

**Representaciones sociales sobre calidad educativa en el Centro Educativo Castilla La
Nueva, sede El Progreso**

**Yuli Natalia Moreno Espitia
Álvaro Pardo Aranzales
Beatriz Eugenia Román Palacio**

**Universidad Pedagógica Nacional
Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
Línea de Investigación: Educación y Pedagogía
Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Bogotá, D. C. Febrero de 2019**

**Representaciones sociales sobre calidad educativa en el Centro Educativo Castilla La
Nueva, sede El Progreso**

Autores:

Yuli Natalia Moreno Espitia


Álvaro Pardo Aranzales

Beatriz Eugenia Román Palacio

Tesis de grado para optar por el título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Asesor: Juan Carlos Orozco Cruz

**Universidad Pedagógica Nacional
Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
Línea de Investigación: Educación y Pedagogía
Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Bogotá, D. C. Febrero de 2019**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Advancing the Quality of Education</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 6	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Representaciones Sociales sobre calidad educativa en el Centro Educativo Castilla La Nueva, sede El Progreso.
Autor(es)	Moreno Espitia, Yuli Natalia; Pardo Aranzales, Álvaro; Román Palacio Beatriz Eugenia
Director	Orozco Cruz Juan Carlos
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 142 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE
Palabras Claves	Calidad educativa; representaciones sociales; educación de calidad; educación rural; política educativa; prácticas educativas.

2. Descripción
<p>La tesis de grado corresponde a las representaciones sociales sobre calidad educativa que han construido los docentes, padres de familia y estudiantes del Centro Educativo Castilla La Nueva, sede El Progreso.</p> <p>Los análisis de las representaciones se encuentran desde las diversas percepciones de los participantes, que surgen a partir del conocimiento de sentido común que se pone a disposición en la experiencia cotidiana, para avanzar en la comprensión de las realidades sociales, que se presentan en el contexto educativo rural y las formas en las que los participantes las construyen, las adoptan, las procesan y las usan como objetos de socialización, para dotar de sentido a la realidad social. Es así que, en esta investigación se trata de repensar la calidad educativa, desde lo que la comunidad educativa percibe y elabora en su cotidianidad, para ahondar en la reflexión respecto a lo que inscribe la política educativa nacional, regional y local, asimismo al papel que juegan las prácticas educativas en la gestión de la calidad educativa en el Centro Educativo (CE) Castilla La Nueva, Sede El Progreso.</p> <p>De igual manera al identificar estas representaciones, se brinda la posibilidad de fortalecer los procesos de reflexión en torno a la calidad educativa que surgen desde diferentes instituciones, como el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE, que ha presentado interés en este tipo de</p>

indagaciones, asumiendo una mirada crítica a las nociones de calidad y participación en el campo de la educación, y a la lectura de las prácticas institucionales de gestión académica y administrativa, en diálogo con los diferentes estamentos de las comunidades educativas.

3. Fuentes

En la investigación se retomaron los fundamentos conceptuales relacionados con la calidad educativa, así como los referentes sobre calidad educativa a nivel nacional y para el contexto rural, de otra parte se tuvo en cuenta documentos que ampliaron los marcos de comprensión, en relación con la metodología de las representaciones sociales. Además hizo parte fundamental de este estudio el PEI del CE Castilla La Nueva.

Entre las principales referencias se encuentran:

Abric, J.C. (2001). Prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13210605.pdf>

Araya-Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. San José: FLACSO. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Disponible en: www.flacso.or.cr/fiteadmin/documentos/FLACSO/cuaderno127-pdf

Arias-Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. Conocimiento y políticas públicas educativas. Educación y Calidad No. 33 Junio-Diciembre de 2017. ISSN 0123-0425-Web-Online 2357-6286- pp. 53-62

Ávila, B.R. (2017). Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas (Tesis doctoral). Doctorado en Educación y Sociedad. Línea de Investigación: Políticas públicas, calidad de la educación y Territorio. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de La Salle. Bogotá.

Banchs, M.A (2000) Aproximaciones Procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Paperson Social Representations*, 9(3): 1- 15.

Bardin, L. (1996). Análisis de contenido (Vol. 89). Madrid. Ediciones Akal

Barragán, D. (2016). Cartografía Social Pedagógica: entre teoría y metodología. Revista Colombiana de Educación, No. 70. Primer semestre de 2016. Bogotá Colombia.

Edwards-Risopatron, V. (1991) El concepto de calidad de la educación. Oficina de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe-OREALC. Santiago de Chile.

Jaramillo-Roldán, R. (2004). La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia. Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, Vol. XVI, No. 38, (enero-abril). Medellín. Pp.93-100

- Jodelet, D (2000) Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En Jodelet, D y Guerrero, A (coords), Develando la cultura. Ciudad de México: UNAM.
- Ministerio de Educación Nacional (1996). Resolución 2343 de 1996. Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. 5 de junio de 1996. Disponible en: http://elearning.cecar.edu.co/RecursosExternos/UnidadIIProyTecnol/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2015b). Pioneros Todos a Aprender 2.0. Disponible en <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/pta/88301>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017b). Plan Especial de Educación Rural: hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. Disponible en: http://www.congresoeducacionruralcoreducacion.com/images/Doc_web/10.-PEER_06-2017.pdf
- Moscovici, S. (1979). El Psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Edit. Huemul. 2ª Edición. Disponible en: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/tallmosc.pdf>
- Orozco, J.C, Olaya, A. y Villate, V. (2009a). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? una preocupación más allá del mercado. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación. 51 (3) 161 – 181. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie51a08.pdf>
- Perfetti, M. (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Proyecto FAO, UNESCO-DGCS ITALIA-CIDE-REDUC. Disponible en: redler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf
- Proyecto Pedagógico Institucional-PEI del Centro Educativo Castilla La Nueva (2015).
- Rodríguez, A. (2003). Un análisis de la revolución educativa. Revista Colombiana de Educación, No. 44. Primer semestre de 2003. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/7764/6259
- Valladares, L. (2017) La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y socio histórico en el campo de la educación y la pedagogía. Perfiles Educativos, vol. XXXIX, núm. 158, 2017. IISUE-UNAM

4. Contenidos

La investigación se estructuró en tres momentos caracterizados por ser abiertos, flexibles y multicíclicos, explícitos a partir de cuatro capítulos, distribuidos así: el momento de **Exploración** comprende el *primer capítulo* que consta del planteamiento del problema, las preguntas

orientadoras, los propósitos del estudio, la justificación, la contextualización del lugar de la investigación y los antecedentes. Seguido a este, se encuentra el *segundo capítulo*, correspondiente al marco de referencia para la comprensión de la calidad educativa y las representaciones sociales, que da cuenta de la indagación documental en torno a la aproximación conceptual sobre calidad educativa y/o calidad de la educación, y la exploración de diferentes miradas que se han dado en Colombia y en el contexto rural sobre la calidad educativa, en este capítulo se presenta también la fundamentación de la teoría de las representaciones sociales, que permitieron la configuración de marcos comprensivos desde diferentes investigaciones educativas.

El segundo momento de **Focalización**, comprende el *tercer capítulo*, que incorpora la metodología que orientó el trabajo de campo y los procedimientos necesarios para el desarrollo de la investigación, que sirvieron como referente para la interpretación de resultados.

Por último, el momento de **Profundización** vincula el *cuarto capítulo*, que presenta los hallazgos, el análisis e interpretación de las representaciones sociales y el significado de calidad educativa construido por los participantes del CE Castilla La Nueva, Sede El Progreso, y para cerrar el capítulo se encuentran las conclusiones, las referencias bibliográficas y los anexos.

5. Metodología

El presente estudio está contemplado bajo la metodología de corte cualitativo, y desde la perspectiva epistemológica y metodológica de las representaciones sociales, haciendo especial énfasis en el enfoque procesual, el cual se interesa por comprender los hechos particulares que dan lugar a la elaboración de una representación específica, donde los significados que se asignan a un hecho, persona u objeto están íntimamente ligados a la historia, el contexto y la cultura. En esta perspectiva, se retomaron técnicas de recolección interrogativas como: la cartografía social pedagógica (aplicada a 21 niños de los grados 3° a 5°, 10 padres de familia y 2 docentes) y las entrevistas semiestructuradas (aplicadas a 3 estudiantes, 2 padres de familia, 2 docentes y 1 directivo docente).

Para el análisis e interpretación de la información se utilizó como complemento la técnica Análisis de Contenido (AC), porque permite interpretar los textos escritos, grabados y filmados, además de ser una herramienta que permite procesar información de manera objetiva e implica la posibilidad de entender los significados, que están detrás de los discursos de los entrevistados, fundamentado en la inferencia de los conocimientos relativos de los sujetos, que emiten el mensaje o del contexto donde se obtienen los mismos (Bardin, 1996).

6. Conclusiones

La investigación realizada sobre calidad educativa en el CE Castilla La Nueva, sede El Progreso permitió a los investigadores adquirir una serie de aprendizajes relacionados con los diferentes factores que influyen en la calidad de la educación, además de comprender la importancia que dentro de los procesos educativos, tienen las prácticas pedagógicas de los docentes y la participación activa de la comunidad en las diferentes actividades que emprende la institución. Lo anterior a partir de las representaciones de los diferentes sujetos

de la comunidad educativa, los cuales dejan en evidencia los sentidos y significados que dan a la presencia de la escuela en su comunidad y cómo ésta ha influido en el mejoramiento de la calidad de vida de algunos miembros de la misma.

Las representaciones sociales elaboradas por los estudiantes que participaron del estudio, es visible una conceptualización que da relevancia a la infraestructura y se enmarca en una “buena escuela o una escuela bonita, una escuela aseada, con unos maestros buenos y con niños inteligentes”, lo cual se aleja de la concepción de calidad educativa arraigada en la superación o comprobación de competencias en las áreas de matemáticas y español, mediadas por la elaboración de una prueba estandarizada a estudiantes de grados 3° y 5°. Esta representación está mediada por las interacciones dadas al interior de la sede educativa y de la comunidad de la vereda ya que se pone de manifiesto la experiencia de vida de los otros en la construcción y asimilación de una educación buena dentro de la sede que permita mejorar la calidad de vida de los niños y jóvenes.

En contraste con la elaboración de los estudiantes, se encuentra la concepción de calidad educativa de los padres de familia, los cuales la relacionan con una buena educación, además de la capacitación del docente que permita mejorar sus prácticas en el aula para enseñar adecuadamente a los niños. Esta percepción se aproxima con la preocupación del MEN por elevar la calidad educativa a través del programa PTA, el cual busca elevar los niveles de calidad educativa impactando las prácticas docentes al interior del aula.

Por otro parte, las elaboraciones de los docentes y el director del CE, se relacionan con la “formación de un ser integral”, que implica el desarrollo del ser humano a través de una educación basada en los valores y en el desarrollo de competencias para la vida, y no propiamente arraigada en la superación de pruebas que miden el desarrollo de competencias en matemáticas y español, para estos miembros de la comunidad educativa el resultado de la prueba no es un fin mismo para la calidad educativa de la sede, sino que la calidad trasciende al desarrollo de competencias ciudadanas dada la manifestación de una educación para la vida.

Se percibió que los docentes consideran como factor relevante dentro de los procesos de calidad educativa, la vinculación de la comunidad, pues se considera que el compromiso de la comunidad educativa permite la evolución y desarrollo de la institución, en tanto se aporta en la consecución de las tareas, en las metas propuestas por la dirección del CE y en las actividades concertadas por padres de familia y estudiantes, que busquen establecer planes de mejoramiento y proyectos transversales que respondan a las necesidades del contexto.

A su vez, los sujetos de la investigación dejaron en evidencia la necesidad de tener oportunidades que permitan un mejoramiento de la calidad de vida, reflejado en propuestas como: la ampliación de la oferta educativa para evitar desplazamientos de los niños y niñas a otras instituciones, mayor contratación de planta docente, apropiación de manera asertiva de la metodología Escuela Nueva para ser implementada de manera adecuada para potenciar todas las habilidades de los niños y niñas de la institución, también se puso de manifiesto el interés frente a que la comunidad participe y se involucre en los procesos de la escuela contribuyendo de manera adecuada, reconociendo los procesos de sus hijos y de esta forma desarrollando una corresponsabilidad por los mismos en miras a garantizar procesos adecuados y fortalecidos y asimismo dejar un legado en la institución para próximas generaciones, también resaltan la importancia de generar conexiones con entidades que les proporcionen avanzar más en los procesos que terminan en la escuela, en palabras de Pacheco (1999) “incorporar al sistema educativo básico, el aprendizaje y dominio de un oficio que permita a los jóvenes rurales tener una capacitación con la cual enfrentarse al mundo laboral” (p.49). Por tanto, desde estas comprensiones se puede iniciar a develar cómo la educación desde la garantía motiva a desarrollar procesos acordes, para una mejor atención y reconocimiento de la misma por parte de la comunidad, puesto que se lograra consolidar procesos para el desarrollo de la misma y a un futuro para el proceso de las personas que se encuentran vinculadas a esta.

Esta investigación permitió también comprender a la luz de las narrativas de los participantes, como la educación, puede movilizar a las comunidades y en ese sentido promover la participación activa de las mismas. Además se logró entender cómo las diferentes dinámicas que surgen en las escuelas rurales del país, están mediadas por los procesos culturales y sociales de la misma, los cuales influyen en la proyección y el sentido que le asigna la comunidad a la escuela.

Cabe señalar, que las prácticas educativas que se adelantan desde la institución, cuentan con un reconocimiento por parte de la comunidad educativa, puesto que han contribuido en gran medida con el desarrollo de competencias en los estudiantes. Algunas de estas prácticas son desarrolladas a partir de los proyectos transversales, las cuales son mencionadas por los académicos como prácticas de aprendizaje y prácticas de enseñanza, puesto que contribuyen a involucrar a los estudiantes en procesos de aprendizaje de nuevas prácticas, es decir, el desarrollo de estas, tiene implicaciones considerables tanto para los que las realizan, como para los que las reciben, porque favorece la construcción de conocimientos y percepciones en relación con la calidad de la educación. En ese sentido, es necesario proyectar cada una de las prácticas de forma consciente, donde se ajusten y relacionen los contextos sociales, históricos y geográficos particulares, para lograr reformas que permitan la comprensión y transformación de la realidad de las aulas y, asimismo de la calidad educativa.

Por último, las representaciones de calidad educativa que los actores sociales del CE Castilla La Nueva han elaborado, guardan relación con las actitudes, informaciones e imágenes, las cuales tienen que ver con las formas como se percibe la calidad en el sector educativo, sus factores asociados, las acciones que la generan, las proyecciones, los actores implicados, las nociones y los significados, permitiendo inferir la necesidad de generar espacios de reflexión y diálogo entre los sujetos que hacen parte de la comunidad educativa de la sede El Progreso, para contribuir de manera significativa en la consolidación de las representaciones que favorezcan el intercambio de perspectivas, dinámicas, significaciones y lenguajes, y en ese sentido enriquecer las comprensiones y prácticas dentro de la escuela, como escenario de formación y socialización, en torno a lo que debe ser la calidad educativa.

Elaborado por:	Beatriz Eugenia Román Palacio
Revisado por:	Juan Carlos Orozco Cruz

Fecha de elaboración del Resumen:	17	02	2019
--	----	----	------

Contenido

INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I	14
1. Objeto de Estudio	14
1.1 Formulación del problema de investigación	14
1.2 Pregunta de investigación.....	21
1.2.1 Preguntas Orientadoras.....	21
1.3 Propósitos del estudio	22
1.3.1 Propósito General.	22
1.3.2 Propósitos específicos.....	22
1.4 Justificación.....	23
1.5 Contexto donde se desarrolla la investigación	25
1.6 Antecedentes investigativos	29
1.6.1 Investigaciones sobre calidad educativa en el contexto internacional	30
1.6.2 Investigaciones sobre calidad educativa en el contexto nacional	366
1.6.2.1 Investigaciones sobre calidad educativa desarrolladas en contexto rural	44
1.6.3 Investigaciones sobre representaciones sociales en el contexto educativo.....	477
CAPÍTULO II	52
2. Marco de referencia para la comprensión de la calidad educativa y las representaciones sociales.	52
2.1 Aproximación al concepto de Calidad Educativa.....	53
2.1.1 Referentes de Calidad Educativa en el contexto colombiano.....	57
2.1.1.1 Estándares Básicos de Competencias EBC	58
2.1.1.2 Lineamientos Curriculares.....	63
2.1.1.3 Orientaciones Pedagógicas	63
2.1.1.4 Índice Sintético de Calidad Educativa-ISCE	64
2.1.1.5 Pruebas SABER.....	65
2.1.2 Referentes de calidad educativa para la Educación Rural	66
2.2 Las representaciones sociales RS	73
CAPÍTULO III.....	79
3. Metodología	79

3.1. Naturaleza del estudio.....	799
3.2. Diseño metodológico	82
3.2.1 La Exploración:	83
3.2.1.1 Diseño de instrumentos para la recolección de información:	84
3.2.2. La focalización:	87
3.2.2.1 Participantes.....	88
3.2.3 La Profundización.....	89
CAPÍTULO IV	94
4. Interpretación de resultados: Descubriendo las representaciones sociales y el significado de calidad educativa en el Centro Educativo Castilla La Nueva, Sede El Progreso.	94
4.1. Percepciones y conocimiento sobre calidad educativa.....	95
4.2. Potencialidades de la escuela que han contribuido a la calidad.	102
4.3. Prácticas educativas asociadas a la calidad educativa.....	110
4.4. Representaciones sociales y Proyección de la escuela en el marco de la calidad educativa.	118
APRENDIZAJES OBTENIDOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	128
RECOMENDACIONES.....	133
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
Anexos.....	142
Anexo A. Consentimiento informado padres de familia y estudiantes	142
Anexo B. Matriz de codificación y categorización	144
Anexo C. Collage Cartografía Social	146
Anexo D. Formato de entrevistas a docentes, padres de familia y estudiantes	147

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de estudiantes de la sede El Progreso por grados y rango de edad.....	29
Tabla 2. Conceptos de calidad educativa encontrados en investigaciones desarrolladas en el contexto internacional.....	34
Tabla 3. Conceptos de calidad educativa encontrados en las investigaciones desarrolladas en CINDE.....	41
Tabla 4. Elementos del PEI de Castilla La Nueva relacionados con la calidad Educativa.....	62

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Diseño de investigación.....	83
Ilustración 2. Técnicas y participantes en la Investigación.....	85
Ilustración 3. Etapas de Análisis de Contenido.....	90
Ilustración 4. Categorías de análisis - Campos de representación de la calidad educativa.....	91
Ilustración 5. Categorías emergentes y subcategorías.....	92
Ilustración 6. Aspectos emergentes en las entrevistas.....	95

INTRODUCCIÓN

La presente investigación centró su interés en el análisis de las representaciones sociales sobre calidad educativa que han construido los docentes, estudiantes y padres de familia de la Sede El Progreso del Centro Educativo (CE) Castilla La Nueva, ubicado en el municipio de Castilla La Nueva, en la vereda Arenales, comunidad de Pueblo Nuevo. Los análisis de estas representaciones, se encuentran desde las diversas percepciones de los participantes de la investigación, teniendo en cuenta lo referido por la autora Denise Jodelet (2000):

Las representaciones sociales conciernen al conocimiento de sentido común que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con status de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje y en las prácticas; y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida. (Jodelet, 2000, p.10, citada por Lara-Piña, 2009, p. 77)

En ese sentido, para la comprensión de las representaciones sociales sobre calidad educativa, fue pertinente entender cómo se concibe la calidad en el sistema educativo colombiano, para identificar en qué coinciden o difieren las representaciones sociales de los actores con los conceptos emanados por las políticas educativas, y a su vez, ahondar en la reflexión respecto al papel que juegan las prácticas educativas en la gestión de la calidad educativa en el Centro Educativo (CE) Castilla La Nueva, Sede El Progreso.

Por lo anterior, la investigación se estructuró en tres momentos caracterizados por ser abiertos, flexibles y multicíclicos, los cuales están explícitos a partir de cuatro capítulos, distribuidos así: el momento de **Exploración** comprende el *primer capítulo* que consta del

planteamiento del problema, las preguntas orientadoras, los propósitos del estudio, la justificación, la contextualización del lugar de la investigación y los antecedentes. Seguido a este, se encuentra el *segundo capítulo*, correspondiente al marco de referencia para la comprensión de la calidad educativa y las representaciones sociales, que da cuenta de la indagación documental en torno a la aproximación conceptual sobre calidad educativa y/o calidad de la educación, y la exploración de diferentes miradas que se han dado en Colombia y en el contexto rural sobre la calidad educativa, en este capítulo se presenta también la fundamentación de la teoría de las representaciones sociales, que permitieron la configuración de marcos comprensivos desde diferentes investigaciones educativas.

El segundo momento de **Focalización**, comprende el *tercer capítulo*, que incorpora la metodología que orientó el trabajo de campo y los procedimientos necesarios para el desarrollo de la investigación, que sirvieron como referente para la interpretación de resultados.

Por último, el momento de **Profundización** vincula el *cuarto capítulo*, que presenta los hallazgos, el análisis e interpretación de las representaciones sociales y el significado de calidad educativa construido por los participantes del CE Castilla La Nueva, Sede El Progreso, y para cerrar el capítulo se encuentran las conclusiones, las referencias bibliográficas consultadas y los anexos.

CAPÍTULO I

1. Objeto de Estudio

1.1 Formulación del problema de investigación

Con el inicio de las convenciones mundiales, alrededor del tema educativo lideradas por el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF), se dejó en evidencia la preocupación de algunos gobiernos del mundo por fortalecer sus sistemas de educación, en lo relacionado con la cobertura y la calidad en este sector, lo cual constituye uno de los referentes centrales en las discusiones sobre la educación que tienen lugar en ámbitos tan diversos como los ministerios públicos, los organismos internacionales, la banca multilateral, las cumbres económicas y los encuentros de pedagogía. Su lugar en la agenda de las políticas públicas resulta cada vez más relevante y desde allí se despliega como uno de los propósitos que justifican las acciones de planeación y ejecución de dichas políticas, así como los permanentes procesos de reforma en los distintos niveles del sistema educativo. (Orozco, Olaya y Villate, 2009a)

Muestra de ello en Colombia, es el ajuste en las políticas públicas educativas y en los planes de desarrollo de los distintos gobiernos nacionales, como por ejemplo, el plan sectorial denominado “Revolución educativa”, que tuvo lugar, durante el primer período presidencial de Álvaro Uribe Vélez, año 2002-2006, el cual, presentó un diagnóstico, que según el autor Abel Rodríguez (2003), no trajo consigo nada novedoso con respecto a la situación de la educación, puesto que presentó:

“Que los indicadores de cobertura, eficiencia y calidad del sistema educativo muestran que los avances han sido lentos e insuficientes, lo anterior dado que en varias ocasiones, los aumentos en cobertura se han logrado a costa de calidad; que la cobertura

del sistema educativo continúa siendo baja y afectada por desequilibrios entre zonas y niveles” (p.8).

