿El equipamiento (recursos tecnológicos, didácticos) intervienen en la calidad de la educación?	
3.8.1 Integrar las NTICs produce un modelo nuevo de formación caracterizado por la interacción y el autoaprendizaje.	
3.8.2 Contar con recursos tecnológicos no resuelve los problemas fundamentales de la calidad educativa	
3.8.3 Retrasar el equipamiento tecnológico y didáctico de la educación rural, ha dificultado el quehacer educativo.	
3.8.4 Garantizar recursos tecnológicos y didácticos facilita el acceso al conocimiento y el aprendizaje	
3.8.5 Mediar en educación rural es sinónimo de uso de recurso humano innovador y creativo.	
Registre su respuesta:	
3.8.6	
3.9 ¿Los programas de bienestar (alimentación y transporte escolar), contribuyen en la mejora de la educación?	
3.9.1 Los programas contribuyen con el acceso y la permanencia escolar de los niños/as en el sistema educativo	
3.9.2 El ofrecer estos programas desobliga a los padres de sus responsabilidades y crea dependencia	
3.9.3 El suministro de un complemento alimenticio y transporte escolar fomenta estilos de vida saludables y mejora de aprendizajes	
3.9.4 Las condiciones económicas de las familias del sector rural son difíciles y por tanto es un excelente apoyo	
3.9.5 Los programas no son constantes y se presentan frustraciones y deserciones por esta causa	
Registre su respuesta:	
3.9.6	

4. Referentes de Calidad

4.1 ¿Juegan algún papel en la calidad de la educación las orientaciones pedagógicas que propone el MEN?

4.1.1 Las orientaciones son valiosas, pero el sector rural está desconocido en estas propuestas pedagógicas	
4.1.2 Las orientaciones pedagógicas son altamente desconocidas por los maestros/as y no se tienen en cuenta	
4.1.3 Las orientaciones pedagógicas desconocen áreas fundamentales de la formación, creando un vacío.	
4.1.4 Las orientaciones pedagógicas se convirtieron en líneas de acción obligatoria que desconocen la autonomía institucional.	
4.1.5 Las orientaciones pedagógicas proponen estrategias valiosas para alcanzar estándares de competencia	

Registre su respuesta:

4.1.6	
-------	--

4.2 ¿Los lineamientos curriculares especificados por el MEN son funcionales para mejorar la calidad de la educación básica primaria?:

4.2.1 Los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan la planeación de las áreas	
4.2.2 Los lineamientos no hacen parte del proceso formativo de los educadores por lo tanto se desconocen	
4.2.3 Los lineamientos curriculares cumplieron un papel, pero hoy están obsoletos y descontextualizados	
4.2.4 Los lineamientos curriculares son orientaciones epistemológicas valiosas en la construcción de nuevos saberes	
4.2.5 Los lineamientos curriculares fueron construidos por expertos nacionales y deberían ser más valorados	

Registre su respuesta:

4.2.6	
-------	--

4.3 ¿Los estándares básicos de competencia definidos por el MEN, son referentes válidos de calidad de la educación?

4.3.1 Guían a los estudiantes sobre lo que deben saber y saber hacer para la vida	
4.3.2 Desorientan sobre los verdaderos propósitos de formación que debería tener la educación colombiana.	
4.3.3 Precisan los niveles de calidad de la educación a los que tienen derecho todos los/las niños/niñas	
4.3.4 Convierten a la educación en un ejercicio de formación homogenizante y descontextualizada	
4.3.5 Contribuyen al diseño del plan de estudios, el microcurrículo y la didáctica en el aula	

Registre su respuesta:

4.3.6	
-------	--

4.4: ¿Los programas oficiales de formación continua de maestros aportan en su cualificación?

4.4.1 Los programas de formación continua son importantes, pero no todos los maestros pueden acceder a estos	
4.4.2 Los programas aportan en la construcción de propuestas innovadoras para la mejora de la enseñanza	
4.4.3 Los programas no tienen el impacto que busca el MEN, no se ven transformaciones en la práctica.	
4.4.4 Los programas no cumplen las expectativas porque no son pensados desde las necesidades y e intereses de los maestros	
4.4.5 El programa "Todos a Aprender" es modelo de formación continua de maestros y ha aportado a la calidad educativa	

Registre su respuesta:

4.4.6	
-------	--

4.5 ¿Es el Proyecto de Educación Rural (PER) un referente de calidad de la educación rural?

4.5.1 Fortalece la cobertura, la eficiencia y la calidad de la educación rural	
4.5.2 Pierde fuerza y efectividad porque no hay continuidad en la formación de los maestros rurales	
4.5.3 Contribuye en el diseño de estrategias flexibles que facilitan el acceso de los/las niños/niñas del sector rural	
4.5.4 Supera las brechas existentes entre la educación urbana y rural	
4.5.5 Tiene un impacto nulo en los procesos de mejoramiento de la calidad	

Registre su respuesta:

4.5.6	
-------	--

4.6 ¿Son los derechos básicos de aprendizaje (DBA) una propuesta que mejora la calidad de la educación?

4.6.1 Son importantes referentes para la planeación de la clase y gestión del conocimiento	
4.6.2 Son un impedimento para mejorar los procesos de planeación curricular y el aprendizaje	
4.6.3 Son apoyo básico para la construcción y actualización de las propuestas curriculares	
4.6.4 Son improcedentes en el trabajo curricular de los centros educativos rurales	
4.6.5 Son limitantes de un trabajo creativo e innovador que respete el ritmo de aprendizaje de los/as niños/as	

Registre su respuesta:

4.6.6	
-------	--

5. Proyectos de Calidad: (Supérate con el Saber, Ley de convivencia escolar, Plan nacional de lectura y escritura, Educación para la sexualidad, Adelante maestro, Competencias ciudadanas).

5.1 ¿Qué concepto tiene de los proyectos de calidad que tiene el MEN?