Pero el diagnóstico va más allá, en relación con la calidad, el diagnóstico presentó “Que la calidad de la educación básica y media oficial es deficiente; que la brecha entre educación pública y privada ha venido aumentando a pesar de que la inversión municipal en docentes se duplicó entre 1993 y 1998; que la calidad de la educación básica y media se ha deteriorado, según lo sugieren las pruebas Saber y el Icfes; que los resultados obtenidos por Colombia en pruebas internacionales tampoco son satisfactorios (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación –LLECE-); que en educación superior apenas se han acreditado el 3.9% de los programas de pregrado (138 pertenecientes a 26 instituciones)” (p.9).

Según Rodríguez (2003), el diagnóstico del plan es sobre los problemas financieros de la educación y no sobre la situación de la educación en general. El Plan es un plan para los administradores de la educación, que obviamente afecta a quienes hacen la educación. Es un diagnóstico para justificar la continuidad de las políticas administrativistas y la consagración del eficientismo neoliberal y la evaluación como panaceas, para mejorar la calidad y la gestión. Como casi todos, este diagnóstico carece de una dimensión pedagógica, lo cual se constituye en un obstáculo insalvable para apreciar y poner en juego las potencialidades y posibilidades transformadoras de las escuelas y los maestros. (Rodríguez, 2003, p.10)

Para el segundo periodo presidencial de Álvaro Uribe Vélez, 2006-2010, se constituyó la Revolución educativa alrededor de cuatro políticas fundamentales: cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia; sin embargo, este plan más que un plan de acción gubernamental se convirtió en un recetario de medidas, parámetros, recomendaciones y órdenes, dirigidas a las

entidades territoriales y a las instituciones educativas, proponiendo mayor relevancia a la racionalización, reorganización, ajuste, focalización, evaluación, descentralización sin recursos, para elevar la cobertura, la calidad y la equidad del sistema educativo.

Por consiguiente, en los dos planes de desarrollo del gobierno de Juan Manuel Santos: “Educación de Calidad: el camino para la prosperidad 2010-2014” y “Colombia la más educada 2014-2018”, se aprecian algunos esfuerzos en política educativa, los cuales buscaron aumentar los índices de calidad desde parámetros como: eficiencia, eficacia y cobertura, según el plan sectorial del primer mandato, se articula con el plan decenal de educación, el cual refiere que: “Se orienta a garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia, consolidando una política de Estado que articula el sistema educativo de manera incluyente, coherente y con flexibilidad pedagógica en sus diferentes niveles de educación inicial, básica, media, superior y de formación para el trabajo” (MEN, 2010). En tanto, también “propone asegurar e incrementar los recursos estatales y privados destinados a la educación oficial y mejorar la capacidad de gestión de las instituciones del Estado” (MEN, 2010, p.10). De acuerdo con lo anterior, se buscaba que el sistema funcionara mejor, razón por la cual, se presentó la intervención de entidades de carácter privado como Banco Mundial (BM), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), con apoyo económico a cambio del ajuste de estas políticas, para beneficiar ciertos segmentos del mercado mundial, orientando el rumbo educativo del país, definiendo las necesidades de la escuela, sin atender al contexto, ni a la participación de todos los actores educativos involucrados en esta realidad, evidenciándose que los territorios y sus comunidades no logran la participación para la formulación, elaboración y ejecución de políticas educativas que permitan mejorar sus condiciones de vida de cara al contexto local, regional,

nacional e internacional, tal y como ya lo habían advertido estudiosos del tema como Marques-Cardoso (2005, citado por Orozco et al. 2009a):

En las dos últimas décadas, el regreso a los principios conservadores liberales en el gobierno de la esfera pública surgió en oposición al consenso político desplegado sobre la naturaleza del Gobierno y de la gestión de servicios públicos y se manifestó a través de un discurso sustentado por nociones de «mejoramiento», «calidad» y «participación». Tal regreso transformó el mandato escolar público y las condiciones del proceso de escolarización radicalmente”. (p. 165)

Lo anterior, permite identificar que los cambios en formulación y ejecución de políticas públicas afectan directamente la realidad de los sujetos que ocupan el territorio donde se establece la escuela, puesto que no son tenidos en cuenta para la formulación de las políticas, situación que los convierte en simples receptores de contenidos, que desconocen totalmente la realidad de la escuela y benefician en última instancia las necesidades del mercado mundial.

Esta realidad de intervención, no sólo es latente en Colombia y América latina, también se observa en otros países del bloque Europeo, según Marques-Cardoso (2009) “en los países de la Unión Europea (UE), es variable la intensidad de la influencia de los principios y mecanismos de mercado sobre las actividades y funciones educativas de Estado” (p. 822). Esta intervención se establece de acuerdo al grado de elección de los padres de familia, por una u otra institución educativa, para la educación de sus hijos, donde se da prioridad a las “relaciones contractuales de tipo comercial y los supuestos de la regulación de mercado para la dirección y la gestión educativa y para las funciones sociales del Estado (Marques-Cardoso, 2009., p. 822). Ya no es el Estado quien regula propiamente la organización y gestión de las escuelas, sino que depende de las políticas económicas exteriores para cumplir uno de sus fines, para ello, se ven obligados a formular y reformular políticas, que hacen más fácil la intervención del mercado en el sistema educativo.

En ese sentido, el discurso de la calidad educativa se convierte en punto relevante a debatir en diversos sectores de la sociedad, y aún más importante, como lema de gobierno en distintas contiendas electorales. El concepto se encuentra relacionado con una visión empresarial en donde lo importante es tener como resultado índices medibles y cuantificables respecto a pruebas estandarizadas y valoraciones de la gestión académica dentro y fuera de las instituciones educativas a lo largo del tiempo, claro ejemplo de aplicación en Colombia, son las pruebas Supérate con el Saber, las cuales miden básicamente niveles de desempeño en áreas como el lenguaje y las matemáticas en alumnos de los grados tercero y quinto, en los dos primeros ciclos de educación primaria, y a nivel internacional y con la participación de Colombia, se encuentran las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) de la OCDE, con las que se miden competencias en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales en diversos países, buscando afianzar en el país, la visión de calidad educativa de orden económico y empresarial, a partir de evaluaciones que han dejado de lado diversos factores de un fenómeno que tiene otra cara, la cual es poco visible, por no encontrarse de manera explícita en las políticas públicas sobre educación, además de estar permeada por los significados que circulan en la sociedad y la han vinculado como un producto acabado dentro de un proceso de producción, como lo sostienen Orozco et.al. (2009a):

Como discurso socialmente aceptado, la calidad de la educación está revestida de los significados que sobre el concepto más amplio de calidad circulan en el sentido común. En esta medida, participa de una serie de caracterizaciones implícitas que la vinculan con los productos acabados, la secuenciación de los procesos que aseguran la producción de tales productos y la posibilidad de comparar en un terreno neutral –y según criterios objetivos– las elaboraciones provenientes de diferentes fuentes. En tanto propósito explícito, la calidad de la educación convoca a los diferentes actores sociales en sus preocupaciones y compromisos para con la educación, a la vez que, como discurso político y pedagógico, ha dado lugar a nuevas formas de concebir la institucionalidad educativa y a la resignificación de las subjetividades que convergen en los diferentes escenarios de dicha institucionalidad (p. 164).

Por tanto, al hablar de calidad de la educación, se trasciende a la formulación de políticas educativas, las cuales promueven decisiones sobre currículo escolar, la formación de maestros y el financiamiento y la gestión de la institucionalidad educativa desde las diferentes instancias del Estado, donde se conectan con procesos de universalización de la cultura, de globalización económica y de interdependencia política, generando presiones sobre los sistemas educativos nacionales y locales a la vez que imponen paradigmas y modelos de sociedad, cultura y educación (Orozco et. al., 2009a, p. 174). Es decir, la calidad educativa ha sido asumida desde los diferentes planes sectoriales en educación, entre ellos, la denominada Revolución Educativa, comprendida entre el 2002-2010; como el resultado de mediciones especializadas, instrumentalizadas acerca de los contenidos y saberes de la gestión académica y curricular al interior de la escuela, y esta dinámica como lo sugieren Orozco et.al. (2009a) “en muy poco contribuyen a la cualificación del ejercicio de la ciudadanía, uno de los propósitos con los que se compromete el enfoque de educación de calidad” (p.172). Este enfoque permite entonces, la participación de los actores de la comunidad educativa en los contextos escolares, y con ello, permite generar aportes desde las subjetividades en lo pedagógico, lo político, lo ético, lo social y lo comunitario. En este orden de ideas, la educación de calidad engloba una serie de aspectos que propenden por el reconocimiento del contexto escolar, como lo afirman Orozco et.al. (2009):

La educación de calidad responde a necesidades de un contexto específico que no puede descuidar las demandas de la sociedad y los intereses del educando; puesto que es a partir de unas y otros que se articula con las prácticas educativas, se relaciona con la teoría pedagógica y adquiere significado para los distintos actores involucrados en posibilitarla. De esto se desprende que la calidad depende, en gran medida, de las relaciones que tienen lugar en la escuela entre los actores que la conforman (directivos, maestros, estudiantes, padres de familia). Asimismo, depende de la capacidad que los mismos tienen para relacionarse con el conocimiento, con la política y con las comunidades, como también de su formación pedagógica y de su competencia para generar procesos de apropiación y construcción de conocimiento en el aula, transferibles a otros escenarios de la vida social (p. 173).

Se observa claramente, que el enfoque de educación de calidad es pluralista, incluyente y participativo, y así mismo, exige más compromiso de los actores institucionales para fomentar relaciones de empoderamiento, de construcción del conocimiento, de las posibles formas de relacionamiento para que las prácticas trasciendan el contexto local, de cara a las exigencias de una sociedad globalizada por una economía de mercado.

Cabe agregar, que en relación con las dinámicas de desarrollo del niño, una educación de calidad, busca superar la concepción de la escuela, como el lugar donde se fragmentan las dimensiones del niño, y trasciende para generar espacios formativos que potencien en el niño sus capacidades creativas, afectivas, comunicativas, ético-políticas y productivas. En relación con la subjetividad infantil, es necesario superar la fragmentación de la misma para dar lugar a una mirada integral que lo reconozca como una mismidad y que busque la consolidación de un trabajo interinstitucional e intersectorial. Como lo refiere Orozco et al. (2009b) “que no sólo se preocupe por los niños y las niñas como sujetos de derechos en la formulación de las políticas públicas, en el interior de la escuela y en el seno de la familia y la comunidad, sino que propicie las condiciones y anime prácticas institucionales para la concreción de dichas políticas” (p.105).

A propósito de lo referido anteriormente, y en relación con los interrogantes que surgen en torno a las implicaciones que tiene el tema de la calidad de la educación en contextos como el colombiano, el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE, ha presentado interés en este tipo de indagaciones, a partir del desarrollo de investigaciones que han implicado asumir una mirada crítica a las nociones de calidad y participación en el campo de la educación, y a la lectura de las prácticas institucionales de gestión académica y administrativa, en diálogo con los diferentes estamentos de las comunidades educativas, lo cual ha permitido la

construcción del Modelo Integral de Educación de Calidad -MIEC, como proceso de puesta en escena plural, democrática y respetuosa de las diferencias, como se identifica a continuación:

El MIEC comprende una mirada del niño y la niña como sujetos en formación, capaces de forjar sus propios caminos y de asumir las riendas de su vida en aquello que les compete. Dispuestos a establecer responsabilidades y a encontrar mayores espacios de autonomía que contribuyan a su independencia y desarrollo. Cada uno de los niños y niñas son personas singulares y únicas, con potencialidades y capacidades para un ejercicio libre, autónomo y responsable consigo mismo y con los demás. Esto implica reconocerlos como sujetos de derechos y como actores vitales del proceso educativo, rescatando sus sentimientos, visiones y percepciones sobre la realidad escolar en la cual están inmersos. Capaces de interactuar con los otros actores escolares y de interpelarlos sobre el papel que cada uno de ellos, y de quienes toman decisiones en políticas públicas, deben cumplir en la perspectiva de una educación de calidad. (Orozco et al., 2009b, p.105-106)

En consonancia, la presente investigación adscrita a la línea de investigación: Educación y Pedagogía de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social del CINDE en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional, tiene como propósito indagar acerca de las representaciones sociales sobre calidad educativa que conciben estudiantes, docentes y padres de familia de la comunidad educativa del CE Castilla La Nueva, sede El progreso, a partir de los siguientes interrogantes como ejes de reflexión, análisis y comprensión de la realidad social presente en este contexto escolar.

1.2 Pregunta de investigación.

¿Qué representaciones sociales alrededor de la calidad educativa han construido los docentes, padres de familia y estudiantes del Centro Educativo de Castilla La Nueva, Sede El Progreso?

1.2.1 Preguntas Orientadoras.

¿Cómo dichas representaciones orientan los procesos relacionados con la calidad educativa al interior de la institución?

¿Cuáles son las potencialidades presentes en la escuela que contribuyen en los procesos de la calidad educativa?

¿Qué actividades y proyectos se realizan al interior de la institución para fortalecer los procesos encaminados a la calidad educativa?

¿Qué se debería tener en cuenta, para lograr escenarios educativos con educación de calidad?

¿Qué papel juega la comunidad educativa, en la construcción de una perspectiva de calidad educativa que permita la gestión de las políticas públicas?

1.3 Propósitos del estudio

1.3.1. Propósito General.

Caracterizar las representaciones sociales de calidad educativa que han construido los docentes, estudiantes y padres de familia del Centro Educativo de Castilla La Nueva, Sede El Progreso.

1.3.2. Propósitos Específicos.

- Reconstruir las elaboraciones de docentes, padres de familia y estudiantes del Centro Educativo de Castilla La Nueva, Sede El Progreso, en torno a la calidad educativa.
- Identificar las representaciones sociales de calidad educativa de docentes, padres de familia y estudiantes.
- Establecer las diferencias, convergencias y tensiones existentes entre las representaciones sociales de calidad educativa de docentes, padres de familia y estudiantes del Centro Educativo Rural de Castilla La Nueva, Sede El Progreso.
- Identificar las prácticas pedagógicas relacionadas con los procesos de calidad educativa que se desarrollan en la sede El Progreso.

1.4 Justificación

La calidad educativa es un asunto que trasciende las fronteras de la escuela, es una preocupación mediada por las necesidades de los diferentes contextos, que es dependiente de las relaciones que se gestan al interior de la escuela entre los actores de la comunidad educativa, y que se articula con las prácticas educativas, a partir de las demandas de la sociedad y de los intereses de los educandos. En ese sentido, la calidad educativa, es concebida en los diferentes contextos, como un concepto propio, que se encuentra relacionado con los requerimientos al interior de las instituciones educativas, para el fortalecimiento de los diferentes procesos (administrativos, académicos, comunitarios entre otros).

Actualmente al hablar de la calidad educativa, se hace desde la percepción individual, grupal y social, la cual es relacionada con procesos y resultados al interior de las instituciones educativas, que buscan cumplir metas o lograr mejores niveles de desempeño internos y externos, es decir, procesos de evaluación permanente, que retoman en algunos casos el concepto desde el ámbito empresarial, obviando la esencia de su significado para el entorno educativo. No obstante, como lo refieren Abad, Díaz y Giraldo (s.f) el delimitar el término de calidad educativa en el campo educativo, no posibilita especialmente dar precisión a la definición; ya que, puede ser igualmente abordado partiendo de diversos enfoques y criterios. El planteamiento sobre calidad de la educación es diferente entre investigadores y prácticos; así como, entre quienes diseñan los criterios para las reformas y quienes deben aplicarlas. Esto puede significar que, cualquier planteamiento sobre calidad educativa, puede ser válido, dependiendo de la definición operativa que se le dé a la definición de calidad, es así que, en todo proceso de análisis de valoración sobre los fenómenos educativos se debe partir de la definición operativa que en cada caso concreto se establece sobre la calidad de la educación. De ahí que para evaluar un aspecto concreto del sistema educativo se debe partir de los criterios específicos de calidad que se

establecen al respecto (pp. 5-6). En ese orden de ideas, para la presente investigación se tomó como referencia el Proyecto Educativo Institucional – PEI del CE Castilla La Nueva, con el ánimo de reconocer la concepción que maneja la institución sobre calidad educativa, para contrastar con las representaciones, los sentidos que de esta se desglosan y los vínculos con las prácticas de los docentes, estudiantes y padres de familia de la sede El Progreso del CE Castilla La Nueva.

Con la identificación de estas representaciones, se pretende avanzar en la comprensión de las realidades sociales que se presentan en este contexto educativo rural y las formas en las que los participantes las construyen, las adoptan, las procesan y las usan como objetos de socialización, tal como lo afirma Araya (2002) “estas formas de pensar y crear la realidad social están constituidas por elementos de carácter simbólico, ya que no son solo formas de adquirir y reproducir el conocimiento, sino que tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social”. Por tanto, en este proyecto de investigación se trata de repensar la calidad educativa, desde lo que la comunidad educativa percibe y elabora en su cotidianidad, para analizarlo y contrastarlo con lo que inscribe la política educativa nacional, regional y local.

De igual manera al identificar estas representaciones, se brinda la posibilidad de fortalecer los procesos de reflexión en torno a la calidad educativa que surgen desde diferentes instituciones, como el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE, que ha presentado interés en este tipo de indagaciones, asumiendo una mirada crítica a las nociones de calidad y participación en el campo de la educación, y a la lectura de las prácticas institucionales de gestión académica y administrativa, en diálogo con los diferentes estamentos de las comunidades educativas.

1.5 Contexto donde se desarrolla la investigación

El presente estudio tuvo lugar en el municipio de Castilla La Nueva, ubicado en el departamento del Meta, a una distancia aproximada de 55 kilómetros de la ciudad de Villavicencio capital del departamento, tiene una población proyectada por el DANE (2011) de aproximadamente 8524 habitantes, el municipio se caracteriza por una economía basada en la explotación petrolera, gracias a reservas petrolíferas con las que cuenta actualmente, la segunda actividad económica después del petróleo se concentra en la ganadería, la explotación piscícola, así mismo en Castilla La Nueva se cultiva arroz, palma africana, y en menor medida cítricos, yuca y cacao (Gobernación del Meta, 2011). El municipio de Castilla La Nueva limita al norte con el municipio de Acacias, al Sur con el municipio de San Martín de los Llanos, al Oriente con el municipio de San Carlos de Guaroa y al Occidente con el municipio de Guamal. El municipio está subdividido por cuatro centros poblados: San Lorenzo, El Toro, Pueblo Nuevo y Las Violetas, adicional a ello, cuenta con catorce veredas las cuales son: Centro, Betania, Cacayal, Caño Grande, Violetas, San Lorenzo, El Toro, Arenales, El Turuy, Sabanas del Rosario, San Antonio, San Agustín, Alto Corozal y Barro Blanco.

En relación con la oferta institucional, dentro del poder ejecutivo, el municipio cuenta con la Secretaría de las Tecnologías, Información y las Comunicaciones, Secretaría de Desarrollo Económico y Competitividad, Secretaria privada con funciones de asistencia técnica al Alcalde, Secretaría de Gobierno y Desarrollo Comunitario, Secretaría de Hacienda, Secretaría de Obras Públicas, Secretaría de Planeación, Ambiente y Vivienda, Secretaría de Protección Social y finalmente la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte, cuya misión le exige la formulación de políticas, dirigir y orientar los planes y programas municipales que buscan asegurar la permanencia, el acceso y la calidad de los servicios educativos del municipio. Con respecto a la

oferta educativa, el municipio cuenta con tres instituciones educativas con una adecuada infraestructura para desarrollar programas de formación deportiva y cultural. En el casco urbano se encuentra la Institución Educativa Henry Daniels, que atiende todos los ciclos de educación básica y media técnica, en convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), la institución cuenta con tres sedes, una para el nivel de preescolar, otra para la básica primaria y otra sede para la básica secundaria y la media, actualmente se adelanta la jornada única.

En el centro poblado de San Lorenzo, se encuentra la Institución Educativa San Lorenzo, con una oferta educativa desde el preescolar hasta el grado undécimo, esta institución cuenta con dos sedes, una para el preescolar y la sede central que cobija la básica primaria, la básica secundaria y la media. La tercera institución corresponde al Centro Educativo (CE) Castilla La Nueva, que cuenta con nueve sedes distribuidas en las veredas del municipio y cuya sede principal se encuentra ubicada en el centro poblado de Las Violetas, en la vía que comunica al municipio de Castilla La Nueva con el municipio de Guamal. Se desconoce la fecha de la creación de la totalidad de escuelas rurales del municipio de Castilla La Nueva, según las reseñas históricas condensadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), éstas en su mayoría tienen de fundación cerca de 28 años.

Al inicio de su fundación, las escuelas no trabajaron bajo una misma unificación o fusión como se conoce hoy día, según docentes del CE, éstos fueron capacitados por la directora de núcleo en la metodología de Escuela Nueva, cada docente era responsable de la planeación y de la estructuración de los documentos que solicitaba la Secretaría de Educación, para desarrollar las actividades de aula, con ello, se buscaba estipular que el plan de estudios era responsabilidad

de cada uno de los docentes por escuela, puesto que no existía directriz que estableciera un solo plan para todas las escuelas del municipio.

Anualmente se programaban reuniones de docentes bajo la dirección del núcleo educativo, donde los docentes se encontraban para trabajar de manera conjunta en actividades propias del cargo.

En el año 2006, se presentan las respectivas fusiones de las escuelas rurales del municipio de Castilla La Nueva, según la resolución 5169 de 2006 por el cual se formaliza la conformación de un establecimiento Educativo oficial a cargo del departamento del Meta, surgió el Centro Educativo Rural Castilla La Nueva Las Violetas con código DANE 250150000072, ubicado en el municipio de Castilla La Nueva, con 11 sedes educativas. En el año 2008, se expide la resolución 2237 de 2008 por medio de la cual se modifica la resolución 5169 de 2006 debido a la existencia de un error de digitación del nombre del Centro Educativo Rural Castilla La Nueva Las Violetas, reemplazado por CER Castilla La Nueva, tal y como se conoce en la actualidad, finalmente con la entrada en vigencia de la resolución 5180 de 2012 por la cual se reconoce oficialmente el CER Castilla La Nueva como entidad formal oficial del Departamento del Meta, para el funcionamiento en la prestación del servicio de educación, en el nivel de preescolar y de básica primaria. En el mes de septiembre del año 2017 el CE adoptó el programa de jornada única en todas las sedes adscritas al CE (sede Las Violetas, sede Alto Betania, sede Caño Grande, sede Sabanas del Rosario, Sede El Toro, Sede San José del Turuy, Sede El Triunfo, Sede La Represa y la Sede El Progreso).

El lugar donde se desarrolla la presente investigación, corresponde a la sede El Progreso, ubicada a 36 kilómetros del casco urbano del municipio de Castilla La Nueva en dirección sur

occidente, en la vereda Arenales, centro poblado de Pueblo Nuevo. Esta zona del municipio se caracteriza porque la vocación de suelo es netamente pecuaria y agrícola. A diferencia de otras zonas del municipio, que se caracterizan por depender en un alto grado de la explotación petrolífera, siendo este el sustento económico del municipio. Los cultivos que predominan en la zona son el arroz, la palma, la yuca y el plátano, la explotación pecuaria más relevante está relacionada con ganadería de cría, de levante y ceba de bovinos.

En el año 1974 se radicaron en la zona dos empresas llamadas el Triunfo y El Progreso, motivados por un proceso de colonización impulsado por el Incora. La empresa el Progreso estaba conformada por 25 personas, quienes fueron beneficiados por la Reforma Agraria de la Ley 100 de 1944 o ley de aparcerías. En el año de 1975, los socios de la empresa El Progreso deciden donar un terreno de una hectárea aproximadamente, para la construcción de la escuela, la cual fue construida en bahareque, para el año de 1979 con el apoyo de la administración municipal y las regalías obtenidas, producto de la explotación petrolera se construye la sede El Progreso.

La sede El Progreso se encuentra enmarcada bajo la metodología de Escuela Nueva, razón por la cual, se cuenta con la presencia de dos docentes nombrados en propiedad, los cuales tienen distribuidos los grados de la siguiente manera: Transición, Tercero y Cuarto coordinados por la docente Erika Fernanda Castañeda y los grados Primero, Segundo y Quinto, coordinados por el docente Oscar Andrés Riaño. En la sede se cuenta también, con los servicios prestados por la Casa de la Cultura del municipio, donde se brindan clases en las modalidades de cuatro, guitarra y danza llanera, adicional a ello, se cuenta con la presencia del programa “Goles para una vida mejor” de la Fundación Colombianitos, con el propósito de fortalecer las competencias ciudadanas a través de la práctica del deporte.

La sede El Progreso cuenta con 38 estudiantes matriculados, según reporte del Sistema Integrado de Matricula-SIMAT (Junio de 2018), distribuidos como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 1. Distribución de estudiantes de la sede El Progreso por grados y rango de edad.

Grados	No. De estudiantes	Rango de edad
Transición	8	5-6 años
Primero	5	6-7 años
Segundo	4	7-8 años
Tercero	10	8-13 años
Cuarto	4	8-12 años
Quinto	7	10-13 años

Fuente: Elaboración de los autores.

Para efectos de la investigación se tuvieron en cuenta los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5°, de la sede El Progreso, puesto que se considera que cuentan con un acercamiento con el tema de calidad educativa a través de la participación en diferentes procesos evaluativos como las Pruebas Saber. Respecto a los demás participantes del estudio, se tuvo en cuenta a los dos docentes de la sede, al director del CE y a los padres de familia que tuvieran disponibilidad y disposición de participar de la investigación.

1.6 Antecedentes investigativos

Con el propósito de ahondar en el campo de la calidad educativa, para tener referentes que permitan comprender y analizar las representaciones sociales sobre este tema, se realizó la revisión documental de los antecedentes en tres ejes: el primero corresponde a las investigaciones culminadas sobre calidad educativa en el contexto internacional, el segundo eje

corresponde a investigaciones realizadas en el contexto nacional específicamente desde CINDE, a su vez, en este eje se incluyen investigaciones desarrolladas en el contexto rural colombiano, teniendo en cuenta que la Sede El Progreso se encuentra ubicada en una vereda y está enmarcada bajo los lineamientos de la metodología Escuela Nueva, propia de las escuelas rurales del país; el tercer eje corresponde a las investigaciones realizadas desde la perspectiva de las representaciones sociales en el ámbito educativo, con el fin de comprender cómo los actores construyen la realidad social en la comunidad, pues como lo refiere Araya (2002) las representaciones sociales “permiten reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social. Pero además, nos aproxima a la “visión de mundo” que las personas o grupos tienen, pues el conocimiento del sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales (p.11). El análisis de los documentos se presenta de manera interpretativa, para identificar los aportes que permitan el abordaje de las categorías.

1.6.1 Investigaciones sobre calidad educativa en el contexto internacional

A nivel internacional se identifican investigaciones y estudios relacionados con la calidad educativa y la calidad de la educación que aportan elementos que concuerdan con el presente trabajo y brindan aportes relacionados con la construcción de marcos de comprensión frente al abordaje del objeto de estudio de la investigación.

La primera investigación se denomina “Reflexiones sobre la calidad de la Educación y sus referentes: el caso de México” de los autores José Francisco Miranda y Jesús Bernardo Miranda (2011), donde plantean tres puntos básicos en torno a la calidad de la educación. En primer lugar, se abordan las dificultades para definir el término, dada la multitud de escenarios desde los que este se visualiza. Por otra parte, se discute en torno a las visiones renovadas que

permiten abordar la calidad de la educación desde otras perspectivas. Finalmente, se abordan las evaluaciones en gran escala como referentes para medir la calidad de la educación en México y el uso que se les ha dado desde la administración educativa, ya que se han utilizado para establecer una clasificación entre escuelas y para estimular económicamente a docentes y directivos en función de los resultados, lo que contraviene las recomendaciones de algunos expertos. Los autores difieren de algunas decisiones que se han tomado, puesto que son consideradas por los mismos, como desacertadas, debido a que se utilizan de manera punitiva y clasificatoria, lo cual, de acuerdo a la literatura especializada en el tema, resulta contraproducente.

La segunda investigación, se denomina “Evaluación de la calidad educativa de la sección nocturna del Instituto Tecnológico Vicente Fierro”, desarrollada por Miguel Laureano Caicedo (2012), en Ecuador. El autor se planteó como objetivo evaluar la calidad educativa en el Instituto Tecnológico “Vicente Fierro” Sección Nocturna de la ciudad de Tulcán, teniendo en cuenta los procesos de Gestión Educativa, Aprendizajes, Relación con la Comunidad y Democracia - Participación. La investigación se desarrolló bajo la metodología descriptiva, y los sujetos de la investigación fueron los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia de la institución educativa.

El análisis de la investigación giró en torno a la evaluación de la calidad educativa en la educación nocturna, debido a la preocupación relacionada con el mejoramiento de los procesos de formación de las personas que no han podido acceder a la educación diurna, para proporcionar una visión clara de la problemática existente, y en ese sentido concretar una propuesta de mejoramiento.

El tercer documento revisado es de Valencia, Venezuela y se titula “*Calidad de la educación*” desarrollado por José Guillermo Ortega (sf), cuyo artículo considera y analiza algunos aspectos referentes a la calidad en general, y a la calidad de la educación en particular, con especial énfasis en las instituciones de Educación Superior. Se revisan conceptos teóricos y modelos relacionados con este tópico, entre ellos los aportes de W. Edwards Deming que han servido de base a la Gerencia de la Calidad Total (GCT), incluyendo sus catorce postulados para el logro de la calidad y las enfermedades que afectan a la gerencia y que impiden el logro de un alto nivel de calidad. Se revisan las características y condiciones que, según García Hoz y López, debe tener una educación de alta calidad. Todo ello como un preámbulo a un análisis posterior más completo de la calidad de la educación en las universidades venezolanas, aspecto central del trabajo de grado doctoral del autor.

A partir de un análisis de lo referido por diferentes autores citados en el artículo, Ortega (s.f) manifiesta lo siguiente:

El problema de la calidad de la educación debe analizarse con mucho cuidado, considerando todos y cada uno de sus elementos y fases, y no utilizar un enfoque reduccionista, como pudiera ser uno causa-efecto de tipo lineal. Cualquier intento de análisis basado en enfoques de este tipo u otros similares conduciría, irremediablemente, al fracaso pues se correría el riesgo de dejar a un lado componentes importantes o de minimizar el efecto de ellos sobre el contexto total, sobre la globalidad del sistema, así como también no se consideran la fuerza de la relación entre esos factores constituyentes. Todavía no está dicha la última palabra en cuanto a cómo cambiar las prácticas tradicionales de la enseñanza-aprendizaje y de la gerencia educativa en la búsqueda de un mejor nivel de calidad de la educación. Tampoco los responsables de la conducción de las agencias gubernamentales y de las instituciones educativas, en especial aquellas de nivel Superior (Universidades, Institutos Tecnológicos, etc.) han olvidado su responsabilidad en el logro de esta importante meta, pero no han dado los pasos ni asignado los recursos necesarios para lograrlo. Algunos están en esa vía. La presión social hacia el mejoramiento continuo es cada vez mayor, también lo es el número de personas que han tomado conciencia sobre este serio problema y que han decidido involucrarse de una manera activa en la búsqueda de soluciones concretas. Esto señala un futuro promisorio para la solución del problema. El trabajo apenas comienza y hay oportunidad para que todos participen (p.7).

Por último, se tiene la investigación titulada “*El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque historicocultural*”, desarrollada por Wanda Rodríguez (2010),

en Costa Rica, que se propone un examen crítico del concepto: “calidad educativa” desde la óptica históricocultural, donde argumenta que la acepción técnica del concepto de calidad que domina el discurso educativo en la actualidad, está definido a partir de parámetros derivados de una lógica empresarial, devela un origen asentado en el modelo neoliberal e impulsado por los procesos que caracterizan la globalización. Se plantea que tomar conciencia del origen sociocultural del concepto es una condición necesaria para construir significados alternos al término calidad y darle otros sentidos a su práctica. Se discute el rol que la pedagogía crítica puede desempeñar en la reflexión y la acción para el logro de esta meta.

En esta línea, una de las tesis centrales del enfoque históricocultural es que la conciencia se forma y se transforma en el curso de actividades humanas. Estas actividades, que se realizan socialmente, se caracterizan por estar mediadas por herramientas y signos que son productos de la cultura y por estar históricamente situadas. Desde su formulación original, el enfoque considera los conceptos científicos como un tipo particular de herramienta que no sólo sirve para comunicar las ideas, sino para dar forma al pensamiento y guiar la solución de problemas. A diferencia de los conceptos espontáneos, que se adquieren por vía de la experiencia cotidiana sin la mediación de instrucción formal, los conceptos científicos son generalizaciones fijadas en el conocimiento producido por la actividad científica a las que se accede por vía de la educación formal. Estos conceptos pasan a ser parte del conjunto de herramientas que se usan para construir la realidad y actuar sobre ella. De acuerdo con lo anterior, la autora logró concluir que, la globalización y el neoliberalismo son el fundamento bajo el que se ha construido y difundido una particular significación de calidad y cómo reglas de producción de conocimiento institucionalizado en el momento actual, han llevado una visión de calidad educativa como un

asunto técnico, cuyas formas de evaluación han sido extrapoladas irreflexivamente de la gestión empresarial. Así, la calidad educativa es definida a partir de un conjunto de especificaciones que deben ser cumplidas y cuyo grado de consecución puede ser medido objetivamente. Ante esta situación, la exigencia que se plantea es la de problematizar el concepto de calidad educativa, analizar críticamente los supuestos en que se sostiene y los procedimientos que se utilizan para darle validez, y proponer significaciones alternas. En ese proceso la perspectiva históricocultural y la pedagogía crítica ofrecen herramientas conceptuales y metodológicas para realizar esa importante tarea.

La revisión de las investigaciones en el contexto internacional, permitió identificar los conceptos sobre calidad educativa o calidad de la educación asumidos por los diferentes autores, que es posible puntualizar a continuación:

Tabla 2. Conceptos de calidad educativa encontrados en investigaciones desarrolladas en el contexto internacional.

Autor	Conceptos sobre calidad educativa
<p>Miranda Esquer, JF. y Miranda Esquer, JB. (2011)</p>	<p>En este trabajo se plantean tres puntos básicos en torno a la calidad de la educación. En primer lugar, se abordan las dificultades para definir el término, dada la multitud de escenarios desde los que este se visualiza. Por otra parte, se discute en torno a las visiones renovadas que permiten abordar la calidad de la educación desde otras perspectivas. Finalmente, se abordan las evaluaciones en gran escala como referentes para medir la calidad de la educación en México y el uso que se les ha dado desde la administración educativa, ya que se han utilizado para establecer una clasificación entre escuelas y para estimular económicamente a docentes y directivos en función de los resultados, lo que contraviene las recomendaciones de algunos expertos.</p> <p>Los autores presentan conceptos de calidad educativa de los siguientes autores: UNESCO (s.f): en su tesoro, define la calidad de la educación como: “Nivel alcanzado en la realización de los objetivos educativos” OCDE (2001, citado por Miranda, JF y JB, 2011): define la educación de calidad como aquella que: “Asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta” (p. 59). Muñoz y Biel: “El estudio de la calidad no puede hacerse independientemente de la percepción de los sujetos ante el proceso educativo, no tiene sentido un análisis de la educación que no tome en cuenta el sentir y las actitudes de los actores en ella involucrados” (p. 31).</p>

	<p>Hackman y Wageman (1995, en González, 2002), el discurso de la calidad es: “Un discurso moral que apela a la responsabilidad de los actores respecto al funcionamiento, culpabilizándolos de sus crisis o fracasos e induciéndolos a que sean más productivos” (p. 4).</p> <p>Martínez y Santos (2009) y Backhoff, Bouzas, Hernández y García (2007), resulta ser un concepto relativo y dinámico; o como lo indica Aguerrondo (s. f.), es un término altamente referencial, es decir, las personas y las instituciones hablan y definen la calidad a partir de su visión o de su campo de acción.</p>
<p>Ortega, J.G. (s.f)</p>	<p>El autor presenta en el documento conceptos de calidad educativa de diferentes autores:</p> <p>La Comunidad Europea (1995), ha señalado "...la educación y la formación tienen por función esencial la integración social y el desarrollo personal, mediante la asunción de valores comunes; la transmisión de un patrimonio cultural y el aprendizaje de la autonomía” (p. 4). Esto implica una formación integral del hombre.</p> <p>García Hoz (1982), sostiene que la calidad de la educación viene determinada por dos componentes, de una parte, por la disposición, en la que se incluyen las condiciones de integridad y coherencia y, por la otra, la eficacia. En tal sentido define la calidad educativa como "...el modo de ser de la educación que reúne las condiciones de integridad, coherencia y eficacia. En otras palabras, una educación tiene calidad en la medida en que es completa, coherente y eficaz". (p: 3).</p> <p>López (2000), señala que la gestión de la calidad en los centros docentes ha de ser, global, incidiendo sobre las personas, sobre los recursos, sobre los procesos y sobre los resultados; promoviendo sus acciones recíprocas y orientando el sistema, en su conjunto, hacia ese estado cualitativo que caracteriza las instituciones educativas excelentes. Para que se logre la calidad en la educación es necesario que haya coherencia en las ideas, principios y decisiones de estos componentes.</p>
<p>Caicedo-Tulcanaza, ML. (2102)</p>	<p>El autor hace referencia a la calidad educativa y la expone desde los siguientes autores:</p> <p>OCDE (1995) define la educación de calidad como aquella que “asegura a todos la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida. “La calidad educativa es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados.”</p> <p>Inés Agüerrondo, 1992) “un sistema educativo no es de calidad sí no nos transmite conocimiento socialmente válido”.</p> <p>Cano García, (1998) “la calidad, en definitiva, es el comprometido juicio entre los diferentes elementos internos y externos que participan en todo el ciclo de actividad de una organización”</p> <p>López (1994), Una perspectiva similar adoptan Beare, y Millikan cuando señalan: “La mejora de la calidad educativa significa literalmente la mejora de cada faceta del funcionamiento de la escuela.”</p> <p>Climent Giné "Des de l'esferadelsvalors". Publicado en el número 7 de la Revista de Blanquerna, URL (2002), desde la esfera de los valores, un sistema educativo de calidad se caracteriza por su capacidad para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ser accesible a todos los ciudadanos. 2. Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada alumno para que todos puedan tener las oportunidades que promoverán lo más posible su progreso académico y personal. 3. Promover cambio e innovación en la institución escolar y en las aulas. 4. Promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde todos se sientan respetados y valorados como personas. 5. Lograr la participación de las

	familias e insertarse en la comunidad.6. Estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro.
Rodríguez-Arocho, W. (2010)	<p>La autora propone un examen crítico del concepto: “calidad educativa” desde la óptica históricocultural, donde argumenta que la acepción técnica del concepto que domina el discurso educativo en la actualidad, es la calidad definida a partir de parámetros derivados de una lógica empresarial, devela un origen asentado en el modelo neoliberal e impulsado por los procesos que caracterizan la globalización. Se plantea que tomar conciencia del origen sociocultural del concepto es una condición necesaria para construir significados alternos al término calidad y darle otros sentidos a su práctica. Se discute el rol que la pedagogía crítica puede desempeñar en la reflexión y la acción para el logro de esta meta.</p> <p>La autora presenta un análisis frente a la calidad educativa basada en diferentes autores que refuerzan su aproximación.</p> <p>En el EFA (Education of All) Global Monitoring Report (2005) publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), subtítulo: “El imperativo de la calidad”. El mismo examina la manera en cómo la calidad educativa es concebida y expresada desde el paradigma humanista, el paradigma conductista y el paradigma crítico. Plantea que cada aproximación llevará a observar indicadores distintos para determinar si la calidad está presente en el sistema y en qué niveles.</p> <p>Angulo Rasco (1999) sostiene que los discursos educativos comienzan a hacer referencia a aspectos más ideológicos e internos relacionados con la calidad de la educación. Otros autores coinciden en marcar el sello ideológico de este giro por su asociación con el neoliberalismo, la globalización y las tendencias postmodernas (Pérez-Gómez, 1997, 1998; Pulido Chaves, 2009; Santos Guerra, 1999ab) que, de acuerdo con Sander (1996), caracterizan un nuevo orden económico y político internacional.</p> <p>González (2008) define la calidad total como: “el estado más evolucionado dentro de las sucesivas transformaciones que ha sufrido el término calidad a lo largo del tiempo” (p. 1), manifiesta la calidad en tres fases: 1) Control de calidad” en donde se destaca el empleo de técnicas de inspección aplicadas a la producción en la gestión empresarial, 2) Aseguramiento de calidad”, y donde el énfasis es en mantener un nivel continuo en la garantía del producto. En esta fase se presta particular atención a los sistemas y a los procedimientos de organización para minimizar los riesgos de productos defectuosos. 3) Calidad total” con una teoría de la administración centrada en la satisfacción de los deseos y de las expectativas del cliente. En esta fase se integran las dos anteriores y se resalta la importancia de la mejora continua para garantizar la competitividad.</p>

Fuente: Elaboración de los autores, basados en los artículos y tesis en el marco de la calidad educativa a nivel internacional.

1.6.2 Investigaciones sobre calidad educativa en el contexto nacional

En el contexto Colombiano se identifican investigaciones y artículos relacionados con la calidad educativa, realizados desde Instituciones de Educación Superior Públicas y Privadas, que han aportado de manera significativa a este campo de la educación. Para efectos del presente estudio se retoman las investigaciones realizadas desde la Fundación Centro Internacional de

Educación y Desarrollo Humano-CINDE en convenio con universidades como la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Manizales, puesto que se identificó que el tema de la calidad educativa ha sido de interés y ha tenido producción escrita en las instituciones antes mencionadas.

De acuerdo con lo anterior, se identifica la tesis titulada “La gestión educativa de cara a procesos de calidad en educación. El caso de los(as) licenciados (as) en Gestión educativa de la Universidad San Buenaventura, Sede Medellín”, realizada por Juan Alejandro Álvarez y Juan Guillermo Hurtado, para optar por el título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, en el año 2010. La investigación buscó responder a inquietudes que se encuentran implícitamente inscritas en el nuevo campo disciplinar de la gestión educativa, cuyo surgimiento se presenta fundamentalmente de la relación entre las ciencias de la administración y las ciencias de la educación, el cual ha generado diversas miradas que hacen de ella una nueva posibilidad de interacción social, en donde el(la) gestor(a) educativo(o) ha tenido un nuevo papel dentro de los perfiles educativos de personas que trabajan en educación.

Los autores resaltan como el concepto de gestión en la actualidad, ha cobrado actuación en el contexto educativo, justo en el momento que el discurso de la calidad establece relación directa de la empresa con la organización educativa. En la búsqueda del desarrollo institucional, los establecimientos educativos han denominado sus procesos como: gestión pedagógica, gestión administrativa, gestión comunitaria, gestión del talento; lenguaje que se encuentra directamente relacionado con el concepto de calidad, el cual procede de las ciencias de la administración. El estudio permitió a los autores, concluir que el fenómeno de la calidad en la educación, desde sus orígenes y hasta la actualidad, ha venido impregnando de un concepto de progreso, modelos de

desarrollo y un soporte disciplinar (en especial la administración y la economía) que obliga al discurso pedagógico a acomodarse a estos códigos de política educativa desde lo macro hasta lo micro, es así, que en ese camino se inserta y se pone de manifiesto la gestión educativa como medio para alcanzar estos fines de calidad; haciendo de los actores educativos “móviles” de un mercado globalizado, desarrolladores de procesos establecidos y cumplidores de indicadores autorregulados.

Por otra parte, se encontró la tesis denominada “La calidad de la educación en el programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior de Ubaté”, desarrollada por Edna Patricia López y Jennifer Quiroga en el año 2010, para optar por el título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Las autoras plantean como objetivo identificar los conceptos y las perspectivas que se instauran en los tres momentos de acreditación de calidad -Acreditación previa, Acreditación de calidad y desarrollo, renovación de la acreditación de calidad y desarrollo- en el programa de formación de la Escuela Normal Superior de Ubaté ENSU. Al respecto, realizaron una revisión de los documentos de acreditación de calidad que ha producido la Escuela Normal Superior de Ubaté para responder a los criterios estandarizados desde la política nacional, en tres momentos claves: acreditación previa, acreditación de calidad y desarrollo y renovación de acreditación de calidad y desarrollo.