5.1.1 Son proyectos que no llegan a todos los rincones ni centros educativos del país.	
5.1.2 Son proyectos que brindan oportunidades a los estudiantes para compartir y mejorar saberes	
5.1.3 Son proyectos que no cuentan con recursos y por lo tanto no se aplican sistemáticamente	
5.1.4 Son proyectos que dan mayor dinámica al proceso formativo en los centros educativos	
5.1.5 Son proyectos sin compromiso institucional para su puesta en marcha	

Registre su respuesta:

5.1.6	
-------	--

5.2 ¿Funcionan los proyectos de calidad en la escuela?

5.2.1. Escasa experiencia de trabajo con estos proyectos ya que a la escuela no han llegado	
5.2.2 Asumir estos proyectos es lo que se requiere para una mejora en los procesos formativos	
5.2.3. Funcionan mas en teoría que en el aula, los maestros tienen que responder a otras prioridades	
5.2.4 Limitan su funcionamiento los pocos recursos didácticos y financieros para su implementación	
5.2.5 Funciona mejor el plan nacional de lectura y escritura (PNLE) o Plan Institucional de lectura y escritura (PILE)	

Registre su respuesta:

5.2.6

6. Evaluación de la calidad educativa:**6.1 ¿En qué medida la evaluación de los estudiantes es un proceso que contribuye a una mejora en el aprendizaje?**

6.1.1. La evaluación contribuye al aprendizaje si se hace integralmente, teniendo en cuenta el saber, el hacer y el ser

6.1.2 La evaluación oficial propuesta es pensada desde lo cuantitativo, lo que limita su acción pedagógica.

6.1.3 Lo que no se evalúa no se aprende, por tanto, es un proceso necesario para mejorar aprendizajes

6.1.4 La evaluación es un proceso que ayuda a identificar deficiencias y definir tareas para nivelar vacíos

6.1.5 La evaluación debe priorizar procesos de autoevaluación y coevaluación para que sea pertinente.

Registre su respuesta:

6.1.6

6.2 ¿Qué imaginarios tiene de las pruebas SABER para la básica primaria?

6.2.1 Son unas pruebas muy extensas para los niños de Básica Primaria

6.2.2 Son unas pruebas bien estructuradas que están en correspondencia con los estándares básicos establecidos

6.2.3 Las pruebas no son integrales, solo mide aspectos cognitivos.

6.2.4 Las pruebas no tienen en cuenta las diferencias de los contextos urbanos y rurales

6.2.5 Son unas pruebas necesarias para medir la calidad educativa desde la propuesta de estándares de competencia

Registre su respuesta:

6.2.6

6.3 ¿Las pruebas internacionales como PISA, TIMSS, miden la calidad de nuestros estudiantes?

6.3.1 Son pruebas que consideran las capacidades de los escolares para utilizar conocimientos y habilidades en situaciones reales de la vida

6.3.2 Son pruebas que carecen de valor para ayudar a mejorar la enseñanza en las aulas y el funcionamiento de las escuelas.

6.3.3 Son pruebas que no demuestran la calidad del sistema educativo, la eficacia del profesorado o la capacidad de los estudiantes.

6.3.4 Son pruebas estandarizadas, muy avanzadas, que mide bien la calidad educativa en diferentes países

6.3.5 Son pruebas homogenizadas que van en contra la diversidad de contextos y países en que se aplica

Registre su respuesta:

6.3.6

6.4 ¿Es conveniente la evaluación anual de desempeño de los maestros, como medio para mejorar la calidad de la educación?

6.4.1 La evaluación docente no es integral, ni remedial, tiene un carácter más sancionatorio

6.4.2 La prueba es necesaria porque saca a los docentes de su zona de confort y exige mayor compromiso	
6.4.3 La evaluación es precisa para mejorar la calidad educativa revisando todos los actores y procesos del sistema	
6.4.4 La prueba es inevitable para que el docente se reconozca en sus fortalezas y debilidades	
6.4.5 La evaluación de docentes no ha demostrado que aporte en mejoras de la calidad educativa.	
Registre su respuesta:	
6.4.6	
6.5 ¿Cómo se entiende el proceso institucional de evaluación de la calidad, como el día de la excelencia o “Día E”?	
6.5.1 Es un proceso que determina logros y dificultades institucionales durante el año escolar	
6.5.2 El proceso de evaluación institución, “Día E” se ha convertido en un requisito insustancial	
6.5.3 Es un proceso de sensibilización anual de la calidad a partir de resultados del índice sintético de calidad educativa “ISCE”	
6.5.4 El proceso no funciona, se ha quedado en diligenciar formatos y poco trabajo comunitario	
6.5.5 Es un proceso que involucra la comunidad educativa y examina sus logros y resultados	
Registre su respuesta:	
6.5.6	

Agradecemos su participación, la cual es muy significativa para el logro de los objetivos de la investigación.

ANEXO 8. GUIA OPERATIVA - GRUPOS FOCALES

OBJETIVO: Identificar factores que actúan como **facilitadores o condicionantes** en la apropiación de los Planteamientos Estatales sobre la Calidad de la Educación Rural por parte del profesorado con diferentes perfiles Personales, Contextuales, de Formación e Información.

POBLACION: Cuatro grupos focales conformados de la siguiente manera: tres (3) grupos compuestos por ocho (8) docentes cada uno y un (1) grupo compuesto por seis (6) docentes. Todos los docentes pertenecen a Sedes Educativas de Básica Primaria del Sector Rural del municipio de Neiva, con diferentes perfiles Personales, Contextuales, de Formación e Información.

Nota: El criterio de definición de número de grupos e integrantes obedece a la dinámica propia del trabajo de los Grupo Focales y al logro del objetivo de encontrar factores asociados que pueden ser facilitadores o condicionantes en la apropiación de los Planteamientos estatales sobre calidad de la educación rural, desde diferentes perfiles de los docentes.

CATEGORIA: Factores que influyen en la relación entre las Representaciones y los Planteamientos Estatales sobre calidad de la Educación Básica Primaria Rural.

Subcategorías: Factores asociados que **facilitan o condicionan** la apropiación de los Planteamientos Estatales sobre la Calidad de la Educación Rural.

INDICADORES:

- **Concepciones de calidad educativa:** Concepto, Importancia, Factores que favorecen, Factores que dificultan, Mejoramiento, Aseguramiento.
- **Componentes de calidad educativa:** Relación con PEI, Modelo educativo, Calendario académico, Jornada escolar, Número de alumnos por curso, Capacitación docente, Tiempo de servicio, Salarios, Infraestructura, Equipos, Dotación, Bienestar estudiantil.
- **Referentes de calidad educativa:** Orientaciones Pedagógicas, Lineamientos curriculares, Estándares básicos de competencia, Indicadores de logro, Formación continua de docentes (Programa Todos a Aprender (PTA)), Fundamentación pedagógica, Organización curricular, Estrategias didácticas,
- **Proyectos de calidad educativa:** Funcionalidad, Objetivos, Participantes, Procesos, Evidencias, Evaluación. (Supérate con el saber, Ley de convivencia escolar, Plan nacional de lectura y escritura, Educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía, Adelante maestro, Competencias ciudadanas)

- **Sistema Nacional de Evaluación:** Evaluación del aprendizaje, Promoción, Desempeño, Pruebas SABER, Examen de Estado, Pruebas Internacionales, Autoevaluación, Gestión, Excelencia, Mejoramiento, Día E.
- **Otros factores asociados que facilitan o condicionan** la apropiación de los Planteamientos Estatales.

ORGANIZACION DE LOS GRUPOS FOCALES, DESDE LOS CRITERIOS Y EL OBJETIVO A CUMPLIR:

Los grupos focales quedaron conformes los criterios y objetivos, así:

- Grupo 1. Conformado por dos subgrupos de igual número de docentes, cuya característica personal que los diferencia es el género: 4 docentes mujeres, 4 docentes hombres.
- Grupo 2. Conformado por dos subgrupos con igual número de docentes, cuya característica contextual que los diferencia es que pertenecen a sedes educativas con mejores calificaciones en pruebas (4) y docentes de sedes educativas con calificaciones más bajas (4).
- Grupo 3. Conformado por tres subgrupos con igual número de docentes, cuya característica que los diferencia es su nivel de formación: Normalistas Superiores (2), Licenciados (2), Magister (2).
- Grupo 4. Conformado por dos subgrupos con igual número de docentes, cuya característica que los diferencia es la experiencia laboral: Cuatro docentes (4) principiantes, hasta cinco años de experiencia y cuatro (4) docentes experimentados con más de diez años de experiencia docente.

Otros criterios de definición de los grupos tuvo que ver con las zonas geográficas de los centros educativos, los resultados de los alumnos en las pruebas estandarizadas y el interés que demostraron los docentes en la investigación.

ORGANIZACION TRABAJO DE CAMPO:

Sesión de trabajo: Grupo Focal No. 1.

Fecha de realización: 11 de diciembre de 2018

Hora: 4. A 6 p.m.

Lugar: Laboratorio de comunicación y TV, Universidad Surcolombiana.

Investigador principal: ___Eduardo Plazas Motta

Auxiliar de investigación: ___David Alejandro Silva

Duración de la sesión: 2 Horas.

Grupo Focal No. 1. Docentes por género.

Participantes: Docentes sedes educativas rurales.

1. Gloria Mercedes Mosquera. Sede educativa. Caguán.
2. Raily Bolívar Castañeda. Sede educativa Los Alpes
3. Lina Coronado. Sede educativa Ahuyamales.
4. Norma Fernanda Suarez. Sede educativa Fortalecillas.
5. Cristian Andrés Ramos Charry. Sede educativa La Julia.
6. Jhon Alexander Castillo. Sede educativa Guacirco
7. Julián David Bahamón. Sede educativa El Piñuelo
8. Juan Leonardo Carvajal. Sede educativa El Cedral.

Sesión de trabajo: Grupo Focal No. 2.

Fecha de realización: 12 de diciembre de 2018

Hora: 4 a 6 p.m.

Lugar: Laboratorio de comunicación y TV, Universidad Surcolombiana.

Investigador principal: ____Eduardo Plazas Motta

Auxiliar de investigación: ____David Alejandro Silva

Duración de la sesión: 2 Horas.

Grupo Focal No. 2. Docentes con mejores y bajos resultados en pruebas de estado

Participantes: Docentes sedes educativas rurales.

1. Astrid Lorena Díaz Lozano. Sede educativa San Luis
2. Wenzail Charry Martínez. Sede educativas San Luis
3. Maritza Polania Álvarez. Sede educativa Chapinero
4. Graciela Coronado Bahamón. Sede educativa Chapinero
5. Heidy Lorena Barrera Silva. Sede educativa La Espiga. I.E. San Antonio
6. Silvia Ortiz Bustos. Sede educativa San Antonio.
7. Leidy Lorena Ramírez G. Sede educativa El Cedral. I.E. Roberto Durán A.
8. Ronal Javier Sánchez T. Sede educativa Los Cauchos.I.E. Normal Superior.

Sesión de trabajo: Grupo Focal No. 3.

Fecha de realización: 13 de diciembre de 2018

Hora: 4 a 6 p.m.

Lugar: Laboratorio de comunicación y TV, Universidad Surcolombiana.

Investigador principal: ____Eduardo Plazas Motta

Auxiliar de investigación: ____David Alejandro Silva

Duración de la sesión: 2 Horas.

Grupo Focal No. 3. Docentes según formación académica.

Participantes: Docentes sedes educativas rurales.

1. Amira Vera Vera. Sede educativa Altares.

2. Luz Beiba Hernández. Sede Educativa Vergel.
3. Cristian Gil. Sede Educativa Las Nubes.
4. Jesica Alejandra Olaya. Sede educativa. La Pradera.
5. Lina Paola Polo. Sede educativa La Jagua.
6. Carlos Hernán Astaiza Campo. Sede educativa Santa Helena

Sesión de trabajo: Grupo Focal No. 4.