A partir de lo anterior, se identificó la perspectiva que prevalece en los procesos de acreditación de la ENSU, los cuales dan prevalencia a la perspectiva de calidad fundamentada en la racionalidad económica, la cual se caracteriza por el aseguramiento de la calidad; sin desconocer la perspectiva de calidad formativa, centrada en la promoción de la calidad. Desde esta perspectiva, se llevó a cabo el análisis de las políticas que sobre calidad de la educación

están circulando actualmente y que se inscriben en estas dos perspectivas: asegurar calidad” (quality assurance o QA) y “promover calidad”, esto es, entre evaluación para la acreditación y evaluación para el mejoramiento. Las autoras desarrollaron el análisis sobre la base de categorías como: tesis central, finalidad, papel de la política y de la sociedad en el Estado, papel de la sociedad y el Estado en la política, alcance, modalidad, conceptos y nociones que le subyacen, prácticas, lugares de enunciación. De esta manera los análisis logrados fueron elementos claves para la lectura realizada de los documentos producidos por la ENSU, pues permitieron la construcción de un documento para que la institución, si lo estimaba conveniente, fortaleciera sus procesos de autoevaluación y acreditación, a través de reflexiones orientadas desde la perspectiva formativa. Por último, las autoras relatan que a través del proceso investigativo, se quiso generar elementos que permitieran ampliar la mirada de los procesos de acreditación, como procesos de autoevaluación continuamente encaminados a la promoción de la calidad y no al aseguramiento de la misma.

La tercera investigación titulada “Aportes de los trabajos de postgrado que sobre calidad educativa se desarrollaron en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE-BOGOTÁ), 1998-2009: Un estado del Arte”, realizado por Luz Jeannette Rodríguez y Sandra Patricia Cabra (2010), buscó presentar que las concepciones de calidad educativa presentes en el contexto internacional, en las políticas educativas nacionales y en los lineamientos presentados por el CNA (Consejo Nacional de Acreditación), no son tan generalizables, por cuanto, a la hora de desarrollar procesos concretos la discusión termina siendo muy amplia y presentando dificultades para la ejecución del mismo en las particularidades que requiere ser aplicado. Por tanto, para el contexto en el cual surgió la inquietud era necesario tener claridad y ampliación del tema propuesto; ya que para la

época, se estaban adelantando procesos de acreditación de calidad en el país, los cuales requerían ir mucho más allá de la implementación técnica de un modelo, o propuestas de planes de mejoramiento desarticulados a procesos reflexivos, que en muchos casos no generaban conocimiento pedagógico sobre el particular. La investigación se apoyó no sólo en los análisis cuantitativos en los cuales el concepto de calidad está muy bien sustentado, sino también desde el enfoque cualitativo que caracterizó la investigación, en donde la documentación y síntesis de las investigaciones realizadas aportarán al campo de la educación; así como, a los resultados que en torno a las experiencias de investigaciones de postgrado en calidad educativa se han realizado por ser CINDE y la UPN centros de formación especializados en educación.

Por último, se tiene la tesis denominada “La emergencia del concepto de calidad en la educación colombiana”, de la autoría de Martha Ligia Calle, Martha Yaneth Díaz y María Victoria Rodríguez realizado en el año 2010, quienes realizaron una indagación desde la perspectiva arqueológica-genealógica, de la emergencia del concepto calidad en la educación primaria y secundaria en Colombia y las condiciones particulares, que permitieron dar uso a este enunciado en la escuela así como su relación con el campo de la economía. Para este fin se realizó un rastreo de diversas fuentes divididas en: documentos institucionales, revistas especializadas en educación y libros de la época sobre producción y educación que permitieron establecer el periodo comprendido entre 1950 y 1965, como la época que determinó la oportunidad para hablar de la educación como elemento fundamental para la empresa, la economía y el desarrollo del país. De acuerdo con lo anterior, las autoras concluyen que en la década del 60, el enunciado calidad se constituyó en una regularidad al hablar de educación, se puede decir que este no pasó mecánicamente del mundo de la economía a la educación, como si

se tratara de una copia o incluso como si se hubiera hecho una transposición o una apropiación de un ámbito de la realidad a otro, lo que sucedió fue que la educación se convirtió en un asunto estratégico para la economía en el contexto de las políticas de crecimiento industrial y agrario que se implementaron desde los años cincuenta y luego desde los años sesenta en el marco de las políticas desarrollistas. La escuela, los maestros, los niños y los jóvenes pasaron a ocupar un lugar diferente al que habían tenido: ahora debían ser educados para la productividad, el crecimiento y el desarrollo económico. La educación se convirtió en un factor estratégico de la economía. Por esa razón el concepto de calidad se aplicó en educación. Así fue como se comenzó a hablar de calidad, como un enunciado que era propio de la economía y de la educación, en tanto la segunda era parte de la primera.

Con lo establecido en las tesis mencionadas anteriormente, es posible puntualizar los conceptos que se tienen sobre calidad educativa.

Tabla 3. Conceptos de calidad educativa encontrados en las investigaciones desarrolladas en CINDE.

Autor	Conceptos sobre calidad educativa
<p>López-Pérez y Quiroga-Carrillo (2010)</p>	<p>Las autoras inician la discusión proponiendo en primera instancia que el concepto de calidad se utiliza en distintos contextos, donde se encuentran significados polisémicos. En el ámbito de la educación ha sido tendencia en las últimas cuatro décadas al incorporarlo a los sistemas educativos alrededor del mundo.</p> <p>El concepto de calidad educativa emana de raíces empresariales mediado por la tecnicidad en las prácticas al interior de la empresa, sostienen que este concepto ha evolucionado y que se aleja de lo técnico y se aloja en lo racional sosteniendo que “Calidad es satisfacer las necesidades de los clientes y sus expectativas razonables. Dichas definiciones son construidas desde la mirada que se le ha realizado a las políticas de calidad y a las prácticas desarrolladas en este ámbito”.</p> <p>Las autoras sostienen que la calidad de la educación desde la semántica sería definida por “el conjunto de propiedades inherentes a la educación, que permiten evaluarla, es decir, juzgar el valor de la realidad educativa, si la calidad de la educación se define a través de los atributos de la educación, evaluar la calidad de la educación sería: estimar, apreciar o calcular el valor de las propiedades inherentes a ella que permiten juzgar su valor.” Para comprender la calidad de la educación desde esta perspectiva se hace necesario entonces realizar una definición de cuales son los aspectos o propiedades que van a evaluar.</p>

	<p>La calidad educativa se puede abordar desde dos perspectivas, la primera evoca los elementos que determinan la cualidad de la educación, ello quiere decir centrarse en los elementos que determinan las condiciones y la constituyen como práctica, determinando elementos positivos y negativos los cuales están en constante revisión y mejoramiento para elevar la calidad de la misma. Al contrario de esta perspectiva se encuentra la que evoca la calidad educativa al ser de las cosas o su carácter sustantivo, ello permite que la evaluación se centre en que tanto los objetivos, metas y principios que se han planteado se cumplen, y renuevan ese compromiso ético y político que adquiere la escuela como organización social. Asumir la calidad educativa desde esta última perspectiva según la autoras significa: “investigar, reflexionar construir, formar y documentar a los actores, profesores, estudiantes y comunidad educativa en general”. Aunque estos factores esten presentes, la calidad educativa no depende totalmente de la interconexión de los mismos, ella nace de un conjunto de valores y de costumbres culturales adoptadas por los actores sociales implícitos en el tema educativo, los cuales la hacen posible.</p> <p>Para finalizar, las autoras sostienen que lejos de ser un concepto homogéneo, para organizaciones como la UNESCO, es necesario tener en cuenta tres aspectos que confluyen a nivel internacional: “necesidad de una mayor pertinencia, necesidad de una mayor equidad en el acceso y los resultados, y necesidad de respetar los derechos de una persona como es debido”. (UNESCO, 2004 citado por López et al, 2010).</p>
<p>Rodríguez-Cuéllar Cabra-Flórez (2010)</p>	<p>y</p> <p>Al hablar de calidad educativa, las autoras sostienen que este concepto tiene dos tipos de carácter:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Histórico ya que de calidad educativa no se ha hablado siempre y cuando se utilizó este concepto en educación se dio emanado de las ciencias económicas y poco a poco se implantó en la educación. 2- Polisémico ya que su naturaleza enmarca una gran cantidad de significados y significantes, asimismo su construcción cambiante se da desde lo subjetivo, asumiendo discursos de poder que se van involucrando en las diversas prácticas educativas al interior de las instituciones. <p>Comprender la transformación del concepto requiere entonces hacer un recorrido histórico en el cual se enmarcan tres grandes momentos según las autoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Según Domínguez y Lozano (2003) “es posible identificar tres enfoques conceptuales que corresponden a las diversas etapas: La primera, va desde la Revolución Industrial hasta la Segunda Guerra Mundial, es donde el concepto de calidad está relacionado con la Calidad del producto, de manera que es rechazado si no corresponde con las metas propuestas y se trabaja en la búsqueda de un control de calidad”. 2- La segunda etapa, corresponde al intervalo de tiempo entre los años 40 y finales de los 70, tiempo en el que ocurre lo que se conoce como el “milagro japonés”. La calidad se asegura haciendo las cosas bien desde el principio, para evitar que el producto en cualquier momento de la cadena sea devuelto, ahorrando costos de producción del mismo, con ello se busca satisfacer las necesidades, centrandose un especial énfasis en el aseguramiento de la calidad, asegurando que el producto tenga los requerimientos técnicos mínimos para hacerlo más competitivo. 3- La tercera etapa, denominada la de la Gestión de Calidad Total (TQM: Total Quality Management), se presenta desde los años 80 y es la vigente en la actualidad. Aquí, la calidad se tiene en cuenta no sólo en los productos sino en los procesos. <p>A nivel contextual según las autoras el concepto de calidad educativa “opera al tiempo como diagnóstico del actual estado de las instituciones, currículos, prácticas docentes, evaluaciones docentes, gestiones, contenidos y resultados de pruebas,</p>

	<p>ente otros; como identificación de un estadio que plantee uno superior de desarrollo y que ofrece una vía estratégica e integradora de todos los elementos del sistema para marcar la dirección y el modo de verificar logros obtenidos.”</p> <p>A nivel internacional las autoras adoptan en el estudio conceptos como los de la UNESCO, donde se resalta el carácter polisémico del mismo “la calidad es un elemento medular de la educación que no sólo tiene repercusiones en lo que aprenden los alumnos, sino también en su manera de aprender y en los beneficios que obtienen de la instrucción que reciben para que desarrollen las habilidades académicas, personales y sociales necesarias para el éxito en el mundo actual, convirtiendo el aprendizaje en la principal medida del éxito de la educación” .</p> <p>Los discursos de la calidad en educación tienden a dar prelación a los indicadores y productos terminados, los cuales indican la cualificación del sistema, a mayor cualificación del producto mayores oportunidades laborales y sociales de los alumnos, en este sentido Triana (1999, citado por Rodríguez y Cabra, 2010) sostiene que de acuerdo a los discursos que transitan en el medio educativo se pueden encontrar al menos tres grandes aproximaciones al concepto de la siguiente manera:</p> <p>1- Una primera en la que el concepto de calidad de la educación es concebida como la eficacia; es decir, tomarla como el grado de cumplimiento de las metas educativas propuestas. Esta concepción, hace énfasis en la calidad del producto educativo y lo concibe como su criterio central.</p> <p>2-Una segunda aproximación consiste en considerar la calidad de la educación en términos de eficiencia; es decir, tomarla como el grado de adecuación entre las metas obtenidas y los recursos utilizados. Esta conceptualización de la calidad hace énfasis en la distribución y la utilización de los recursos disponibles en el proceso educativo; así como, de la relación que éstos guardan con los logros alcanzados.</p> <p>3- Se concibe en términos de la pertinencia y la satisfacción. La pertinencia consiste en el sentido de la relevancia y adecuación de los objetivos propuestos y de los logros alcanzados; entre tanto, la satisfacción tiene que ver con el grado de percepción de las expectativas creadas por las personas involucradas en el proceso educativo.</p>
<p>Calle-Pinto, ML., Díaz-González, MY. y Rodríguez-Álvarez, MV. (2010)</p>	<p>Según las autoras el concepto de calidad de la educación emerge entre muchas causas “Al convertirse la educación campesina en un objetivo fundamental para los fines de los planes de gobierno (plan de desarrollo de Alberto Lleras Camargo, Decreto 543 de 1941 por el cual se organizó la educación vocacional agrícola, Decreto 192 de 1951 para fijar planes y programas de las escuelas normales”.</p> <p>En este orden de ideas surgieron entonces “Términos como eficacia, eficiencia y seguridad del sistema saltaron del ámbito económico al educativo, contemplando elementos posteriormente trascendentales como la cultura y el nivel de vida”. Esta concepción de calidad de la educación es la que se maneja en Colombia desde aquel entonces la cual aparece relacionada en diversos estudios citados.</p> <p>Adicional a ello, la cualificación del docente y la planeación dentro de las instituciones del gobierno jugo un papel importante para enunciar todo lo relacionado con la calidad educativa así lo expresan las autoras “De manera tímida la escuela comienza a enunciarse como “empresa pedagógica”. Tal es el caso del Ministro Rafael Azula, quien en 1951 en su discurso al congreso utiliza esta expresión ligada a la eficacia y la calidad; incluso el maestro aparece como “educador profesional” que debe ilustrarse para preparar de manera suficiente a sus estudiantes enseñando cosas útiles y necesarias (pág.34). La calidad también se apreciaba en lo relacionado con “el incremento de las escuelas que ya se relacionaban directamente con la calidad al estar mejor dotadas y administradas”.</p>
<p>Álvarez-Cadavid, JA. y Hurtado-Orozco, JG.</p>	<p>Los autores asumen la calidad educativa desde una perspectiva enmarcada en los procesos de globalización en donde se privilegia la evaluación de diversos aprendizajes, la formación para el trabajo, la productividad empresarial, así mismo</p>

(2010)	<p>para la financiación de los sistemas educativos con una mayor participación de la empresa privada, repensándose de manera permanente el rol y la capacitación docente.</p> <p>La concepción calidad de la educación en América Latina tomó fuerza una vez terminada la segunda guerra mundial ya que organizaciones como el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, entre otros impusieron modelos de desarrollo económicos, políticos y sociales a países de América Latina, con la excusa de financiar procesos de desarrollo educativo y social, los cuales son medidos con indicadores de corte económico extranjeros y no con indicadores sociales propios del contexto, lo cual ha generado la imposición de pruebas en el caso educativo como SERCE Y PISA, para medir la calidad educativa en la región.</p> <p>Finalizando el apartado sobre las concepciones de calidad los autores sostienen que hasta la década de los 80 la inversión en infraestructura, la cobertura, la tecnología educativa y la alfabetización jugaron un papel importante en el tema de la calidad educativa, ya en la década del 90 se pasa a evaluar algunos aprendizajes de los estudiantes, al realizar esto se intentó equiparar la calidad de la educación con el rendimiento dado en una prueba escrita dejando de lado aspectos que no son medibles en el acto educativo, desvalorizando gran parte de los esfuerzos centrados en la formación del ser humano.</p>
--------	--

Fuente. Elaboración de los autores basándose en las tesis sobre calidad educativa realizadas en CINDE.

1.6.2.1 Investigaciones sobre calidad educativa desarrolladas en contexto rural

Además de las investigaciones realizadas en el CINDE, también se indagó en bases de datos de otras entidades, donde se encontraron investigaciones sobre calidad educativa en el contexto rural del país, las cuales son importantes para el presente estudio, puesto que la sede El Progreso del CE Castilla La Nueva, se encuentra bajo los lineamientos de la Educación Rural.

En este orden de ideas, se identifica la tesis doctoral denominada “Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas”, de la autoría de Blanca Rosa Ávila (2017). La autora plantea como objetivo elaborar un análisis comparativo de cuatro experiencias pedagógicas significativas en educación rural en Colombia, Brasil y México, establecer elementos constitutivos que determinan la calidad educativa, en el contexto rural, para proponer elementos que sirvan para enriquecer la política pública de educación en este sector. Al respecto, refiere que las experiencias estudiadas constituyen el punto de partida para pensar la calidad educativa desde perspectivas emergentes y de alternancia, que

enriquecen el paradigma de los indicadores estandarizados de calidad. Se analiza la experiencia pedagógica del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra en Brasil (MST), la experiencia de la Pedagogía de Alternancia y la experiencia pedagógica de “Escuela Café “en Colombia, y la experiencia Pedagógica del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, CESDER en México. Estas experiencias han impactado las comunidades, con proyectos productivos sostenibles, mejorando la convivencia y la participación en actividades comunitarias de sus participantes. La autora resalta que desde un enfoque cualitativo, tipo descriptivo se encontraron elementos destacables, relacionados con la calidad educativa en lo rural como; pertinencia del currículo, proyecto de vida de los estudiantes, organización y sostenibilidad, acción educativa en las comunidades y realidades y prácticas entorno a la calidad educativa, con lo que se concluye que los aportes a la calidad educativa en el sector rural nacen desde las necesidades y los intereses de las comunidades, elementos fundamentales para el desarrollo económico, político, social y cultural, así como para la construcción de escenarios de paz. De esta manera, los aportes de estas experiencias pedagógicas a la calidad educativa en el contexto rural, están relacionados con los programas, planes de vida y proyectos en general, conducidos colectivamente, mediante estrategias formativas, que garantizan la sostenibilidad y consolidación. De igual forma, han buscado trascender los espacios educativos, para que las comunidades se comprometan con su autoformación, como una perspectiva para el resto de la vida. Estas experiencias pedagógicas cambian el discurso de calidad educativa, por alternativas escolares que fortalecen los procesos de autonomía y equidad social. Sus metodologías e impactos en la población dan cuenta de acciones que deben compartirse y replicarse en contextos rurales en los que todavía las brechas de la desigualdad son amplias.

Por otra parte, se encontró el artículo “Problemas y retos de la educación rural colombiana” escrito por Jairo Arias Gaviria (2017), donde se examinan situaciones, como la forma de consumo de tecnología, como técnica de ingreso a la sociedad letrada a expensas de la manera cómo son construidos los procesos de aprendizaje de la vida cotidiana, y lejos de las prácticas sociales de los habitantes rurales, quienes asumen tecnologías que no suelen ser familiares con la ruralidad y transmiten un ideario de cercanía al mundo modernizado, en el cual la educación rural transmite un currículo general, de carácter nacional, que deja por fuera el saber propio de sus pobladores.

De otra parte, Arias presenta que en cuanto a la calidad de la educación, hasta la década de 1990, tanto las escuelas, como los estudiantes rurales mostraron avances importantes, los cuales se deben principalmente a la expansión y consolidación de modelos educativos concebidos para estas zonas, como el caso de Escuela Nueva o el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), entre otros. (Perfetti, 2003, p.167, citado en Arias, 2017)

En ese sentido, desde 1996 el gobierno nacional amplió sus objetivos al fortalecimiento del Programa de Educación Rural (PER), con la intención de aumentar la cobertura y mejorar su calidad; para lo cual instauró una institucionalidad y un sistema financiero que lo apoye y mantenga, sin embargo es posible que hoy día las fuertes carencias en educación rural persistan. La educación para las zonas rurales ha construido, desde la década de 1950, una serie de programas educativos que han mejorado la cobertura y brindado oportunidades para que la población en extra edad y adulta acceda a la educación, dando asistencia para solucionar el índice de analfabetismo. En relación a la “calidad” de dichos programas no ha sido evaluada a profundidad, tampoco se puede dar cuenta de la condición de la población campesina frente a sus beneficios, ni de la forma en que se le ha considerado para instituirlos, lo que hace inaplazable

una caracterización de la vida rural y de la educación en ella, pues, en el caso colombiano, la invisibilización del sector rural y de sus habitantes ha integrado un sistema de crisis generalizada.

Los aspectos analizados dentro de las investigaciones anteriormente reseñadas abordan elementos relacionados con la realidad social y educativa del CE Castilla La Nueva, sede El Progreso, en tanto se encuentra en un contexto rural, el cual se ve permeado continuamente por todas aquellas dinámicas que se han gestado históricamente y que han afectado positiva o negativamente a la escuela en relación con su quehacer.

1.6.3 Investigaciones sobre representaciones sociales en el contexto educativo

En relación con los antecedentes de estudios sobre representaciones sociales, una de las investigaciones revisadas se denomina “La Ética y sus Representaciones Sociales en el Colegio Distrital Gabriel Betancourt Mejía: Un Punto de Partida para repensar la Formación del Sujeto”, desarrollada por Johanna Torres en el año 2016. La autora plantea como propósito caracterizar y analizar las representaciones sociales de ética que han construido los docentes, estudiantes y padres de familia del Ciclo III del Colegio Gabriel Betancourt Mejía, sede B, jornada tarde, ampliando los marcos de comprensión acerca de los procesos formativos en la escuela. La investigación centra su interés en reconocer y desentrañar las representaciones que se tejen alrededor de la ética, los sentidos que de ella se desprenden y sus vínculos con el ejercicio pedagógico. Para de esa manera avanzar en la elucidación de las concepciones de ética que tienen los agentes educativos del Ciclo III del Colegio Distrital Gabriel Betancourt Mejía, las cuales son intrínsecas a su desarrollo como sujetos y se reflejan en las prácticas ejercidas a nivel individual y colectivo.

La autora plantea que al identificar estas representaciones, se avanzará en la comprensión de las dinámicas que se movilizan en el entorno escolar y a partir de las cuales se fundamenta la formación ética de los estudiantes como un aspecto trascendental a partir del cual se debe dirigir la mirada hacia otras formas de pensar la escuela, que trascienden el desarrollo de las capacidades intelectuales, morales y técnicas importantes para el desarrollo del sujeto pero no suficientes en su formación, ya que como lo afirma Zambrano (2011, citado en Torres, 2016) esto reduce la posibilidad de fortalecer procesos de reflexión vitales en la constitución de un sujeto crítico, autónomo y responsable en la toma de decisiones y la asunción de compromisos como miembro activo dentro de una comunidad.