Fecha de realización: 14 de diciembre-2018

Hora: 4 a 6 p.m.

Lugar: Laboratorio de comunicación y TV, Universidad Surcolombiana.

Investigador principal: ____Eduardo Plazas Motta

Auxiliar de investigación: ____David Alejandro Silva

Duración de la sesión: 2 Horas.

Grupo Focal No. 4. Docentes según experiencia laboral.

Participantes – Docentes sedes educativas rurales.

1. Adriana Maritza Reyes Tovar. Sede Educativa El Colegio.
2. Beatriz Helena Silva. Sede Educativa Palacio.
3. Olga Herrera Charry. Sede educativa San Luis.
4. Diana patricia Bonelo Pimentel. Sede educativa Guacirco
5. José Luis Cárdenas. Sede educativa Caguán.
6. Ana María García. Sede educativa Aipecito.
7. Carmen Cecilia Cerón. Sede educativa Fortalecilla.
8. Yurany Sagre García. Sede educativa Aipecito.

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA LOS GRUPOS FOCALES:

Preguntas primarias:

1. ¿Desde su imaginario que considera es calidad de la educación?
2. ¿Cuál cree usted, que es la relación entre normativa y calidad de la educación?
3. Qué factores creen ustedes, ¿que facilitan o favorecen que se apropien de la normativa de calidad de la educación rural?
4. ¿Qué factores creen ustedes, que dificultan o imposibilitan que se puedan apropiar de la normativa sobre la calidad de la educación rural?

Preguntas secundarias o alternativas:

1. ¿Qué factores creen ustedes, que facilitan o dificultan la apropiación de los componentes de la calidad educativa?
2. ¿Qué factores creen ustedes, que facilitan o dificultan la apropiación de los referentes de la calidad educativa?
3. ¿Qué factores creen ustedes, que facilitan o dificultan la apropiación de los proyectos de calidad educativa?
4. ¿Qué factores creen ustedes, que facilitan o dificultan la apropiación del proceso de evaluación de la calidad educativa?
5. ¿Qué otros factores creen ustedes, que facilitan o dificultan que se puedan apropiarse del sistema de aseguramiento de la calidad educativa?

PLAN TRABAJO DE CAMPO:

1. Invitación – motivación para la participación de los docentes de sedes educativas rurales, según criterios de selección, mediante correo (e-mail) y llamada telefónica.
2. Confirmación de asistencia. Correo electrónico – Móvil.
3. Firma de Consentimiento Informado por parte de los docentes invitados.
4. Consentimiento para filmación del trabajo del grupo.
5. Presentación de la agenda de trabajo a los Grupos Focales
 - 5.1. Presentación del investigador auxiliar y principal
 - 5.2. Introducción al trabajo del grupo focal, referente a objetivos, tiempo de trabajo, dinámica de la participación.
 - 5.3. Aplicación guía de entrevista.
 - 5.4. Agradecimientos.

ANEXO 9. GUIA OPERATIVA - ANALISIS DOCUMENTAL

Categoría	Subcategorías	Indicadores	Unidad Hermenéutica
Normativas estatales y su relación con la calidad de la educación rural en Colombia	1. Concepciones de calidad de la educación	1.1 Concepto 1.2 Importancia 1.3 Factores que favorecen. 1.4 Dificultades 1.5 Aseguramiento	Normativas Estatales seleccionadas: 1. Caracterización y Perfil de la Educación Municipio de Neiva. 2. Decreto 1860 de 1994, reglamentario de la Ley General 115. 3. Decreto 0325 Día de la excelencia Educativa. 4. Decreto 1278 Estatuto de profesionalización docente. 5. Decreto 3783 Evaluación anual de desempeño laboral docente y directivos docentes. 6. Decreto 869 reglamentario del Examen de Estado – SABER 11. 7. Decreto 1075 de 2015, reglamentario único del sector educación. 8. Decreto 1290- Evaluación del aprendizaje y promoción de estudiantes. 9. Estándares Básicos de competencia: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. 10. Estándares básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras Inglés. 11. Fundamentos y Orientaciones implementación decreto 1290 Evaluación. 12. Guía 34 para el mejoramiento Institucional. 13. Ley General de Educación 115 de 1994, 14. Ley 715 Normas Organizadas Educación y Salud del 21 dic-2001. 15. Ley 1324 Reglamenta el sistema de evaluación de resultados. 17. Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales 18. Lineamientos Curriculares Educación Ética y Valores humanos. 19. Lineamientos Curriculares Ciencias naturales y Educación Ambiental. 20. Lineamientos Curriculares Educación Artística. 21. Lineamientos Curriculares Educación Física Recreación y deportes. 22. Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros. 23. Lineamientos Curriculares Lengua castellana. 24. Lineamientos Curriculares Matemáticas. 25. Lineamientos Curriculares Preescolar. 26. Orientaciones Competencias Ciudadanas, cartilla 1. 27. Orientaciones Competencias cartilla 2. 28. Orientaciones Competencias Educación Artística- Básica Media. 29. Orientaciones Competencias Educación Física, Recreación y Deporte. 30. Orientaciones Competencias Filosofía en Educación Media. 31. Orientaciones Competencias Generales Educación tecnología. 32. Programa de educación Rural, (PER, Neiva, 20-2012). 33. Plan Decenal de Educación (1996-2005). 34. Plan Decenal de Educación (2006-2016). 35. Plan Decenal de Educación (2016-2026). 36. Plan Nacional de Desarrollo en relación con el componente Educación (2006-2010). 37. Plan Nacional de Desarrollo en relación con el componente Educación (2010-2014). 38. Plan Nacional de Desarrollo en relación con el componente Educación (2014-2018). 39. Plan sectorial de Educación (2006-2010). 40. Plan sectorial de Educación (2010-2014).
	2. Componentes de calidad de la educación	2.1 Relación con PEI 2.2 Modelo educativo 2.3 Calendario académico 2.4 Jornada escolar. 2.5 Número de alumnos por curso. 2.6 Capacitación docente 2.7 Tiempo de servicio 2.8 Salarios. 2.9 Infraestructura educativa 2.10 Equipos educativos 2.11 Materiales educativos 2.12 Bienestar estudiantil.	
	3. Referentes de calidad de la educación.	3.1 Estrategias didácticas 3.2 Metas 3.3 Competencias 3.4 Principios 3.5 Organización Curricular 3.6 Evaluación 3.7 Indicadores de logro 3.8 Fundamentación pedagógica 3.9 Ejes generadores 3.10 Conocimientos básicos 3.11 Dimensiones	
	4. Proyectos de calidad de la educación	4.1 Programa Todos a Aprender (PTA) 4.2 Objetivo 4.3 Estructura 4.4 Evidencia	
	5. Sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación	5.1 Evaluación del aprendizaje (SIEE) 5.2 Pruebas SABER. 5.3 Pruebas Internacionales 5.4 Evaluación anual de desempeño de docentes y directivos docentes. 5.5 Evaluación Institucional anual. 5.6 Día de la excelencia, (Día E).	

ANEXO 10. CONSENTIMIENTO INFORMADO RECTORES



Deusto International Research School (DIRS)

CONSENTIMIENTO INFORMADO RECTORES

Investigación:

Representaciones de los profesores sobre calidad de la educación rural y su comparación con los planteamientos estatales. El caso del municipio de Neiva (Colombia).

Objetivo:

Analizar las representaciones de los profesores de educación básica primaria del municipio de Neiva (Colombia) sobre la calidad de la educación rural, su relación con los planteamientos estatales y el efecto de dicha relación en la eficacia y eficiencia de las políticas estatales sobre calidad en la educación básica primaria rural.

Fecha: 1 Agosto de 2018.

De: Eduardo Plazas Motta. Investigador Principal

A: RECTOR INSTITUCION EDUCATIVA Maria Auxiliadora Fortabillas

Respetado Sr. Rector:

Juan Pablo Yaguara Galvis

e-mail: juanyaguara@hotmail.com Celular: 315 229 0703

Cordial Saludo,

Mé permito informarle que su Institución Educativa está cordialmente invitada a integrarse en forma voluntaria en el estudio mencionado, con la participación de algunos profesores de los Centros Docentes Rurales (C.D.R.)

Quiero que sepa que dicha participación es voluntaria y no implica ningún tipo de riesgo para el participante, que mantendrá su rutina habitual de trabajo, que no tendrá pérdidas deliberadas de tiempo, que se buscaran espacios adecuados de trabajo para el proceso de recolección de información, que básicamente consistirá en responder un cuestionario semiestructurado que responde a conocer las Representaciones Sociales que los docentes tienen sobre la Calidad de la Educación Rural en Básica Primaria y participar en un grupo de discusión durante tres sesiones de trabajo para analizar los factores que puedan actuar

Continuación Anexo 10. CONSENTIMIENTO INFORMADO RECTORES

como facilitadores o condicionantes en la apropiación de los planteamientos Estatales y Municipal de la Política Pública Educativa.

Para hacer efectivo y exitoso este proceso de Investigación me comprometo a garantizar un permiso oficial de la Secretaría de Educación Municipal para los docentes y dar a conocer de manera oportuna y anticipada la fecha, el lugar, la hora de encuentro y duración del trabajo de campo, comunicarlo a la I.E, como garantizar los recursos básicos de desplazamiento y refrigerio de los participantes.

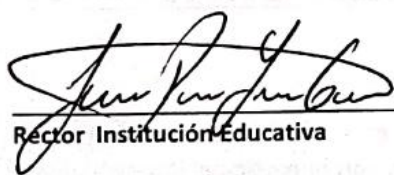
Igualmente manifiesto que se les respetará sus opiniones, libre expresión y que la información recolectada se usará de manera confidencial y anónima, con fines puramente académicos, cuya finalidad última, es poder aportar en mejoras a la calidad de la Educación Rural del municipio y del país.

Debo manifestar que la PARTICIPACIÓN de los docentes, será vital para alcanzar los objetivos propuestos y se establece el compromiso de devolver la información en publicación escrita, que pueda ser socializada en un evento de carácter nacional o internacional, con entrega personal de copia de la publicación a la Institución Educativa y el reconocimiento escrito de dicha participación.

Confirmando que leído la información proporcionada; he tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado.

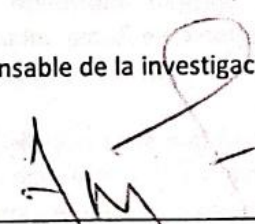
Como representante legal de la Institución Educativa, consiento voluntariamente que esta participe y entiendo que tiene el derecho de retirarse de la investigación en cualquier momento, sin que se afecte de manera alguna.

Firma:



Rector Institución Educativa

Firma del responsable de la investigación:



Eduardo Plazas Motta
Doctorando en Educación
Universidad de DEUSTO, Bilbao, España.
Profesor Facultad de Educación
Universidad Surcolombiana.

ANEXO 11. CONSENTIMIENTO INFORMADO PROFESORES



Deusto International Research School (DIRS)

CONSENTIMIENTO INFORMADO PROFESORES

Investigación:

Representaciones de los profesores sobre calidad de la educación rural y su comparación con los planteamientos estatales. El caso del municipio de Neiva (Colombia).

Objetivo:

Analizar las representaciones de los profesores de educación básica primaria del municipio de Neiva (Colombia) sobre la calidad de la educación rural, su relación con los planteamientos estatales y el efecto de dicha relación en la eficacia y eficiencia de las políticas estatales sobre calidad en la educación básica primaria rural.

Fecha: 10 de agosto de 2018.

De: Eduardo Plazas Motta. Investigador Principal

A: Profesor del C.D.R. Santa Helena Post-primaria

Respetado Profesor:

Carlos Hernán Astaiza Campo

e-mail: hernan.282@hotmail.com Celular: 3102317509

Cordial Saludo,

Me permito informarle que está cordialmente invitado a integrarse en forma voluntaria en el estudio mencionado.