También se identificó el artículo “Representaciones sociales juveniles sobre democracia y la multiculturalidad” realizada en el año 2005, por Álvaro Díaz Gómez. El artículo da cuenta de una parte de los resultados obtenidos en la investigación “representaciones sociales juveniles sobre la democracia y la multiculturalidad”, desarrollada en la ciudad de Manizales, desde la perspectiva metodológica de la Investigación Acción Participante, proceso que permitió conocer las representaciones sociales de un grupo de veinticinco jóvenes, sobre la democracia, la ciudadanía y la multiculturalidad a partir de tres dimensiones: significado, vivencias y condiciones de la democracia. El autor desarrolla en primera instancia la argumentación concerniente a la teoría de las representaciones sociales, su proceso de constitución y su relación con la categoría de ciudadanía. Expone, asimismo, un recorrido histórico sobre el desarrollo de las representaciones sociales desde sus inicios en 1961 con Moscovici, hasta ubicar, a manera de estado de arte, estudios realizados en Latinoamérica y Colombia, aspecto que contribuyó de manera importante para la comprensión y ubicación teórica del presente estudio.

La tercera investigación que se revisó sobre las representaciones sociales, es la desarrollada por María Isabel Ramírez en el año 2016, denominada “Representaciones Sociales acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales”, que tuvo como objetivo principal describir las representaciones sociales de los profesores del área de Ciencias Sociales sobre la enseñanza de esta misma área, a partir de un estudio de casos de docentes de las dos instituciones educativas formadoras de maestros del nivel de la Educación básica y Media de la ciudad de Manizales. La investigación da cuenta del análisis de los elementos que contribuyen en la formación de las representaciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, teniendo en cuenta los diferentes modelos y la influencia tanto de su experiencia como de su comunidad académica. Finalmente el estudio pretendió describir situaciones, eventos y hechos relacionados con la formación de las representaciones sociales de los docentes de este campo de conocimiento. Se trató de una investigación cualitativa que obedeció a un estudio de caso, resaltando la información más importante de las discusiones de los grupos focales, con el fin de determinar los elementos a tener en cuenta en la didáctica de las ciencias sociales.

En relación con los antecedentes de investigación revisados hasta aquí, es necesario mencionar que la calidad educativa en los estudios referenciados, muestra un concepto polisémico enmarcado en una gran cantidad de significados y significantes, construidos desde la subjetividad de los actores que se encuentran inmersos en el sector educativo. Éstos conceptos, permean las diversas prácticas educativas al interior de las instituciones, amplían la discusión, y en ocasiones presentan dificultades, para ejecutar las actividades requeridas en el logro de dicha calidad.

Los conceptos sobre calidad educativa que han prevalecido en los estudios revisados, obedecen por una parte, a su asociación con el neoliberalismo, la globalización y las tendencias

posmodernas, es decir, ha sido abordada desde un enfoque empresarial, que ha centrado su interés en la medición de indicadores de corte económico, imponiendo la presentación de pruebas estandarizadas (SABER, TIMSS, PISA), para medir la calidad en las diferentes instituciones educativas. No obstante, las investigaciones referenciadas en el contexto internacional, presentan conceptos donde la calidad educativa implica la formación de un ser integral; determinada por la participación de los diversos actores de la comunidad y de las tendencias económicas (criterios de eficiencia y eficacia) que regulan los sistemas educativos a nivel mundial.

Lo anterior permitió a los autores del presente trabajo generar interrogantes y expectativas en torno a la importancia de incentivar espacios de reflexión y de construcción de subjetividad política en la escuela, que convoquen a toda la comunidad educativa para contribuir con el fortalecimiento de los procesos encaminados a construir una “educación de calidad”, como lo refiere Orozco et al (2009a):

(...) construir una educación de calidad comienza con el reconocimiento de que cualquier propuesta que pretenda promover la construcción responsable de una democracia participativa, y por ende inclusiva, en la escuela, tiene que ser, ella misma, el resultado de una acción en la que los distintos actores desplieguen sus intereses, plasmen sus expectativas, comprometan sus esfuerzos y establezcan los alcances de sus compromisos y responsabilidades. Esto implica reconocer en el escenario de las instituciones educativas espacios de construcción de subjetividad política, confluencia de muy variados intereses, distribuciones diferenciales y cambiantes en las relaciones de poder, resignificaciones de los modelos epistemológicos y axiológicos, entre muchas otras formas posibles de intercambio de significados y prácticas sociales. (p.177)

El acercamiento conceptual realizado permitió también, la identificación de elementos, que se encuentran en consonancia con la investigación, brindó aportes importantes en la construcción de marcos de comprensión frente a cómo ha sido abordado el objeto de estudio en el campo investigativo, para caracterizar las representaciones sociales que han construido los docentes, estudiantes y padres de familia en el contexto particular de la sede El Progreso.

Por último, la revisión documental, brindó elementos teórico-metodológicos relevantes, frente a las representaciones sociales en el ámbito educativo; permitió también, reconocer la teoría de las RS como herramienta heurística que se aproxima a la explicación de distintos problemas de la realidad educativa; y ofreció elementos necesarios para establecer las técnicas más apropiadas para el estudio.

A continuación, se presentan las bases conceptuales centrales que orientaron la investigación, y permitieron comprender las representaciones sociales sobre calidad educativa de los sujetos que participaron en el estudio.

CAPÍTULO II

2. Marco de referencia para la comprensión de la calidad educativa y las representaciones sociales.

Actualmente en Colombia hablar de calidad educativa es un verdadero desafío, pues existen múltiples discursos sobre la educación, que han hecho constante referencia a la calidad en los últimos treinta años, siendo usado como punto de referencia que justifica los diferentes procesos de cambio, planes de mejora o como lo refiere Jaramillo (2004) en ocasiones, ha sido utilizado como una moda, por la necesidad de inserción del país en los procesos de globalización, lo cual ha exigido el ingreso a la economía del mercado, generando confusión y uso abusivo del término.

Por tanto, es necesario reflexionar de forma permanente sobre la calidad de la educación, para responder a todos los retos que desde la escuela se presentan, lo anterior teniendo en cuenta, que la escuela forma parte de la sociedad y por ende se ve afectada por los cambios que se generan en el contexto en el que se encuentra. Las reflexiones deben ser presentadas desde diferentes ámbitos, con el fin de aportar elementos que permitan su comprensión, para identificar posteriormente, cómo los sujetos interpretan la realidad social y consolidan las representaciones a través de las interacciones, dentro del contexto particular de la Sede El Progreso del CE Castilla La Nueva.

En ese sentido, la reflexión en torno a la construcción de las representaciones sociales sobre calidad educativa, implicó realizar un acercamiento teórico-conceptual, a partir de la revisión de este tema en diferentes contextos, como parte fundamental de la investigación, para identificar las diferentes posturas teóricas relacionadas con el concepto de calidad educativa que permiten el acercamiento a las representaciones sociales que han construido los docentes, estudiantes y padres de familia; posturas que se relacionan con el contexto particular de esta

investigación, como las emitidas por las Naciones Unidas por la Infancia-UNICEF, el Ministerio de Educación Nacional-MEN, Orozco, Olaya y Villate, Espinosa, Renán Vega, entre otros.

2.1 Aproximación al concepto de calidad educativa

Como lo refiere Espinosa (2017) la calidad no es un concepto gestado y pensado por la educación, es un concepto originario del discurso empresarial. En un principio, calidad se utilizaba para referirse a un producto material, para indicar, por decir algo, que las hojas de un libro son de buena calidad. Esa denominación se usaba para catalogar objetos materiales, pero desde la década de 1980 el concepto se adhiere, de la mano del neoliberalismo, a cualquier servicio público para permitir la comparación, adherencia de la que no se salvó ni la educación, ni el propio ser humano. El historiador y educador Renán Vega (2012, citado por Espinosa, 2017), señala que el concepto de calidad educativa se usó por primera vez en el año de 1966 con el economista Charles Beevy en su libro *“La calidad de la educación en los países en desarrollo”*. Posteriormente, en el año de 1968 se retoma con el experto de la Unesco, Philips Cooms en su libro *“La crisis mundial de la educación”*. Pero solamente hasta 1983 en los Estados Unidos, con el Informe de la Comisión Nacional de Excelencia en Educación, se habla directamente de “calidad educativa” como un lineamiento de política por parte de un país. Merced a esta comisión se propuso evaluar la calidad de los procesos educativos en la escuela y la universidad, también, comparar la educación en instituciones educativas a nivel internacional. En la década de 1980, el concepto comienza a ocupar un lugar destacado en las agendas de la política pública en educación y, de manera expresa, en el contexto latinoamericano (Vidal, 2007 citado por Espinosa, 2017), convirtiéndose en uno de los puntos sobre los cuales han girado las reformas educativas hasta la actualidad. La calidad se instituye en los distintos escenarios sociales y se instala en las agendas gubernamentales y de los organismos multilaterales mediante

la creación de una compleja red de sinergias que impactan a la educación en sus dimensiones epistemológicas, políticas y pedagógicas. Así mismo, la calidad de la educación expresa, y es a su vez expresión de los procesos de globalización y transnacionalización de la cultura (Orozco et al., 2009, citado por Espinosa, 2017).

Para la década de 1990 se desarrolla la conferencia de Jomtien, Tailandia realizada del 5 al 9 de marzo de 1990, que contó con la participación de los gobiernos de más de 150 naciones, con la asistencia de expertos en educación, especialistas, consultores y delegados convocados por las Naciones Unidas por la Infancia (UNICEF), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (BM).

La iniciativa respondió a un esfuerzo que buscaba consensos en la definición de objetivos y metas educativas a nivel mundial para la educación de calidad, en la educación básica primaria, garantizando la satisfacción de las necesidades básicas en los aprendizajes para todos, niños, niñas, jóvenes y personas adultas del mundo entero, en especial de los países asociados a estos organismos internacionales. La cumbre permitió constatar que la *“educación que hoy se imparte adolece de graves deficiencias, que es menester mejorar su adecuación y su calidad y que debe ponerse al alcance de todos”* (UNICEF, 1990). En esta línea, el Art. 3 del documento antes mencionado, sostiene que:

-La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habrá que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades-. Es así que, en ese momento se identificó que la calidad educativa era una preocupación a nivel mundial y era asunto de todos los gobiernos de los países asistentes a esta asamblea *“velar porque la calidad de la educación mejore”*. (p.9)

Posteriormente en el año 2000, se reunieron representantes de diversos países en Dakar Senegal, con la premisa de proyectar objetivos a nivel mundial referentes a la Educación para

Todos (EPT), aunando esfuerzos para conseguir en primera instancia logros en un periodo de 15 años. Dentro de los objetivos a desarrollar a nivel mundial se encuentra el de la calidad de la educación el cual sostiene “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas” (UNESCO, 2000), apuntando al desarrollo de competencias en diversas áreas, para el desenvolvimiento en actividades cotidianas.

El informe de seguimiento de la EPT en el mundo “Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos” presentado por la UNESCO (2013-2014), sostiene que “pese a los impresionantes progresos realizados en el acceso a la educación en el último decenio, no siempre se han logrado mejoras comparables en cuanto a su calidad. En muchos países, los niños no llegan a adquirir siquiera las competencias más básicas en lectura y aritmética. Las personas desfavorecidas son las que más probabilidades tienen de verse afectadas por la insuficiencia de docentes capacitados, infraestructuras desbordadas y materiales inadecuados. Y sin embargo, los países pueden ampliar el acceso a la enseñanza mejorando al mismo tiempo el aprendizaje equitativo” (p.37).

En ese sentido, se puede decir que no basta entonces, con simplemente asistir a la escuela, puesto que se requieren de muchos más aspectos para mejorar la calidad educativa, como el mejoramiento de la capacitación docente, motivación de la labor docente con incentivos, fortalecimiento de procesos comunitarios en torno al ambiente escolar, entre otros. El informe de EPT en el año 2015 también sostiene que “en 1990, se realizaron doce evaluaciones del aprendizaje acordes con las normas nacionales, pero para 2013 el número de evaluaciones había aumentado a 101” (UNESCO, 2015), en el caso de Colombia esto se evidencia con las diversas

pruebas, por ejemplo SABER 3°, 5°, 7° y 9° o Aprendamos 2° y 4°, las cuales son mostradas como herramientas que miden la calidad de la educación en el país, estas pruebas son aplicadas en el sector educativo oficial y privado anualmente. Cabe resaltar que según el informe del año 2015, algunos estudios realizados con resultados de diversas evaluaciones aplicadas en los países que hacen parte de esta coalición, evidencian que los resultados de dichos exámenes han contribuido a la reformulación de políticas públicas educativas en aspectos como la capacitación docente, el mejoramiento de la infraestructura escolar, la reestructuración de los planes de estudios, la construcción de materiales pedagógicos y la participación de los padres de familia en la escuela, lo cual permite identificar que dentro de la calidad educativa no solo se tienen en cuenta factores asociados al desarrollo de las competencias y procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, sino factores relacionados con la participación, en este caso, de los padres de familia, de manera activa en el proceso educativo de los estudiantes.

Respecto a lo anterior, el concepto de calidad de la educación aparece como evidente en la literatura, pero, como lo refiere Edwards (1991) “la calidad es un valor que requiere definirse en cada situación y no puede entenderse como un valor absoluto” (p.15). Los significados atribuidos a la calidad educativa dependen en gran medida, a la perspectiva social desde la cual se hace, de los sujetos que la enuncian (profesores, padres de familia o estudiantes entre otros) y desde el lugar en que se hace (prácticas educativas, planificación ministerial, entre otras). Es así que, el concepto de calidad es referente de significados históricamente producidos y en ese sentido, es un concepto que no puede definirse en términos esenciales, ni absolutos, y tampoco neutros. Edwards (1991) refiere que no es posible pensar en una sola definición de calidad, teniendo en cuenta que en ella influyen otros elementos que se encuentran relacionados con los sujetos, la sociedad, la vida y la educación.

En tanto, la definición de calidad educativa conlleva un posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo, motivo por el cual, existen distintos conceptos de calidad que predominan en las principales concepciones, que regulan las prácticas educativas y se constituyen como mediadores en la creación de políticas públicas educativas. Al respecto, se presentan a continuación los principales referentes sobre calidad educativa que circundan en el contexto nacional y particular del CE Castilla La Nueva.

2.1.1 Referentes de Calidad Educativa en el contexto colombiano

En Colombia, según Rodrigo Jaramillo (2004), la referencia a la calidad de la educación varía en los distintos periodos, según las prioridades establecidas. En la década de los sesenta se enfatiza en la expansión de la educación básica en los sectores rurales. En los años siguientes, los lineamientos de política educativa son más o menos comunes con los de las conferencias de ministros programadas por la UNESCO.

En las investigaciones que se han desarrollado sobre calidad educativa han predominado categorías generales de orden cualitativo, cuantitativo o en aspectos específicos como el maestro, el alumno, los resultados y los medios, entre otros. (Jaramillo, 2004. p.94)

En la Constitución Nacional, en el artículo 67, se reconoce a la educación como un derecho de las personas y como un servicio público que tiene una función social. Se consideran corresponsables de la educación al Estado, a la familia y a la sociedad, pero se le da particular relevancia al papel del Estado como inspector y vigilante, para, entre otras funciones, velar por la calidad educativa (Presidencia de la República de Colombia, 2018). A su vez, a partir de la Ley General de Educación de 1994 según los artículos 4, 41, 70, 72, 74, 80, 84, 110, 151, 157, 195, 198 y 202, se incorporan los conceptos de calidad educativa y calidad en educación.

Por otro lado, desde el Ministerio de Educación Nacional-MEN, se proponen referentes de calidad para la educación básica y media que van dirigidos a los estudiantes que hacen tránsito en el sistema educativo. Estos referentes contemplan diferentes documentos que orientan el quehacer académico y pedagógico dentro de las instituciones educativas, como se observa a continuación.

2.1.1.1 Estándares Básicos de Competencias EBC

El primer documento se denomina Estándares Básicos de Competencias-EBC, y sirven como carta de navegación para juzgar de manera clara y concisa, si los estudiantes y las instituciones educativas en su conjunto, cumplen con las expectativas comunes en relación con el tema de calidad, desde allí se proyectan los aprendizajes que los estudiantes deben adquirir según los grupos de grados (1° a 3°, 4° a 5°, 6° a 7°, 8° a 9° y 10° a 11°) (MEN, 2014).

Según el MEN (2006) *“Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad”* (p.11), por ende, este criterio expresa una meta a alcanzar en relación con los aprendizajes de los estudiantes en las diversas áreas y grados de escolaridad y permiten monitorear el avance en el tema de calidad educativa, ya que posibilitan la creación de criterios para las evaluaciones externas, las cuales son utilizadas para subsanar las necesidades de las instituciones educativas en el país. (MEN, 2014)

En este orden de ideas, en el año 2006, el MEN en cabeza del Presidente de la época, Álvaro Uribe y la Ministra de Educación María Cecilia Vélez, lanzan el documento de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, los cuales siguen vigentes para el país y pretenden ser una guía, sobre lo que los estudiantes deben aprender y deben saber hacer con lo que aprenden. En este documento, se esboza la noción sobre

calidad educativa, partiendo de preguntas centrales como ¿qué se entiende por calidad? y ¿cómo trabajar por una educación de calidad?, interrogantes que han estado presentes en el camino que ha recorrido el país desde mediados de los años setenta, cuando el concepto de calidad de la educación empieza a nombrarse en la legislación colombiana, referido como un concepto complejo, dada la naturaleza de la tarea educativa, la diversidad de actores involucrados y la multiplicidad de factores que la afectan.

En ese sentido, la reflexión sobre calidad educativa nace como respuesta a la fuerte crítica hecha a la concentración de esfuerzos y recursos del Estado en lo que se ha llamado la eficiencia interna del sistema educativo (acceso, retención, promoción, repitencia y deserción), el cual, ha sido incapaz de satisfacer las demandas sociales y de contribuir con el desarrollo social de las naciones, puesto que las nuevas expectativas sociales exigían que el sistema educativo fuera más allá de garantizar escolaridad universal, y ofreciera a todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, oportunidades para desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. En tanto, no se trata solamente de lograr la universalización de la educación obligatoria, sino garantizar resultados en los estudiantes. De acuerdo con lo anterior, se empezó a hablar de la calidad de la educación como un elemento esencial del desarrollo de los países y, desde entonces, las políticas educativas han 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. No obstante, esta noción de calidad ha presentado controversias frente al consenso alrededor de la necesidad de fijar metas de calidad y saber si se están alcanzando, y frente al reconocimiento relacionado con los resultados esperados, los cuales no se limitan exclusivamente al rendimiento académico. Estas metas se fijan en función de una situación

deseada expresada en términos de lo que se espera que los estudiantes logren como resultado de su paso por la escuela; su avance se evalúa con el fin de saber si se están alcanzando, y en la tarea de alcanzarlas se comprometen los recursos, el liderazgo y el saber de los docentes y de las instituciones educativas en un esfuerzo intencional de mejoramiento continuo. (MEN, 2006, pp.8-9)

Los EBC proporcionan las metas claras a alcanzar con respecto a los aprendizajes adquiridos por niños, niñas y jóvenes que hacen su recorrido en el sistema educativo colombiano. Una manera de intentar medir estos aprendizajes se da con la aplicación de pruebas externas e internas en las instituciones educativas, las cuales monitorean el avance de los estudiantes, independientemente del contexto, estrato social y lugar de residencia. Según el MEN (2006) esta característica no contradice la atención a la diversidad de los estudiantes, ni limita el ejercicio de la autonomía de las instituciones educativas, puesto que los EBC plantean el qué y no el cómo, con lo cual el proyecto educativo de cada institución adquiere sentido y permite tener en cuenta las diferencias en los diversos contextos del país (p.13).

Con referencia a lo anterior, todas las instituciones educativas definen en forma autónoma un PEI adecuado a su contexto inmediato, regional y nacional, lo cual le permite definir los énfasis y propósitos educativos de la institución; y atender la diversidad regional y la de los grupos sociales a los que se dirige la acción educativa.

En este propósito, cabe mencionar que el CE Castilla La Nueva define su PEI (2015) partiendo de los parámetros establecidos en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la cual propone desarrollar acciones tendientes a lograr un mejoramiento en la calidad de la educación dentro de las necesidades propias del contexto social y los principios de participación democrática integrando toda la comunidad educativa (docentes, directivos, alumnos y padres de

familia) y demás estamentos políticos sociales culturales y religiosos que contribuyen a la formación del alumno como centro primordial de la educación. Así mismo, tiene en cuenta lo establecido en el Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994, en su capítulo III, artículo 14, 15 y 16, donde toma en cuenta los aspectos pedagógicos y organizativos generales; como los aspectos a contener y los mecanismos de participación de la comunidad educativa; y el decreto 230 de 2002 que determina las pautas para promoción de los educandos y evaluación Institucional.

De esta manera el CE Castilla La Nueva, reconoce desde su PEI (2015) que “*La vida misma de un hombre, lo educa*”, por ende, desde los estamentos de la institución se procurará por preparar al niño y al adolescente, para instruirse durante toda la vida a través de la familia, el ambiente y la cultura en la que se desarrolla, así mismo propende en cada una de sus actividades, ofrecer una educación integral en lo cognoscitivo, físico, y socio afectivo, que tenga al educando, como protagonista activo de cambios a través de la investigación, para solucionar problemas internos de tipo académico.

De igual manera, se tiene en cuenta la libertad, la continua autorreflexión y la autoevaluación, como elementos indispensables, para el buen desarrollo de las labores de la institución. Los docentes ejercen esta dinámica por convicción de su labor y el alumno siguiendo el ejemplo de sus maestros.

El PEI del CE Castilla La Nueva, con la participación de la comunidad educativa, ha definido los objetivos, los cuales apuntan a “lograr una posición de compromiso serio y responsable en las acciones conjuntas por parte de todos los estamentos de la comunidad educativa, mediante la interacción, para buscar: la formación integral de los educandos apuntando a mejorar la calidad de vida de los niños y niñas del sector rural de Castilla La Nueva; el mejoramiento de la calidad educativa redundante en la superación de los promedios en

las pruebas SABER; la optimización de los recursos disponibles y la conformación de espacios razonables de coordinación de acciones. También es propósito del PEI proyectar la institución hacia la comunidad, estableciendo nexos con entidades que ofrezcan enriquecimiento cultural, recíproco, permanente actualización en las diferentes disciplinas y la participación democrática.