Quiero que sepa que dicha participación es voluntaria y no implica ningún tipo de riesgo para el participante, que mantendrá su rutina habitual de trabajo, que no tendrá pérdidas deliberadas de tiempo, que se buscarán espacios adecuados de trabajo para el proceso de recolección de información, que básicamente consistirá en responder un cuestionario semiestructurado que responde a conocer las Representaciones Sociales que usted tiene sobre la Calidad de la Educación Rural en Básica Primaria y participar en un grupo de

Continuación Anexo 11. CONSENTIMIENTO INFORMADO PROFESORES

discusión durante tres sesiones de trabajo para analizar los factores que puedan actuar como facilitadores o condicionantes en la apropiación de los planteamientos Estatales y Municipal de la Política Pública Educativa,

Para hacer efectivo y exitoso este proceso de investigación me comprometo a garantizar un permiso oficial de la Secretaría de Educación Municipal y dar a conocer de manera oportuna y anticipada la fecha, el lugar, la hora de encuentro y duración del trabajo de campo, como garantizar los recursos básicos de desplazamiento y refrigerio.

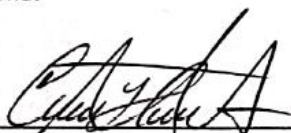
Igualmente manifiesto que se le respetará sus opiniones, libre expresión y que la información recolectada se usará de manera confidencial y anónima, con fines puramente académicos, cuya finalidad última, es poder aportar en mejoras a la calidad de la Educación Rural del municipio y del país.

Debo manifestar que su PARTICIPACIÓN será vital para alcanzar los objetivos propuestos y se establece el compromiso de devolver la información en publicación escrita, que pueda ser socializada en un evento de carácter nacional o internacional, con entrega personal de copia de la publicación y el reconocimiento escrito de dicha participación.

Confirmando que leído la información proporcionada; he tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado.

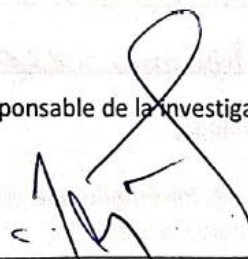
Consiento voluntariamente participar en esta investigación y entiendo que tengo el derecho de retirarme en cualquier momento, sin que se me afecte de manera alguna, personal o laboralmente.

Firma:



Docente Participante

Firma del responsable de la investigación:



Eduardo Plazas Motta
Doctorando en Educación
Universidad de DEUSTO, Bilbao, España.
Profesor Facultad de Educación
Universidad Surcolombiana.

ANEXO 12. MATRIZ OPERACIONALIZACION DE OBJETIVOS

Objetivos Específicos	Categorías Analíticas	Subcategorías de Análisis	Indicadores	Fuentes	Técnicas e instrumentos.
<p>1. Analizar las representaciones que presentan los profesores de educación básica primaria del municipio de Neiva (Colombia) sobre la calidad de la educación rural.</p>	<p>Representaciones sobre calidad de la educación básica primaria rural</p>	<p>Datos personales</p> <p>Concepciones sobre calidad de la educación</p> <p>Componentes de calidad de la educación</p> <p>Referentes de calidad de la educación.</p> <p>Proyectos de calidad de la educación.</p> <p>Evaluación de la calidad de la educación</p>	<p>Sexo, Edad, Profesión, Años de experiencia docente, Años de experiencia en educación rural, Tipo de nombramiento, Procedencia del docente, Último título de formación académica.</p> <p>Concepto de calidad de la educación, Importancia de la calidad de la educación, Factores que garantizan la calidad escolar, Dificultades para tener calidad escolar, Consideraciones sobre las normativas estatales de educación.</p> <p>Modelo educativo, Tiempos de trabajo escolar y aprendizaje, Formación docente, Identidad del docente, Experiencia docente, Salario, Infraestructura, Recursos tecnológicos, didácticos, Programas de bienestar de estudiantes.</p> <p>Orientaciones Pedagógicas, Lineamientos curriculares, Estándares básicos de competencia, Programa formación continua de docentes,</p> <p>Proyecto de educación rural, Derechos básicos de aprendizaje. Concepto, Objetivos, Funcionalidad, Evidencias.</p> <p>Relación evaluación de estudiantes y mejoras en el aprendizaje, Pruebas SABER, Pruebas Internacionales, Evaluación anual de desempeño docente, Evaluación Institucional, Día de la excelencia, (Día E).</p>	<p>Maestros de centros docentes rurales de educación Básica Primaria.</p>	<p>Cuestionario Semiestructurado</p>