Como soporte y orientación, para la presente investigación relacionada con las representaciones sociales sobre calidad educativa en la sede El progreso del CE de Castilla La Nueva, es necesario conocer los elementos relacionados con la calidad educativa, que desde la institución se están implementando, para identificar los puntos de encuentro, las convergencias o tensiones frente a lo expresado por los participantes.

Sobre este particular y para ampliar lo referido con el concepto de calidad educativa, interés de esta investigación, se toman en cuenta los siguientes elementos del PEI del CE:

Tabla 4. Elementos del PEI de Castilla La Nueva relacionados con la calidad Educativa

Proyecto Educativo Institucional –PEI del Centro Educativo Rural Castilla La Nueva- Elementos relacionados con la calidad educativa	
Objetivos del PEI	Buscar la formación integral de los educandos apuntando a mejorar la calidad de vida de los niños y niñas del sector rural de Castilla La Nueva, mejoramiento de la calidad educativa redundante en la superación de los promedios en las pruebas SABER.
Metas Institucionales	Capacitar a los docentes y directivos acerca de la formulación de preguntas tipo saber para mejorar la calidad educativa del Centro Educativo Rural basados en las orientaciones del PTA.
Política de Calidad	El Centro Educativo Castilla La Nueva ofrece los servicios de Educación Primaria a los niños de las veredas del municipio a través del desarrollo de actividades orientadas a la excelencia del trabajo pedagógico, didáctico, administrativo, financiero y de proyección a la comunidad; orientadas a la búsqueda de resultados que generen valor por directivos y docentes competentes, teniendo siempre presente la búsqueda del mejoramiento continuo de todos sus procesos, apuntando a la eficiencia, cobertura y calidad en la educación. Busca además aplicar tecnologías e ideas innovadoras para hacer de la información un recurso útil y confiable en la toma de decisiones y mantener criterios orientados al uso racional de los recursos.
Objetivos de la calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Dar pasos efectivos, oportunos y equitativos para asegurar el acceso y permanencia de niños, niñas y jóvenes en el Centro Educativo Castilla La Nueva, y crear condiciones favorables para su desarrollo y la mejor formación, intelectual, moral y física. • Contribuir a la formación de una comunidad educativa pensativa, reflexiva y participativa. El Centro Educativo Castilla La Nueva brindará los espacios y prácticas pedagógicas adecuadas para que la democracia se convierta en la forma privilegiada de relacionarse y regularse. • Contribuir al desarrollo de una educación de calidad en la cual niños, niñas y jóvenes aprendan a hacer, pensar y sentir; mediante el análisis crítico y reflexivo de los conflictos de la comunidad renovando los planes de estudio, las prácticas, los métodos de enseñanza, y el uso adecuado del espacio y el tiempo escolar. • Convertir la riqueza cultural, intelectual, económica y física de la ciudad en un espacio de formación y aprendizaje en el que las niñas, niños y jóvenes puedan encontrar nuevas formas de relación con el conocimiento y adquirir un mayor sentido de pertenencia a la ciudad. • Formar a los niños, niñas, jóvenes y adultos de la comunidad en personas capaces de desarrollar estrategias y acciones que conviertan su tiempo libre en fuentes de conocimiento, recreación y apropiación de las manifestaciones de la cultura. • Crear un ambiente propicio y equitativo en las relaciones de género, de etnias y en todas las formas de discriminación contra las personas con necesidades educativas especiales. • Contribuir al desarrollo de una sociedad productiva a través del fomento del espíritu científico, la creatividad y la apropiación crítica de la tecnología. Se intensificará el conocimiento y recreación de la riqueza artística, literaria, científica y técnica del municipio de Castilla La Nueva.

Fuente: Elaboración de los autores con base en el PEI del CE Castilla La Nueva.

2.1.1.2 Lineamientos Curriculares

Otro de los documentos referenciados por el MEN en el marco de la calidad educativa, es el de Lineamientos Curriculares, los cuales tienen como objetivo fomentar la autonomía y el trabajo institucional en relación con los procesos curriculares y el mejoramiento de la calidad educativa, éstos fueron propuestos, para fomentar amplios cambios curriculares contemplados con la entrada en vigencia de la Ley general de educación 115 de 1994 donde estipula que “Estos lineamientos aportan elementos conceptuales para constituir el núcleo común del currículo de todas las instituciones educativas, fundamentar los desarrollos educativos hacia los cuales pueden avanzar y generar cambios culturales y sociales” (Resolución 2343 de 1996).

Se logra identificar que la estrategia del gobierno nacional, era la puesta en marcha de unos núcleos comunes aplicados en las instituciones educativas, para propiciar cambios culturales, sociales y económicos, que se articulen de alguna manera a un proyecto educativo que fortaleciera al Estado. Sin embargo, el documento contempla el proceso de autonomía al interior de la institución educativa, como responsabilidad de la comunidad, para que, en el marco de la ley se autorregule en la toma de decisiones referente al rediseño curricular, este proceso debe ir acompañado de la capacitación docente, la investigación en el currículo, la construcción del currículo, la puesta en marcha, el seguimiento y la retroalimentación del mismo, dentro del Proyecto Educativo Institucional-PEI.

2.1.1.3 Orientaciones Pedagógicas

Por otra parte, se encuentran las orientaciones pedagógicas, cuyo objetivo es guiar con calidad, la actividad académica en determinada área del conocimiento al interior de las

instituciones educativas del país, según el MEN (2014) “Son referentes para guiar con calidad la actividad pedagógica en una determinada área fundamental y obligatoria”. Las orientaciones pedagógicas son una serie de documentos creados para ofrecer guías al plan de estudio, al modelo de evaluación, a las prácticas de aula de los maestros, permitiendo a los estudiantes adquirir las competencias necesarias, para que se desempeñen en la vida cotidiana. Estas orientaciones en dependencia del área de conocimiento, están estructuradas por componentes que se interconectan, estos mismos plantean una competencia, es decir, los conocimientos, las actitudes y las disposiciones cognitivas, afectivas y sociales que se ponen de manifiesto en un contexto específico. Por último, se encuentran los desempeños, los cuales indican cómo se están desarrollando las competencias, al dar pistas sobre su valoración, este desempeño revela el nivel de la competencia, permitiéndole al docente identificar los avances en determinada etapa del recorrido.

2.1.1.4 Índice Sintético de Calidad Educativa-ISCE

Este índice creado por el Gobierno Nacional y calculado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES, consiste en la medición de “cuatro aspectos de la calidad de la educación en todos los colegios del país, permite saber cómo está el país y cuánto debe mejorar.” (ICFES, 2016). El ISCE permite informar sobre el avance de cada colegio anualmente en relación con un punto de partida planteado por los resultados de esta evaluación, este fomenta una cultura de mejoramiento continuo de la calidad educativa en las regiones del país y permite comparar colegios públicos y privados que ofrecen el servicio de educación primaria, secundaria y media del país, la idea con este índice es además generar una cultura de la reflexión de su resultado para proponer planes de mejoramiento, lograr que Colombia sea la más educada de Latinoamérica en el año 2025, este índice contempla los siguientes

componentes: Progreso y desempeño los cuales tienen cada uno un 40% en la valoración, eficiencia 10% y ambiente escolar 10%. El ISCE se mide en una escala de 1 a 10. En relación con el progreso se calcula por medio de fórmulas estadísticas el porcentaje de estudiantes con nivel de desempeño insuficiente, lo que significa que si el colegio ubica menos estudiantes, en relación con años anteriores en insuficiente, aumenta positivamente el progreso, una segunda parte de este componente se relaciona con los estudiantes que avanzan de un año a otro en la prueba con un nivel de desempeño avanzado.

En el caso del componente desempeño, tiene una puntuación máxima de 4, se calcula con los resultados de las pruebas de lenguaje y matemáticas, en primaria se promedian los resultados de las pruebas de grado 3° y 5°. El componente de eficiencia tiene una puntuación máxima de 1, y es conocido como la tasa de aprobación de los estudiantes de un año al otro, se encuentra el componente de ambiente escolar, este tiene valoración máxima de 1, se construye teniendo en cuenta el ambiente de aula y el seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes, este se centra en las actitudes ciudadanas de la prueba de competencias ciudadanas y tiene que ver con el rendimiento académico de los estudiantes y el efecto del contexto sobre el mismo. Finalizando, el índice contempla las metas de mejoramiento mínimo anual (MMA), este depende de la puntuación de inicio de la institución educativa y la meta a alcanzar, es decir la institución se propone metas a alcanzar consigo misma en relación con los resultados obtenidos en el ISCE, del año anterior.

2.1.1.5 Pruebas SABER

Las pruebas Saber en el país son elaboradas y sus resultados analizados por el ICFES, entidad autónoma, adscrita al MEN, el principal propósito de las Pruebas Saber en los grados 3°, 5° y 9°, es trabajar por la calidad educativa del país, ya que estas pruebas permiten el monitoreo

del desarrollo de las competencias adquiridas por los estudiantes de educación básica en instituciones educativas públicas y privadas. Los resultados de estas evaluaciones permiten tomar decisiones al interior de los establecimientos educativos y formular planes de mejoramiento institucional para fortalecer aspectos que presentaron falencias en el desarrollo de las competencias de los estudiantes. La aplicación de estas pruebas se da anualmente.

2.1.2 Referentes de calidad educativa para la Educación Rural

En la revisión documental desarrollada, se encontraron documentos relacionados con la importancia de la educación rural, a partir del currículo, la necesidad social y la participación ciudadana con miras a evolucionar y trascender. Los documentos revisados resaltan la importancia de generar reconocimiento a la educación rural, como propia y única, desdibujando el imaginario de una educación homogénea, asimismo reconocerla como eje transversal para el desarrollo del país.

Perfetti (2003), presenta en un diagnóstico, los principales inconvenientes que fueron hallados durante los primeros años de la década de los 90, los cuales obedecen a problemas de analfabetismo, bajos índices de escolaridad y falta de acceso a la educación por parte de los niños y jóvenes del sector rural. Cuyo diagnóstico, sirvió de base para la justificación del Proyecto de Educación Rural (PER), formulado por el MEN “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”. El PER se financió con aportes nacionales, crédito de la banca multilateral (BIRF), recursos de los departamentos, municipios y entidades del sector privado. Este instrumento principal para el logro de los objetivos del Proyecto fueron los modelos educativos flexibles,

concebidos como un conjunto de estrategias estructuradas para atender con calidad y pertinencia las demandas educativas de una población objetivo con características específicas.

En el contexto del PER, y como consecuencia de un proceso inicial público de identificación y adopción, se promovió la aplicación de Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Pos primaria, Telesecundaria, Servicio de Aprendizaje Tutorial (SAT), Servicio de Educación Rural (SER) y 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 (Al tablero, 2008, No. 45).

En consonancia con lo anterior y en aras de comprender el modelo implementado por el CE Castilla La Nueva, se presenta un esbozo del modelo de Escuela Nueva, acogido por las Sede El Progreso. El modelo Escuela Nueva como lo refiere Villar (s.f), en su artículo “El programa Escuela Nueva en Colombia”, fue iniciado en el país en 1975 como respuesta a los diversos problemas presentes en la educación primaria rural, que buscaba superar las limitaciones del programa de Escuela Unitaria impulsado por la Unesco a partir de 1961, y dirigido al fortalecimiento de la cobertura con calidad de la educación básica primaria donde se integran los saberes previos de los alumnos a las experiencias nuevas de aprendizaje, mejorando su rendimiento.

El modelo fue escogido para las zonas rurales dentro de la política de universalización de la primaria que viene desarrollándose en el país desde 1986. Este modelo está basado en los principios del aprendizaje activo, brindando a los niños oportunidades para avanzar a su propio ritmo y con un currículo adaptable a las características socio-culturales de cada región del país.

El modelo promueve las relaciones entre la escuela y la comunidad, a través de la participación de los padres de familia en la vida escolar, buscando que los niños apliquen lo que aprenden a su vida real y profundicen en el conocimiento de su propia cultura. La Escuela Nueva fue diseñada para escuelas con enseñanza multigrado donde uno o dos maestros se encargan de los cinco grados que corresponden al ciclo de primaria en Colombia. Las altas tasas de repitencia motivadas por la deserción temporal de los niños campesinos que colaboran con sus padres en las épocas de cosecha fue uno de los problemas al que el programa quiso encontrarle solución para resolver tanto el reto de la enseñanza multigrado como el de la repitencia, se desarrolló la estrategia de guías, las cuales son los materiales auto-instruccionales para los niños de los grados segundo a quinto en las cuatro áreas básicas (ciencias naturales, matemáticas, sociales y lenguaje), y están diseñadas de manera que se combine el trabajo individual de cada uno de los estudiantes y el trabajo de grupo. Las guías son usadas por grupos de dos o tres niños en el trabajo en el salón de clases y en las actividades que se promueven al interior de la escuela. Estas actividades grupales se combinan con las actividades individuales que cada estudiante debe realizar en su casa y con responsabilidades que cada miembro del grupo tiene en su trabajo escolar. Las guías son diseñadas y distribuidas a nivel nacional, pero pueden ser adaptadas a nivel local, de manera que las particularidades locales sean tomadas en cuenta en el proceso de aprendizaje. El trabajo con las guías se complementa con el de los rincones escolares y con el uso de las bibliotecas. Los rincones escolares son centros para el desarrollo de actividades de observación, experimentación y manipulación de objetos y materiales producidos por los niños y organizados de acuerdo a las cuatro áreas del currículo. La biblioteca escolar dotada de material de referencia y de complementación para el trabajo auricular es al igual que las guías proveída por el gobierno nacional (pp.360-361).

Considerando los elementos ya expuestos, en lo que respecta a los referentes sobre calidad educativa en el contexto rural es necesario señalar que el desarrollo rural, ha sido una de las apuestas para generar un crecimiento económico del país, sin embargo, aunque los gobiernos nacionales aproximadamente desde la década del sesenta han realizado inversiones para que la calidad educativa mejore, el tema del conflicto armado entre las guerrillas y grupos al margen de la ley, no permitían la posibilidad de una adecuada inversión de recursos para el campo.

Sobre este particular, en el año 2017, el MEN propone el documento denominado “Plan Especial de Educación Rural-PEER”, creado como respuesta a los nuevos desafíos del campo, en el marco de la firma del acuerdo de paz con las FARC, donde se establecen como propósitos para la educación rural “brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación, erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural”. El plan especial de Educación Rural contempla los siguientes criterios:

1. La cobertura universal con atención integral a la primera infancia.
2. Modelos flexibles de educación preescolar, básica y media, que se adapten a las necesidades de las comunidades y del medio rural, con un enfoque diferencial.
3. La construcción, reconstrucción, mejoramiento y adecuación de la infraestructura educativa rural, incluyendo la disponibilidad y permanencia de personal docente calificado y el acceso a tecnologías de información.
4. La garantía de la gratuidad educativa para educación preescolar, básica y media.

5. El mejoramiento de las condiciones para el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y adolescentes a través de un acceso gratuito a útiles, textos, alimentación escolar y transporte.
6. La oferta de programas e infraestructura de recreación, cultura y deporte.
7. La incorporación de la formación técnica agropecuaria en la educación media (décimo y once).
8. La disponibilidad de becas con créditos condonables para el acceso de hombres y mujeres rurales más pobres a servicios de capacitación técnica, tecnológica y universitaria que incluya, cuando sea pertinente, apoyos a la manutención.
9. La promoción de la formación profesional de las mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas.
10. La implementación de un programa especial para la eliminación del analfabetismo rural.
11. El fortalecimiento y la promoción de la investigación, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico para el sector agropecuario, en áreas como agroecología, biotecnología, suelos, etc.
12. Incremento progresivo de los cupos técnicos, tecnológicos y universitarios en las zonas rurales, con acceso equitativo para hombres y mujeres, incluyendo personas en condición de discapacidad. Se tomarán medidas especiales para incentivar el acceso y permanencia de las mujeres rurales.
13. Promover la ampliación de oferta y la capacitación técnica, tecnológica y universitaria en áreas relacionadas con el desarrollo rural.

Por otra parte, en uno de los capítulos del PEER denominado brechas en Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media, se efectúa un análisis de la calidad educativa en la educación rural en el país y se concibe no solo como cobertura y acceso a la misma, sino como la calidad en términos del tipo de educación que se debe impartir, toma como base los resultados de las pruebas Saber de los estudiantes de grados 3°, 5° y 9°, entre el año 2012 y 2016 en las áreas de lenguaje y matemáticas, reflexionando sobre el deber ser de la política pública en educación rural. El análisis de las pruebas arrojó que los estudiantes de ciudades donde existían mayores aglomeraciones, tenían mejores desempeños en las áreas de matemáticas y de lenguaje. Según el MEN (2017) “este resultado está asociado con el hecho de que en las zonas urbanas existen mejores condiciones socioeconómicas que permiten centrar las acciones de política educativa en mejorar los estándares de calidad”, el análisis de las mismas, arrojó que en zonas de conflicto y en zonas rurales los desempeños de los estudiantes eran notablemente más bajos en comparación con las grandes ciudades, encontrándose “que 372 municipios rurales y 309 rurales dispersos, los cuales presentan una alta proporción de establecimientos educativos en las categorías C y D (bajo desempeño)” haciendo urgente una propuesta de intervención para mejorar la calidad de la educación rural del país (pp. 26-27).

En este orden de ideas, el MEN hace un análisis del ISCE de las instituciones educativas rurales e instituciones educativas en zonas urbanas y sostiene que los índices en zonas rurales son más bajos y que las metas de MMA, presentan dificultades en cristalizarse, finalizando, sostiene que los principales factores en las brechas de cobertura, permanencia y calidad educativa se asocian con los currículos pedagógicos, la administración de las sedes, el recurso humano y la infraestructura existente.

Hasta este punto, se pueden distinguir por un lado, la configuración de la preocupación en el contexto nacional sobre la calidad educativa, por otro lado, la preocupación relacionada con el desarrollo rural del país, que responde puntualmente a la calidad educativa en el contexto rural, y por último, una dimensión particular donde se presentan los referentes específicos asumidos por el CE de Castilla La Nueva presentados desde el PEI.

De tal manera, la comprensión sobre calidad educativa en Colombia, como lo manifiesta Orozco et.al. (2009a, pp.172-173), ha puesto especial énfasis en los modelos eficientistas que privilegian la gestión institucional sobre el trabajo pedagógico y la investigación curricular, que hace una lectura de la calidad a partir de un dispositivo de medición que desarrolla prácticas de evaluación cada vez más instrumentales gracias al soporte de las tecnologías de la información y al despliegue de un discurso mediático que promulga las virtudes de la ideología dominante, elude la discusión sobre los fines intrínsecos de la educación y banaliza el acto pedagógico. La formulación de política pública en educación llega, incluso, a promover formas mediáticas de participación ciudadana, confundiendo el ejercicio democrático con la realización de foros emotivos y encuestas superficiales que, por lo general, dejan de lado los asuntos políticos de fondo respecto a la educación y en muy poco contribuyen a la cualificación del ejercicio de la ciudadanía, uno de los propósitos con los que se compromete el enfoque de educación de calidad, desde el cual se tiene claridad, respecto de que el asunto de la calidad no puede ser asumido únicamente como relacionado con la eficiencia del sistema educativo, como un asunto de estándar de mínimos. Por el contrario, es un asunto que remite a consideraciones éticas a propósito de los fines de la educación y de la correspondencia que se establece entre estos y los medios para lograrlos; es una cuestión que involucra la dimensión política, tanto en lo expresamente vinculado con la educación como en lo pertinente al ámbito más amplio de la

política económica y social; así como también en lo relacionado con los marcos normativo y reglamentario.

En ese sentido, la política educativa, habrá de traducirse, así, en una educación integral, que permite a los educandos cualificarse en el ejercicio de la ciudadanía. Dicho ejercicio, es necesario abordarlo y/o fortalecerlo en las instituciones educativas, desde la comprensión de las diferencias, de las nuevas dinámicas culturales, económicas, políticas y sociales; de las necesidades y expectativas de los niños, niñas y jóvenes, para no reducir el asunto de la calidad sólo con la eficiencia, sino como un propósito del derecho a la educación.

Es así que, la educación de calidad, en tanto política, parte desde el reconocimiento de los actores involucrados, y en este sentido, procura generar estrategias que potencien todas las habilidades de dichos actores, reconociendo sus particularidades y conectándolo con propuestas educativas que involucren las prácticas culturales, los saberes escolares, y los conocimientos especializados.

2.2 Las representaciones sociales RS

Según Araya (2002) emprender estudios acerca de la representación de un objeto social, permite reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual, las personas construyen y son construidas por la realidad social. Pero además, nos aproxima a la “visión de mundo” que las personas o grupos tienen, pues el conocimiento del sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales (p.12).

Según Moscovici (citado por Araya, 2002), el estudio de las representaciones sociales hace posible la aprehensión del carácter social e histórico pero a la vez subjetivo de la realidad social, rescata al actor como un sujeto activo cuyo papel es dar forma a lo que proviene del

exterior, por ende, desecha las posiciones tradicionales donde la representación no es más que el reflejo en la conciencia individual o colectiva.

En ese sentido, el abordaje de las RS posibilita entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (Abric, 1994, citado por Araya, 2002). En este propósito, las concepciones abordadas son la base para intentar comprender cómo, en el caso de esta investigación, los estudiantes, padres de familia y docentes del CE Castilla La Nueva construyen la realidad y dan sentido a la calidad educativa, insertos en un entorno que regula su acción social. En esta perspectiva, Denise Jodelet (1986) define que:

“las representaciones sociales son una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados, es decir designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social [...]. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones sociales, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás” (p. 474-475).

La teoría de las RS es considerada como una valiosa herramienta dentro y fuera del ámbito de la psicología social, porque ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias como, por ejemplo, las estructuras de poder y de subordinación (Araya, 2002).

Asimismo, las RS constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye

los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (Araya, 2002).

La autora María Banchs (2000) señala que: “la representación social constituye al mismo tiempo un enfoque y una teoría. En tanto a enfoque ha habido formas de abordaje o más precisamente de apropiación de los contenidos teóricos. Cada forma marca un estilo de trabajo estrechamente vinculado con los objetivos del investigador y con el objeto de investigación (p.3). La autora indica que hay dos principales enfoques en las investigaciones de representaciones sociales: enfoque procesual que centra su interés por los procesos y lo constituyente de las representaciones más que por los productos o lo instituido, contempla entre sus postulados más característicos la necesidad de darle relevancia a aspectos culturales y contextuales propios en los que se desenvuelven los sujetos individuales y colectivos con el fin de dar cuenta, entre otras cosas, de las diversas dinámicas en que son producidas y reconstituidas las representaciones; y el enfoque estructural, centra su interés en procesos cognitivos, haciendo énfasis en los aspectos instituyentes.