Objetivos Específicos	Categorías Analíticas	Subcategorías de Análisis	Indicadores	Fuentes	Técnicas e instrumentos.
2. Analizar las normativas estatales en relación con la calidad de la Educación Rural en Colombia.	Normativas estatales - relación calidad de la educación rural.	<p>Planteamientos Estatales:</p> <p>Concepciones sobre calidad de la educación</p> <p>Componentes de calidad de la educación</p> <p>Referentes de calidad de la educación.</p> <p>Proyectos de calidad de la educación.</p> <p>Sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación.</p>	<p>Concepto de calidad de la educación, Importancia de la calidad de la educación, Factores que garantizan la calidad escolar, Dificultades para tener calidad escolar, Consideraciones sobre las normas estatales de educación.</p> <p>Modelo educativo, Tiempos de trabajo escolar y aprendizaje, Formación docente, Identidad del docente, Experiencia docente, Salario, Infraestructura, Recursos tecnológicos, didácticos, Programas de bienestar de estudiantes.</p> <p>Orientaciones Pedagógicas, Lineamientos curriculares, Estándares de competencia. Formación continua de docentes, Programa Todos a Aprender (PTA).</p> <p>Supérate con el Saber, Ley de convivencia Escolar, Plan Nacional de Lectura y Escritura, Educación para la sexualidad, Adelante Maestro, Competencias Ciudadanas).</p> <p>Sistema institucional de evaluación de estudiantes (SIEE), Pruebas SABER, Pruebas Internacionales, Evaluación anual de desempeño docente, Evaluación Institucional, Día de la excelencia, (Día E).</p>	<p>Normativas estatales seleccionados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterización y Perfil de la Educación Municipio de Neiva. 2. Decreto 1860 de 1994, reglamentario de la Ley General 115. 3. Decreto 0325 Día de la excelencia Educativa. 4. Decreto 1278 Estatuto de profesionalización docente. 5. Decreto 3783 Evaluación anual de desempeño laboral docente y directivos docentes. 6. Decreto 869 reglamentario del Examen de Estado – SABER 11. 7. Decreto 1075 de 2015, reglamentario único del sector educación. 8. Decreto 1290- Evaluación del aprendizaje y promoción de estudiantes. 9. Estándares Básicos de competencia: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. 10. Estándares básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras Inglés. 11. Fundamentos y Orientaciones implementación decreto 1290 Evaluación. 12. Guía 34 para el mejoramiento Institucional. 13. Ley General de Educación 115 de 1994, 14. Ley 715 Normas Organiza Educación y Salud. del 21 dic-2001. 15. Ley 1324 Reglamenta el sistema de evaluación de resultados. 17. Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales 18. Lineamientos Curriculares Educación Ética y Valores humanos. 19. Lineamientos Curriculares Ciencias naturales y Educación Ambiental. 20. Lineamientos Curriculares Educación Artística. 21. Lineamientos Curriculares Educación Física Recreación y deportes. 22. Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros. 23. Lineamientos Curriculares Lengua castellana. 24. Lineamientos Curriculares Matemáticas. 25. Lineamientos Curriculares Preescolar. 26. Orientaciones Competencias Ciudadanas, cartilla 1. 27. Orientaciones Competencias cartilla 2. 28. Orientaciones Competencias Educación Artística- Básica Media. 29. Orientaciones Competencias Educación Física, Recreación y Deporte. 30. Orientaciones Competencias Filosofía en Educación Media. 31. Orientaciones Competencias Generales Educación tecnología. 32. Programa de educación Rural, (PER, Neiva, 20-2012). 33. Plan Decenal de Educación (1996-2005). 34. Plan Decenal de Educación (2006-2016). 35. Plan Decenal de Educación (2016-2026). 36. Plan Nacional de Desarrollo en relación con el componente Educación (2006-2010). 37. Plan Nacional de Desarrollo en relación con el componente Educación (2010-2014). 38. Plan Nacional de Desarrollo en relación con el componente Educación (2014-2018). 39. Plan sectorial de Educación (2006-2010). 40. Plan sectorial de Educación (2010-2014). 	Análisis Documental.

Objetivos Específicos	Categorías Analíticas	Subcategorías de Análisis	Indicadores	Fuentes	Técnicas e instrumentos.
<p>3. Comparar las representaciones que presentan los profesores de educación básica primaria del municipio de Neiva (Colombia) sobre la calidad de la educación con las normativas estatales sobre la calidad de la educación rural en Colombia.</p>	<p>Representaciones sobre: Calidad de la educación básica primaria rural.</p> <p>Normativas Estatales de educación rural.</p>	<p>Comparación elementos constitutivos de correspondencia o distanciamiento entre representaciones y normativas estatales</p>	<p>Concepciones sobre calidad de la educación: Concepto de calidad de la educación, Importancia de la calidad de la educación, Factores que garantizan la calidad escolar, Dificultades para tener calidad escolar, Consideraciones sobre las normas estatales de educación.</p> <p>Componentes de calidad de la educación: Modelo educativo, Tiempos de trabajo escolar y aprendizaje, Formación docente y calidad de la educación, Identidad del docente y calidad de la educación, Experiencia docente y calidad de la educación, Salario y calidad de la educación, Infraestructura y calidad de la educación, Recursos tecnológicos, didácticos y calidad de la educación, Programas de bienestar de estudiantes y calidad de la educación.</p> <p>Referentes de calidad de la educación: Orientaciones Pedagógicas, Lineamientos curriculares, Estándares básicos de competencia, Programa formación continua de docentes, Proyecto de educación rural, Derechos básicos de aprendizaje.</p> <p>Proyectos de calidad de la educación: Concepto, Objetivos, Funcionalidad, Evidencias.</p> <p>Evaluación de la calidad de la educación: Relación evaluación de estudiantes y mejoras en el aprendizaje, Pruebas SABER, Pruebas Internacionales, Evaluación anual de desempeño docente, Evaluación Institucional, Día (Día E).</p>	<p>Maestros de centros docentes rurales de educación básica primaria.</p> <p>Normativas estatales seleccionados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterización y Perfil de la Educación Municipio de Neiva. 2. Decreto 1860 de 1994, reglamentario de la Ley General 115. 3. Decreto 0325 Día de la excelencia Educativa. 4. Decreto 1278 Estatuto de profesionalización docente. 5. Decreto 3783 Evaluación anual de desempeño laboral docente y directivos docentes. 6. Decreto 869 reglamentario del Examen de Estado – SABER 11. 7. Decreto 1075 de 2015, reglamentario único del sector educación. 8. Decreto 1290- Evaluación del aprendizaje y promoción de estudiantes. 9. Estándares Básicos de competencia: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias. 10. Estándares básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras Inglés. 11. Fundamentos y Orientaciones implementación decreto 1290 Evaluación. 12. Guía 34 para el mejoramiento Institucional. 13. Ley General de Educación 115 de 1994, 14. Ley 715 Normas Organizadas Educación y Salud. del 21 dic-2001. 15. Ley 1324 Reglamenta el sistema de evaluación de resultados. 17. Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales 18. Lineamientos Curriculares Educación Ética y Valores humanos. 19. Lineamientos Curriculares Ciencias naturales y Educación Ambiental. 20. Lineamientos Curriculares Educación Artística. 21. Lineamientos Curriculares Educación Física Recreación y deportes. 22. Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros. 23. Lineamientos Curriculares Lengua castellana. 24. Lineamientos Curriculares Matemáticas. 25. Lineamientos Curriculares Preescolar. 26. Orientaciones Competencias Ciudadanas, cartilla 1. 27. Orientaciones Competencias cartilla 2. 28. Orientaciones Competencias Educación Artística- Básica Media. 29. Orientaciones Competencias Educación Física, Recreación y Deporte. 30. Orientaciones Competencias Filosofía en Educación Media. 31. Orientaciones Competencias Generales Educación tecnología. 32. Programa de educación Rural, (PER, Neiva, 20-2012). 33. Plan Decenal de Educación (1996-2005). 34. Plan Decenal de Educación (2006-2016). 35. Plan Decenal de Educación (2016-2026). 36. Plan Nacional de Desarrollo relación Educación (2006-2010). 37. Plan Nacional de Desarrollo relación Educación (2010-2014). 38. Plan Nacional de Desarrollo relación Educación (2014-2018). 39. Plan sectorial de Educación (2006-2010). 40. Plan sectorial de Educación (2010-2014). 	<p>Cuestionario semiestructurado</p> <p>Análisis Documental.</p>