Las RS desempeñan un papel fundamental en las prácticas y en la dinámica de las relaciones sociales, que responden a cuatro funciones esenciales (Abric, 2001):

1. **Funciones de saber:** permiten entender y explicar la realidad, llamado por Moscovici (1981, citado por Abric, 2001) el saber práctico de sentido común que permite a los actores sociales adquirir conocimientos e integrarlos en un marco asimilable y comprensible para ellos, en coherencia con su funcionamiento cognitivo y con los valores a los que se adhieren.
2. **Funciones identitarias:** definen la identidad y permiten la protección de la especificidad de los grupos, es decir sitúan a los individuos y a los grupos en el campo social,

permitiendo elaborar una identidad social y personal gratificante; es decir, compatible con los sistemas de normas y valores social e históricamente determinados (Mugny y Canigati, 1985:183, citados por Abric, 2001).

3. **Funciones de orientación:** conducen los comportamientos y las prácticas, por tanto la pre-decodificación de la realidad que constituye la representación social es, una guía para la acción. La representación interviene directamente en la *definición de la finalidad de la situación*, determinando así, a *priori*, el tipo de relaciones pertinentes para el sujeto.
4. **Funciones justificadoras:** permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos, es así que, las representaciones intervienen también luego de la acción, y permiten así a los actores explicar y justificar sus conductas en una situación determinada.

Para identificar y comprender las representaciones sociales que sobre calidad educativa, tienen los actores de la presente investigación, es preciso abordar las tres dimensiones que las componen, las cuales son definidas por Moscovici (1979, citado por Araya, 2002) como la actitud, la información y el campo de representación:

La actitud: Consiste en una estructura particular de la orientación en la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción. Es la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación. Su identificación en el discurso no ofrece dificultades ya que las categorías lingüísticas contienen un valor, un significado que por consenso social se reconoce como positivo o negativo, por tanto, es la más evidente de las tres dimensiones. La actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, una

persona o un grupo puede tener una reacción emocional sin necesidad de tener mayor información sobre un hecho en particular.

La información: Conciene a la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada. Se puede distinguir la cantidad de información que se posee y su calidad, en especial, su carácter más o menos estereotipado o prejuiciado, el cual revela la presencia de la actitud en la información. Esta dimensión conduce, necesariamente, a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman las personas en sus relaciones cotidianas. Sin embargo, hay que considerar que las pertenencias grupales y las ubicaciones sociales mediatizan la cantidad y la precisión de la información disponible. El origen de la información es, asimismo, un elemento a considerar pues la información que surge de un contacto directo con el objeto, y de las prácticas que una persona desarrolla en relación con él, tiene unas propiedades bastante diferentes de las que presenta la información recogida por medio de la comunicación social.

El campo de representación: hace énfasis a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la RS. Se trata concretamente del tipo de organización interna que adoptan esos elementos cuando quedan integrados en la representación. En suma, constituye el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social.

El campo de representación se organiza en torno al esquema figurativo o núcleo figurativo que es construido en el proceso de objetivación. Este esquema o núcleo no sólo constituye la parte más sólida y más estable de la representación, sino que ejerce una función organizadora para el conjunto de la representación pues es él quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación.

En síntesis, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). Estas tres dimensiones, halladas por Moscovici, forman un conjunto que tan sólo puede escindirse para satisfacer las exigencias propias del análisis conceptual (Araya, 2002).

Por último, como lo refiere Torres-Nova (2016), “las formas de relacionarse, de comunicarse y de moverse de las personas en el mundo, están ampliamente estimuladas por la información que circula en la comunicación cotidiana, por el contexto en que se desenvuelven sus vidas y, por supuesto, por las circunstancias sociales, políticas, económicas y culturales del contexto, así como los significados y sentidos que los actores sociales han construido individual y colectivamente, de tal manera que las interacciones, motivaciones, ideas y quehaceres son parte importante del contexto de los individuos. De ahí que las representaciones sociales constituyen un corpus organizado de conocimiento que se precisa alternamente como un enfoque de estudio y una teoría” (p. 61). En ese sentido, después de lo expresado en relación con las RS, es pertinente profundizar en la especificidad del diseño metodológico utilizado en el trabajo, el cual permitió conocer y analizar el objeto de estudio.

CAPÍTULO III

3. Metodología

3.1. Naturaleza del estudio

El presente estudio está contemplado desde la metodología de corte cualitativo, que se centra según Sandoval (1996), en rescatar la importancia de la subjetividad en el proceso de construcción humana, además de enfocar como espacio inherente de comprensión socio-cultural a la vida cotidiana, la que emerge la intersubjetividad y el consenso, como herramientas para acceder al conocimiento socialmente válido de la realidad humana. Araya (2002) expresa que una de las grandes ventajas de la metodología cualitativa es que permite reconocer modos y procesos en que se constituye el pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social, además nos acerca a la visión de mundo con la que los grupos y las personas actúan o se posicionan frente a distintos objetos sociales.

En ese sentido, la investigación cualitativa, es la opción más pertinente para caracterizar las representaciones sociales de calidad educativa que han construido los docentes, estudiantes y padres de familia del CE Castilla La Nueva, Sede El Progreso, apoyándose en el enfoque hermenéutico el cual busca comprender el quehacer, indagar situaciones, contextos, particularidades, simbologías, imaginarios, significaciones, percepciones, narrativas, cosmovisiones, sentidos, estéticas, motivaciones, interioridades e intenciones que se configuran en la vida cotidiana, logrando la comprensión cuando se construye desde relaciones contextuales e históricas, las intenciones y representaciones de los participantes (Cifuentes, 2011. pp. 30-31). Con base en esta definición es relevante mencionar que la hermenéutica puede ser acogida como alternativa única o complementaria en el marco metodológico de estudios cualitativos. Para efectos de la investigación se vincula este enfoque porque se ocupa principalmente de ver las

realidades sociales como textos que pueden ser susceptibles de lecturas diversas a partir de la interpretación que se haga de ellos.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, y con miras a comprender las concepciones construidas sobre calidad educativa en el CE Castilla La Nueva, Sede El Progreso, se tendrá en cuenta la perspectiva epistemológica y metodológica de las representaciones sociales entendida por Moscovici (1969, citado en García, 1990) como:

“sistemas cognitivos que tienen una lógica y un lenguaje propios, y que no son simples opiniones sobre o imágenes de o actitudes hacia, sino teorías sui generis, destinadas a descubrir la realidad y su ordenación... sistemas de valores, ideas y comportamientos con la doble función de establecer un orden que dé a los individuos la posibilidad de orientarse y dominar su medio social y material, la de asegurar la comunicación del grupo, proporcionándole un código para sus intercambios y para nombrar y clasificar de manera unívoca los distintos aspectos de su mundo” (p. 17).

En esta perspectiva Jodelet (1986) menciona que representar es hacer referencia o equivalencia, pero no en sentido de fotografía sino que, un objeto es representado porque está mediado por alguna figura y es ahí donde surge la representación y su contenido. Las representaciones sociales son una síntesis de las explicaciones que las personas hacen de lo que conocen y extraen del pensamiento social y los procesos de comunicación. Así mismo hacen referencia al conocimiento de cómo las personas piensan y organizan su vida. Araya (2002) menciona que:

Las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (p.11).

Por tanto, las representaciones son sociales porque se comparten, por su origen en la interacción social y sus funciones. El aspecto social interviene desde el contexto en el que se encuentran las personas, la comunicación que se da, los valores e ideologías y lo que van

adquiriendo a lo largo de su vida en el aspecto cultural y de conocimiento. Para Moscovici (1979) las representaciones sociales nacen por las condiciones en que se piensan y constituyen. Las representaciones se estructuran alrededor de tres componentes: la actitud hacia el objeto, la información sobre ese objeto y un campo de representación donde se organizan jerárquicamente una serie de contenidos. Las representaciones sociales desempeñan un papel fundamental en las prácticas y en la dinámica de las relaciones sociales, que se constituye al mismo tiempo en un enfoque y una teoría. Banchs (2000) indica que hay dos principales enfoques en las investigaciones de representaciones sociales: enfoque procesual que centra su interés por los procesos y lo constituyente de las representaciones más que por los productos o lo instituido, y el enfoque estructural, que centra su interés en procesos cognitivos, haciendo énfasis en los aspectos instituyentes.

Para efectos del estudio y análisis de las representaciones sociales sobre Calidad Educativa en el CE Castilla La Nueva, sede El Progreso se tendrá en cuenta el enfoque procesual, puesto 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 (Banchs, 2000, p.3.6). Los estudios de corte procesual se interesan por comprender los hechos particulares que dan lugar a la elaboración de una representación específica, donde los significados que se asignan a un hecho, persona u objeto están íntimamente ligados a la historia, el contexto y la cultura. Este tipo de estudios generalmente emplea el método cualitativo y la triangulación de múltiples técnicas. En esta perspectiva, retoma para su estudio técnicas de recolección y análisis

de información de naturaleza cualitativa, principalmente entrevistas, técnicas asociativas y análisis de contenido.

En este sentido, el grupo de investigación hará uso como complemento para el análisis e interpretación de la información, de la técnica Análisis de Contenido (AC), porque permite interpretar los textos, ya sean escritos, grabados, filmados, entre otros, y a su vez abre las puertas a conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. Bardin (1996) refiere que “el análisis de contenido aparece como un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones, utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes (...) el objetivo del análisis de contenido es la inferencia de conocimiento relativos a las condiciones de producción, saca partido del tratamiento de los mensajes que manipula para inferir y deducir de manera lógica conocimientos sobre el emisor del mensaje” (p.29). En ese sentido, el AC se convierte en la herramienta más indicada porque permite procesar información de manera objetiva e implica la posibilidad de entender los significados, que están detrás de los discursos de los entrevistados fundamentado en la inferencia de los conocimientos relativos de los sujetos que emiten el mensaje o del contexto donde se obtienen los mismos (Bardin, 1996).

3.2. Diseño metodológico

El diseño utilizado para la investigación, es el propuesto por la autora María Eumelia Galeano (2004) complementándolo con lo planteado por Elssy Bonilla, este diseño es abierto, flexible y modificable en relación a los participantes y al análisis. De esta forma se estructura la investigación cualitativa en tres momentos de naturaleza simultánea y multiciclo: Exploración, Focalización y profundización, teniendo en cuenta que “en la investigación cualitativa las etapas y actividades del proceso son secuenciales”.

Ilustración 1. Diseño de investigación.



Fuente: elaborada por los autores.

3.2.1 La Exploración: comprendió la etapa inicial en la investigación que según Galeano (2004) “permite entrar en contacto con el problema o situación que se investiga”, en esta etapa se hizo un acercamiento al planteamiento del problema y a los objetivos, se realizó la indagación documental en torno al tema de calidad educativa en el ámbito internacional, nacional y local, asimismo se realizó la exploración de investigaciones relacionadas con las representaciones sociales en el ámbito educativo que permitieron la validación de la metodología propuesta para dar el siguiente paso relacionado con la selección de las unidades de análisis (individuos y comunidad), previa concertación con la Jefe de Núcleo del municipio de Castilla La Nueva y el Rector del Centro Educativo Rural Castilla La Nueva. El procedimiento para llegar a dicha concertación inició con la presentación de la propuesta de Investigación en el marco de la Maestría, los objetivos, la

justificación y la metodología a utilizar. Posteriormente se planteó el diseño de instrumentos para la recolección de información, donde se tuvo en cuenta técnicas de recolección y análisis de información de naturaleza cualitativa, principalmente entrevistas, análisis de contenido y técnicas asociativas e interrogativas, las cuales permiten acceder tanto al contenido como a la estructura de la representación (Abric, 2001). Teniendo en cuenta las recomendaciones de teóricos como: Moscovici (1979), Jodelet (2000), Abric (2001), Araya (2002) y Banchs, (2000), quienes hacen énfasis en la importancia del reconocimiento de las voces de los sujetos participantes, se hizo uso de técnicas interrogativas que dieron cuenta de las representaciones y de las realidades cotidianas de los participantes en el entorno escolar.

3.2.1.1 Diseño de instrumentos para la recolección de información:

En el diseño de instrumentos se tuvo en cuenta que, el acercamiento a las representaciones sociales debe ser plurimetodológico como lo refiere Abric (2001), puesto que no existe un método único que pueda dar cuenta de su complejidad. En ese sentido, para acercarse al contenido de las representaciones sociales se hizo uso de los métodos interrogativos como la entrevista semiestructurada y la cartografía social pedagógica (CSP), Cabe destacar que las técnicas de recolección de información acogidas, fueron validadas por expertos de investigación y probadas en la comunidad, permitiendo el mejoramiento de los instrumentos, puesto que se realizó una prueba piloto de los mismos, en el primer viaje realizado al territorio.

En el primer acercamiento, se pudo establecer la planeación de la logística para la aplicación definitiva de los instrumentos mejorados y la definición de los informantes claves para el proceso.

Ilustración 2. Técnicas y participantes en la Investigación



Fuente: Elaborado por los autores

Para el desarrollo de la investigación resultó pertinente incluir técnicas interrogativas entre las que se ubican los dibujos y soportes gráficos, tales como la Cartografía Social Pedagógica – CSP, presentada por Barragán y Amador (2014) como una metodología que permite caracterizar e interpretar la realidad comunitaria- educativa de un grupo humano, que se fundamenta en la participación, la reflexión y el compromiso de los agentes sociales implicados. Es una metodología que en el contexto educativo permite relacionar necesidades, experiencias y proyecciones a futuro, alrededor de problemas específicos, y puede convertirse en un medio alternativo para construir conocimiento contextualizado y situado, es una herramienta de planificación y transformación social. En la CSP el mapa puede expresar un territorio epistemológico o uno existencial, en estos casos aquello que aparece son las abstracciones constituidas en colectivo, en las que se resignifican las comprensiones de diversos temas educativos y pedagógicos, los cuales deben plasmarse cartográficamente a partir de las experiencias de los participantes y, si es el caso, de la teoría educativa. A su vez, Herrera (2004) refiere que el mapa se constituye en una red que hace visible lo invisible del territorio, que

muestra tensiones, donde se hace explícito lo implícito y, de este modo, se reinterpreta el territorio, y en esa reinterpretación se construyen nuevos sentidos políticos, nuevas prácticas, nuevas subjetividades. Los mapas son una especie de escritura que recoge el saber de los actores sociales, que permite construir conocimiento colectivo a partir del modo en que las personas han construido y construyen sus historias siempre en relación con el territorio que habitan.

El desarrollo de la CSP se tomó como una oportunidad para generar espacios de participación, puesto que permitió entablar un diálogo más cercano con los participantes, y en ese sentido establecer relaciones frente a las representaciones sociales que se han venido consolidando en el entorno escolar sobre la calidad educativa. La CSP sirvió también de ejercicio exploratorio, que permitió el acercamiento de manera sencilla y espontánea a los contenidos de la representación producidos por los padres de familia, estudiantes y docentes del Centro Educativo Rural Castilla La Nueva, Sede El Progreso, posibilitando acceder a algunas categorías preliminares en el análisis discursivo.

El ejercicio de CSP tuvo lugar en la Sede el Progreso dentro de la jornada escolar, en diferentes espacios con cada uno de los grupos, y se llevó a cabo en dos momentos:

Momento 1. Consistió en la explicación a los participantes de la CSP (estudiantes, padres de familia y docentes), el objetivo de la investigación el cual consistió en “Caracterizar las representaciones sociales de calidad educativa que han construido en el Centro Educativo de Castilla La Nueva, Sede El Progreso”. Posteriormente se socializó el formato de consentimiento informado (Ver anexo A), donde se pidió la autorización para grabar el registro de audio producto de la cartografía, así como el registro fotográfico, aclarando que esta información será utilizada con fines académicos y será confidencial.

Momento 2: Se realizó lo concerniente al desarrollo de la CSP, donde se nombró un moderador encargado de recordar las orientaciones y fomentar la participación. Por consiguiente se procedió con la elaboración de la cartografía, teniendo en cuenta aspectos como: dibujar la escuela actual en una parte del papel y en la otra parte dibujar la escuela de los sueños, a su vez elaborar las respectivas convenciones que dieran cuenta de los gráficos realizados. Finalmente y con el propósito de compartir las impresiones y significados en torno a la escuela, se socializó la cartografía, permitiendo identificar las reflexiones suscitadas en torno a la realidad del contexto escolar.

Este primer acercamiento al objeto de representación, realizado como un ejercicio previo a las entrevistas, con el propósito de obtener elementos pertinentes para el análisis de las representaciones sociales e identificación de informantes claves, permitió el acceso a elementos necesarios de las representaciones sociales con la población que participó en el estudio, posibilitando la identificación de las narrativas de los diferentes participantes en los que relacionaron sus conocimientos, actitudes y campos de representación frente a la calidad educativa, dando paso a la aplicación de las entrevistas semiestructuradas para profundizar en las categorías.

3.2.2. La focalización: En esta etapa, se realizó la identificación de fuentes, la selección de informantes claves definidos por Galeano (2004, p. 38) como “el interlocutor competente social y culturalmente, porque conoce y participa de la realidad objeto de estudio y está dispuesto a participar en ella”. Lo anterior como producto del ejercicio de CSP, donde se identificaron participantes para las entrevistas semiestructuradas, partiendo de criterios de representatividad, descritos por Galeano (2004, p. 36) como el conocimiento, la experiencia, el significado del

lugar y la motivación de las personas interpeladas para participar. También se tuvieron en cuenta aspectos como: el grado de familiaridad con la realidad analizada, la disponibilidad de tiempo de los participantes y las condiciones del contexto a analizar. Posteriormente y partiendo de los elementos que configuran la investigación, la recolección de información definitiva consistió en el desarrollo de la entrevista grupal a estudiantes de grados 3º, 4º, y 5º y entrevistas semiestructuradas aplicadas a directivos, docentes y padres de familia.

Las entrevistas se aplicaron con el propósito de acceder al universo de pensamiento de los participantes y al contenido de la representación social. Para autores como Moscovici (1979) y Jodelet (2000), éstas son herramientas indispensables en cualquier estudio de representaciones sociales, ya que se dirigen a conocer el discurso de los sujetos, que es donde se plasman las representaciones, razón por la cual la naturaleza discursiva de la entrevista le confiere una riqueza y profundidad únicas. Estos instrumentos remiten a un diálogo cuya finalidad es la de recolectar información sobre un tema determinado, para este caso calidad educativa. En palabras de Grize (1993), en la argumentación del discurso se pueden encontrar las representaciones sociales.

3.2.2.1 Participantes

Los participantes de la investigación y a los que se aplicaron los instrumentos de recolección de información establecidos en el estudio corresponden a 23 estudiantes de ambos sexos, en edades comprendidas entre los 8 y 13 años, de los grados 3º, 4º y 5º, de la sede El Progreso, con los que se trabajó el ejercicio de CSP, posteriormente se realizó entrevista grupal con 5 estudiantes de los grados 3º, 4º y 5º; 2 docentes de la sede, con los que se trabajó CSP y entrevistas semiestructuradas, el director del CE Castilla La Nueva, 10 padres de familia, con los cuales se desarrolló el ejercicio de CSP y 2 padres de familia a quienes se les hizo entrevista

semiestructurada. El criterio de selección para trabajar con los estudiantes de estos grados específicamente, correspondió al acercamiento con el tema de calidad educativa a partir de la participación en diferentes procesos evaluativos como las Pruebas Saber.

3.2.3 La Profundización: en esta etapa se realizó lo correspondiente al análisis de las representaciones sociales sobre calidad educativa construidas por la comunidad educativa de la Sede El Progreso del CER Castilla La Nueva. El análisis desarrollado permitió la aproximación de la “visión de mundo” que las personas o grupos tienen acerca de la calidad educativa, pues el conocimiento del sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales. El abordaje de las Representaciones Sociales posibilita, por tanto, entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (Abric, 2001).

Durante el proceso de investigación el registro de la información se hizo a través de registros fotográficos, grabaciones (entrevistas y cartografía social), con el fin de garantizar la veracidad de los datos. Posteriormente para el análisis e interpretación de la información se utilizó la técnica análisis de contenido (AC), la cual define unos parámetros o etapas dentro de su metodología para que la descripción del contenido de las representaciones sociales sobre calidad educativa cumpla con las reglas de objetividad y validez. Estas etapas corresponden a:

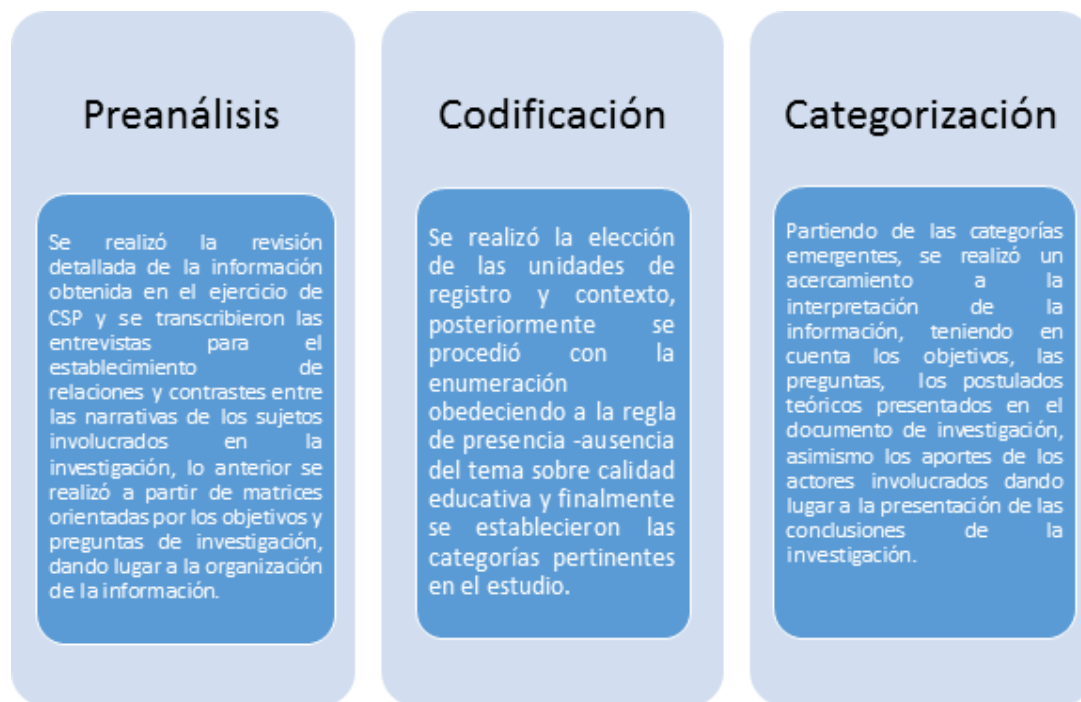
Preanálisis: consiste en la selección y edición de todo el material que va a ser objeto de análisis, así como de la verificación de las reglas del corpus.