Objetivos Específicos	Categorías Analíticas	Subcategorías de Análisis	Indicadores	Fuentes	Técnicas e instrumentos.
<p>4. Comparar las representaciones de calidad de la educación rural que poseen docentes de escuelas cuyos alumnos tienen calificaciones superiores en pruebas estandarizadas con las de docentes de escuelas rurales con calificaciones más bajas en dicho tipo de pruebas</p>	<p>Representaciones sobre Calidad de la Educación Básica Primaria Rural (CEBPR)</p>	<p>Representaciones sociales sobre CEBPR de docentes de escuelas con calificaciones superiores en pruebas estandarizadas</p> <p>Representaciones sociales sobre CEBPR de docentes de escuelas con calificaciones más bajas en pruebas estandarizadas</p>	<p>Datos personales: Sexo, Edad, Profesión, Años de experiencia docente, Años de experiencia en educación rural, Tipo de nombramiento, Procedencia del docente, Último título de formación académica.</p> <p>Concepciones sobre calidad de la educación: Concepto de calidad de la educación, Importancia de la calidad de la educación, Factores que garantizan la calidad escolar, Dificultades para tener calidad escolar, Consideraciones sobre las normas estatales de educación.</p> <p>Componentes de calidad de la educación: Modelo educativo, Tiempos de trabajo escolar y aprendizaje, Formación docente, Identidad del docente, Experiencia docente, Salario y calidad de la educación, Infraestructura, Recursos tecnológicos y didácticos, Programas de bienestar de estudiantes.</p> <p>Referentes de calidad de la educación: Orientaciones Pedagógicas, Lineamientos curriculares, Estándares básicos de competencia, Programa formación continua de docentes, Proyecto de educación rural, Derechos básicos de aprendizaje.</p> <p>Proyectos de calidad de la educación: Concepto, Funcionalidad.</p> <p>Evaluación de la calidad de la educación: Relación evaluación de estudiantes y mejoras en el aprendizaje, Pruebas SABER, Pruebas Internacionales, Evaluación anual de desempeño docente, Evaluación Institucional, Día de la excelencia, (Día E).</p>	<p>Maestros de centros docentes rurales de educación Básica Primaria.</p>	<p>Cuestionario Semiestructurado</p> <p>Grupos Focales</p>

Objetivos Específicos	Categorías Analíticas	Subcategorías de Análisis	Indicadores	Fuentes	Técnicas e instrumentos.
<p>5. Identificar factores que influyen en la relación que mantienen las representaciones de los profesores y las normativas estatales sobre calidad de la educación rural en Colombia desde perfiles personales, contextuales, formación, información.</p>	<p>Factores que influyen en la relación de las representaciones sociales y las normativas estatales sobre la calidad de la educación rural.</p>	<p>Factores asociados que facilitan la apropiación de las normativas estatales</p> <p>Factores asociados que condicionan la apropiación de las normativas estatales</p>	<p>Concepciones sobre calidad de la educación: Concepto de calidad de la educación, Importancia de la calidad de la educación, Factores que garantizan la calidad escolar, Dificultades para tener calidad escolar, Consideraciones sobre las normas estatales de educación.</p> <p>Componentes de calidad de la educación: Modelo educativo, Tiempos de trabajo escolar, Formación y experiencia docente, Infraestructura y dotación, Programas de bienestar de estudiantes.</p> <p>Referentes de calidad de la educación: Orientaciones Pedagógicas, Lineamientos curriculares, Estándares básicos de competencia, Programa formación continua de docentes, Derechos básicos de aprendizaje (DBA), Proyecto de educación rural.</p> <p>Proyectos de calidad de la educación: Concepto, Funcionalidad, (Supérate con el Saber, Ley de convivencia escolar, Plan nacional de lectura y escritura, Educación para la sexualidad, Adelante maestro, Competencias ciudadanas).</p> <p>Evaluación de la calidad de la educación: Relación evaluación de estudiantes y mejoras en el aprendizaje, Pruebas SABER, Pruebas Internacionales, Evaluación anual de desempeño docente, Evaluación Institucional, Día de la excelencia, (Día E).</p> <p>Otros factores asociados que facilitan o condicionan la apropiación de las normativas estatales.</p>	<p>Maestros de centros docentes rurales de educación básica primaria con diferentes perfiles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Característica personal. (Genero: maestros y maestras). • Característica contextual (Docentes de sedes educativas con mejores calificaciones en pruebas estandarizadas y docentes de sedes educativas con calificaciones más bajas). • Características de formación (Nivel de formación: Normalistas superiores, Licenciados, Magister). • Características de información: Experiencia laboral: Hasta cinco años, mayor de 10 años. 	<p>Grupos Focales</p>