Codificación: consiste en establecer la elección de las unidades de registro y las unidades de contexto, las cuales se obtienen a partir de las etapas de descomposición (elección de unidades),

de enumeración (elección de reglas de recuento) y de clasificación/agregación (elección de categorías) (Bardin, 1996. p.78).

Categorización: consiste en “una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos” (Bardin, 1996.p. 90). La categorización consta de dos etapas; el inventario que permite aislar los elementos, y la clasificación, que permite distribuir los elementos e impone a los mensajes, una organización. En ese sentido, el respectivo análisis de la información recolectada se realizó partiendo de las etapas anteriormente mencionadas de la siguiente manera:

Ilustración 3. Etapas de Análisis de Contenido.

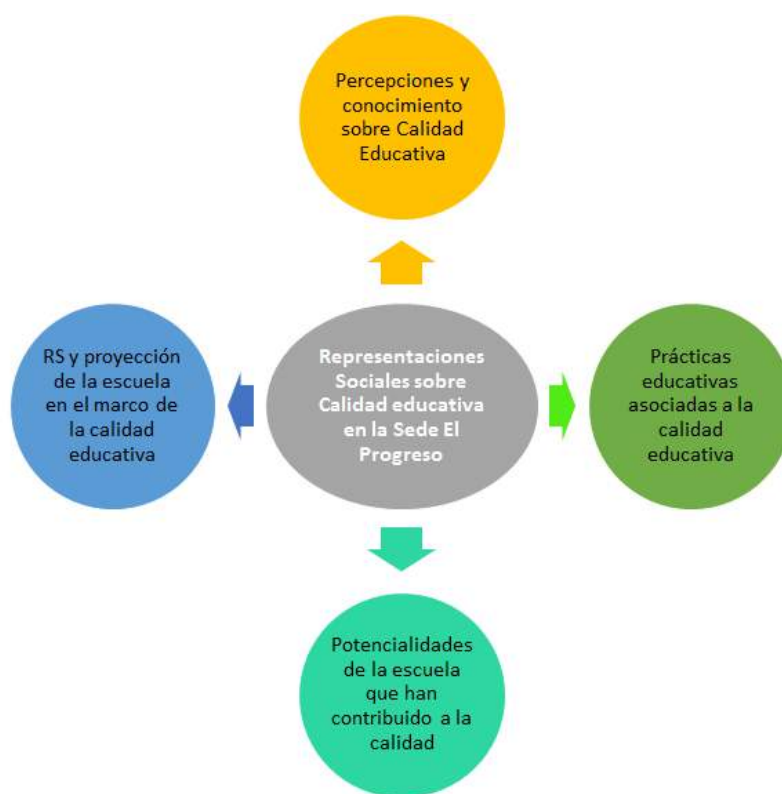


Fuente: Elaboración de los autores

Durante esta etapa, fue necesario entender que la codificación y categorización no es una mera reducción de los datos en denominadores comunes, sino que deben ser comprendidos como una forma de extender, transformar y reconceptualizar la información, para aumentar las

posibilidades de análisis. De esta manera, los relatos se reunieron de acuerdo con criterios específicos en una matriz (Ver anexo B) para establecer y desarrollar las categorías, las cuales fueron definidas a partir de elementos en común, que fueron identificados en las narrativas de los actores involucrados en la investigación, después de obtener la información a partir de las técnicas de recolección implementadas, permitiendo llegar a un segundo nivel de análisis que consistió en organizar la información en clave de cuatro categorías, que permitieron reducir las unidades temáticas y agrupar unidades afines en categorías representativas para la realización del análisis:

Ilustración 4. Categorías de análisis - Campos de representación de la calidad educativa

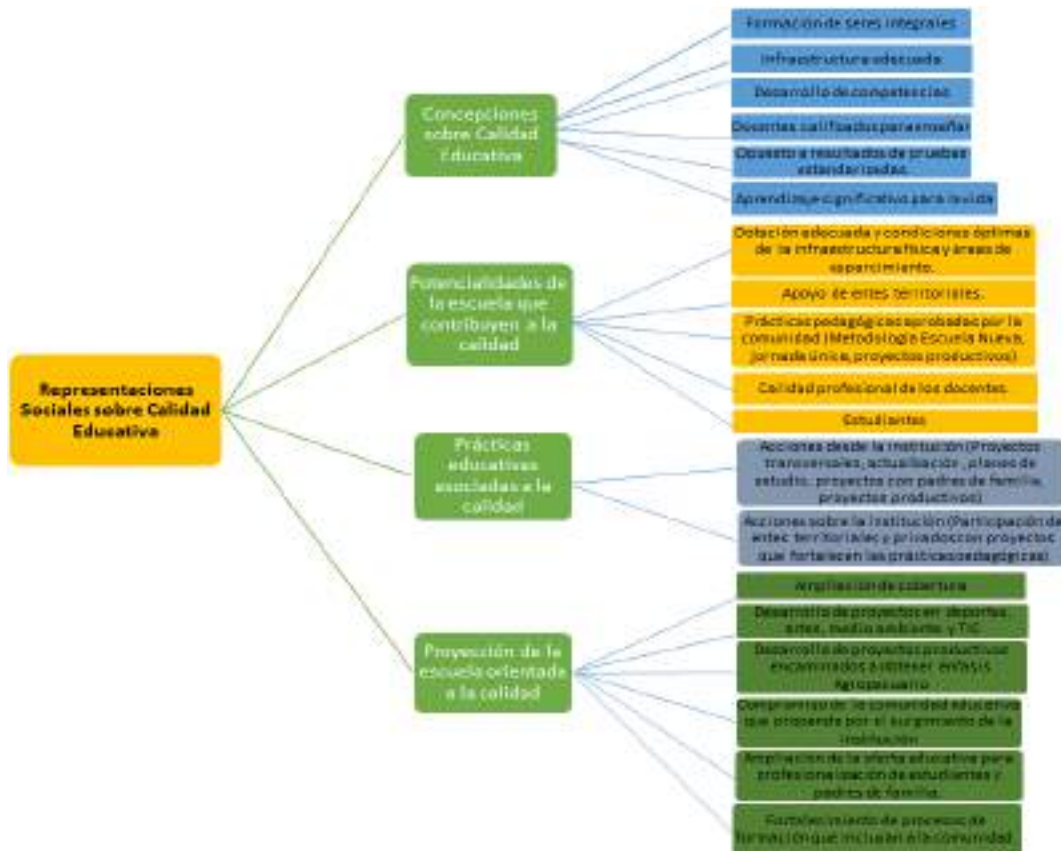


Fuente: Elaboración de los estudiantes.

Sobre la base de las categorías presentadas anteriormente, es necesario mencionar que de acuerdo con los postulados teóricos de las representaciones sociales, los campos

representacionales son aquellas piezas más constantes y sólidas a las que se puede acceder a través del análisis de contenido de los discursos producidos por los actores, y que integran tanto información como creencias, interpretaciones, explicaciones y actitudes frente a un objeto particular, en este caso la calidad educativa. En ese sentido, las representaciones sociales de calidad educativa de los actores involucrados en el estudio se mueven entre aquellas que son ampliamente compartidas y las que son validadas por un grupo más reducido de los entrevistados, pero que de igual forma inciden en la configuración de realidades desde lo educativo y lo relacional en la vida cotidiana de la comunidad educativa de la Sede El Progreso del CE de Castilla La Nueva. A su vez, las categorías (campos representacionales) mencionadas dieron lugar a una serie de subcategorías que emergieron de los discursos de los participantes de la investigación, las cuales se presentan a continuación:

Ilustración 5. Categorías emergentes y subcategorías



Fuente: Elaboración de los estudiantes.

Las categorías emergentes y los elementos que las componen se presentan como reconocimiento de todas aquellas construcciones que los actores de la investigación han expresado y presentado desde ejercicios subjetivos e intersubjetivos, que han dado lugar a precisar las representaciones que ellos tienen de calidad educativa, donde contemplan diferentes elementos, perspectivas, nociones y creencias, que son comunes o reiteradas por esta comunidad, sin desconocer las percepciones menos enunciadas, las cuales sin lugar a dudas inciden en alguna medida en las formas de actuar y relacionarse de las personas dentro de su contexto particular.

A continuación, en el cuarto capítulo se presenta la interpretación de los resultados, en atención a las conexiones encontradas entre las categorías emergentes y subcategorías, deducidas de los relatos de los participantes a partir de las dos técnicas de recolección de información aplicadas, las cuales permitieron identificar el marco de representación que los niños, niñas, padres de familia y docentes de la sede El Progreso del CE de Castilla La Nueva, han construido sobre la calidad educativa, el cual se articulan alrededor de las cuatro categorías de análisis mencionadas anteriormente, permitiendo avanzar hacia la construcción de argumentos interpretativos que dieran cuenta de un nivel más profundo y explicativo del análisis, que se constituyeron en respuestas significativas para las preguntas que orientaron la investigación.

CAPÍTULO IV

4. Interpretación de resultados: Descubriendo las representaciones sociales y el significado de calidad educativa en el Centro Educativo Castilla La Nueva, Sede El Progreso.

Este capítulo da cuenta de la interpretación de los resultados obtenidos sobre las representaciones sociales de calidad educativa que tienen los docentes, estudiantes y padres de familia de la sede El Progreso del CE Castilla La Nueva, las cuales permitieron evidenciar las construcciones elaboradas, de acuerdo con las diferentes situaciones vividas en el entorno escolar que dan sentido y significación a las prácticas sociales, y es importante mencionar a partir de cada instrumento implementado, en relación con las categorías que emergieron durante la interacción con los participantes, y de la reflexión constante de los investigadores.

La Cartografía Social Pedagógica (CSP) implementada con los actores de la investigación, arrojó elementos que son considerados pertinentes en el presente estudio, con relación a las elaboraciones sobre calidad educativa y el conocimiento que tienen los actores sobre la misma. En la elaboración del gráfico se tuvo en cuenta el presente y el futuro de la escuela, con el propósito de tener un primer acercamiento al objeto de representación, que diera lugar a la identificación de categorías emergentes y de informantes claves para la aplicación posterior de las entrevistas y profundizar en las categorías.

El significado de los gráficos desarrollados, (Ver anexo C) fue expuesto por cada grupo en el momento de la socialización, donde suscitaron reflexiones en torno a la realidad y proyección del contexto escolar. El ejercicio de CSP se realizó a partir de orientaciones para los participantes, con el ánimo de constituir aspectos interesantes en el posterior análisis de la información, tales orientaciones estuvieron relacionadas con la elaboración de dos gráficos, uno que representara la escuela actual con todos sus elementos (proyectos, actividades,

infraestructura y todo lo que a juicio de los sujetos fuera necesario graficar); y otro gráfico que diera cuenta de la escuela soñada.

Por otro lado, las entrevistas realizadas de forma grupal e individual (Ver anexo D) permitieron la identificación y caracterización de las representaciones sociales sobre calidad educativa elaboradas por los participantes, las cuales lograron ampliar de manera permanente los aspectos que se relacionan con el concepto de calidad educativa, para dar continuidad con la comprensión de las representaciones, a partir del desarrollo de cada una de las categorías, que emergieron en el diálogo con los sujetos.

4.1 Percepciones y conocimiento sobre calidad educativa.

El campo representacional relacionado con las percepciones y el conocimiento que los participantes de la investigación tienen sobre calidad educativa, se hizo evidente en los relatos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas, las cuales permitieron hallar diversas posiciones, puntos de encuentro y perspectivas de los actores, cómo se identifica en la siguiente gráfica:

Ilustración 6. Aspectos emergentes en las entrevistas



Fuente: Elaborada por los autores

Especialmente en los argumentos de los niños y las niñas, se identificaron estrechas relaciones entre calidad educativa-educación buena, calidad educativa-escuela buena, bonita y aseada, calidad educativa-buenos maestros y calidad educativa-niños inteligentes, como lo refieren a continuación:

“calidad educativa? (...) calidad que es buena, buena en aprendizajes para los que escuchan, que es bueno porque hay buena maestría, (...) y pues porque tienen muy buena educación (...) calidad, por muchas cosas, porque hay profesores que enseñan diferentes idiomas (...) acá en mi escuela la calidad de la educación es buena, porque de acá han salido muchas personas, por lo menos hay un abogado que salió de acá de la escuela y fue una buena calidad educativa para él, (...) tenía que tener una buena educación para llegar hasta allá, (...) acá mi escuela, digamos la educación es buena, pero nosotros como estudiantes tenemos que saber llevarla, para ser alguien en la vida y educativa pues digamos me supongo que es cuando los profesores enseñan a una estudiante, para digamos que sea alguien grande, pues eso yo pienso que es la calidad educativa” (ESE1).

“yo lo que entiendo de calidad educativa es que (...) de acá salen niños inteligentes, una calidad buena, (...) la escuela acá tiene una calidad” (ESE2)

“que la escuela sea buena, bien bonita, pintadita, también que sea aseada” (ESE3).

“que la educación sea buena, que los (...) estudiantes tengan una educación buena y de calidad” (EGE3)

Lo anteriormente expuesto por los estudiantes, contempla elementos que se aproximan al concepto de calidad educativa emitido por el MEN en el año 2004 (citado por Avendaño, Paz y Parada, 2016) “la calidad constituye la mejora de los procesos educativos y pedagógicos, donde lo más importante es la generación de actividades significativas respecto de la enseñanza-aprendizaje dentro del desarrollo humano, es decir, que no solo los resultados representados en las pruebas son importantes (¿cuánto saben?), sino que también son fundamentales los resultados en cuanto a la mejora del bienestar y la seguridad de los niños y jóvenes” (p.331). En ese sentido, los estudiantes dan relevancia a una infraestructura adecuada, a un aprendizaje

significativo motivado por docentes capacitados y a una formación que sirva para el desarrollo de competencias para enfrentar la vida.

En concordancia con lo anterior, los testimonios de los padres de familia coinciden con los brindados por los estudiantes, al referir que: “(...) la calidad educativa tiene que ver, como que tan bueno es, que tan buena es la educación, (...) la educación a mí me parece buena, a mí me parece la calidad educativa de acá de la escuela ¡pues! no es que sea la mejor que uno diga que súper, pero mala tampoco es (...)” (ESPF1); “pues para mi calidad educativa, es la educación, o sea que sea un docente que esté bien calificado, bien preparado, para ¿sí? para dar una clase, para enseñar a nuestros niños, yo creo que es eso” (ESPF2).

Estas referencias dejan ver que los padres de familia dan mayor importancia a la capacitación docente, la cual es contemplada como uno de los pilares fundamentales desde el informe de la Educación para Todos de UNICEF (2014) puesto que permite superar la crisis en los aprendizajes de los estudiantes y elevar los niveles de la calidad de la educación, refiriendo que “todos los niños han de tener maestros capacitados, con dedicación suficiente y para quienes enseñar sea un placer, que sepan descubrir y prestar apoyo a los que tienen dificultades de aprendizaje, y que estén apoyados a su vez, por sistemas educativos bien administrados (p.36). En ese sentido, los docentes del CE Castilla La Nueva reciben formación y preparación académica constante a partir de capacitaciones impartidas por la Secretaría de Educación Departamental, el MEN y los microcentros contemplados dentro de la metodología Escuela Nueva en las sedes del CE, en donde se proponen estrategias que mejoran el desempeño docente en el aula, como criterio de calidad educativa frente a su comunidad, como lo afirma el director del CE Castilla La Nueva:

(...) una estrategia bastante importante que se dio, es que volvimos a retomar los microcentros para lograr que haya un trabajo unificado, un trabajo de equipo, para que nuestro plan de área, nuestras planeaciones de clase sean elaboradas en conjunto, así como somos un solo Centro Educativo, tenemos un solo plan de estudio y debemos tener unas planeaciones derivadas de ese plan de estudio, que todos estemos hablando el mismo idioma, y le hemos apuntado mucho a brindar espacios para que haya capacitación maestro a maestro, (...) entonces eso es una gran contribución que se ha hecho, además la otra parte que nos ha servido a nosotros es la intervención o acompañamiento a través de los tutores del PTA, son docentes que conocen, saben y tienen buena relación con el equipo docente y que están dispuestos a hacerles asesoría en cualquier momento que el docente la necesite, y aquí pues facilitar los espacios a los compañeros, para que se hagan las cosas de buena manera y de buena calidad (ESD1).

No obstante, durante la entrevista con los actores de la investigación, se percibió especialmente con estudiantes y padres de familia, imprecisiones al compartir las nociones correspondientes al concepto de calidad educativa, lo anterior se hizo evidente en la actitud adoptada en el momento de responder, puesto que guardaban silencio por unos segundos y repetían la pregunta, para responder posteriormente, con enunciados encabezados por palabras como: la calidad educativa *“para mí es como, pues no sé, cómo algo, pues para mí”*. Esto permite suponer que las concepciones que tienen los actores antes mencionados sobre calidad educativa, dan la posibilidad a revisiones, reconstrucciones o afirmaciones de los aspectos relacionados con la naturaleza de las representaciones sociales, las cuales no permanecen estancadas, sino que se van transformando, de acuerdo con las necesidades de quienes interactúan.

De otra parte, en los testimonios recogidos y analizados de los docentes, se destacó la comprensión y el conocimiento sobre la calidad educativa, quienes manifiestan que la calidad educativa es *“la muestra de un ser integral”*, que no es medible por medio de resultados de pruebas estandarizadas internas o externas, puesto que la calidad se encuentra enmarcada en el desarrollo de competencias y valores en los estudiantes que potencien los aprendizajes para enfrentar el bachillerato y la vida cotidiana:

“(…) la calidad educativa para mí, es como la muestra de la formación de un ser integral, la calidad educativa no se puede quedar únicamente en resultados de pruebas estandarizadas, o internas o externas ¿sí? ya sea una evaluación escrita o una prueba tipo Saber, esa no es la respuesta a calidad educativa, dentro de lo que yo concibo ¿sí? porque yo considero que la calidad educativa debe ir enmarcada en valores, que el estudiante sea capaz de desarrollar competencias, más que de pronto adquirir conocimiento, ¿sí? que genere un aprendizaje, que ese aprendizaje le sirva para una vida adulta, no solamente se quede en el aula y en los cuadernos, eso es lo que yo considero calidad educativa” (EGP1)

“la calidad educativa viene al desarrollo de competencias, si un niño desarrolla en su grado y en su edad las competencias que corresponden a cada uno de los grados, es un niño que no va a tener dificultades en el estudio (...), es un niño que va a salir con un buen desarrollo de competencias para enfrentarse a su vida de colegio, y de esta manera no solamente la parte académica, sino también fortalecer el desarrollo de competencias en valores” (ESD1).

“(…) la calidad puede ser dada desde muchos puntos de vista, (...) competencias para desempeñarse en la vida por ejemplo, (...) tenemos es que desarrollarle competencias para que él [refiriéndose a los estudiantes] esté en condiciones de afrontar cada uno de los grados de escolaridad, con eso que logremos es un gran avance, hacer de que los niños, estén bien capacitados para que por lo menos terminen su bachillerato” (ESD1).

En relación, con las anteriores representaciones sociales se puede decir que no distan mucho de las definiciones dadas por organizaciones internacionales como la UNICEF (2005) quienes sostienen que para definir la calidad de la educación ha de tenerse en cuenta, cómo el entorno social define la finalidad de la educación, argumentando que en la mayoría de sistemas de educación del mundo se soportan dos grandes objetivos:

“el primero estriba en garantizar el desarrollo cognitivo de los educandos; el segundo en hacer hincapié en que la educación estimule su desarrollo creativo y afectivo para que puedan adquirir valores y actitudes que les permitan ser ciudadanos responsables. Por último, la calidad ha de pasar por la prueba de la equidad, ya que un sistema de educación que discrimina a un grupo específico, cualquiera que sea, no cumple con su misión” (UNESCO, 2005, p.5)

En ese sentido, dichos aprendizajes buscan el desarrollo cognitivo desde la adquisición de competencias matemáticas, lectoras y escritoras, sin dejar de lado el desarrollo de

competencias ciudadanas, cimentados en valores sociales y culturales aceptados por su comunidad educativa.

Por otro lado, uno de los docentes (encargado de los grados 1o, 2o y 5o) refiere que la calidad educativa depende del adecuado liderazgo por parte de los directivos de la institución, además de la articulación con docentes y de la actualización constante del currículo y de las estrategias pedagógicas, para contribuir con el mejoramiento de las pruebas con estudiantes, puesto que este es un factor que influye directamente en la institución, y en la relación con los estudiantes y la comunidad: “Calidad educativa, pues todo también depende (...) que haya un buen liderazgo en los procesos, empezando por la parte directiva, también la articulación con los compañeros docentes del centro, la mejora en la actualización de la parte curricular, procesos, estrategias, todo lo que son como actividades de enseñanza para los estudiantes, eso es más como el estar de acuerdo y la autonomía también que tenga el plantel en cuanto a esas estrategias ¿cierto?” (EGP2); “la calidad yo digo que es lo primordial, lo que cada proyecto, cada persona como tal, (...) se debe esforzar ¿sí? para lograr la calidad en lo que sea, por mejorar en sus planes a corto y largo plazo, pues en este momento la calidad de la escuela sería el mejoramiento de las pruebas con estudiantes, eso influye mucho en cuanto a la institución y también a nivel personal con los estudiantes y la comunidad en general” (ESP1).

Estas apreciaciones se relacionan con la calidad educativa, proyectada como indicador de mejoramiento a nivel curricular, de procesos, de estrategias y de actividades de enseñanza que afectan directamente los resultados de pruebas externas que miden el desarrollo de competencias en matemáticas y español. Al respecto, se puede indicar que esta representación se aproxima a los aportes de Tiana (1999, citado por Cabra y Rodríguez, 2010), donde sintetiza que en el discurso circulante, se da uso a tres aproximaciones del concepto de calidad educativa: En primer

lugar, la calidad de la educación concebida como la eficacia; es decir, tomada como el grado de cumplimiento de las metas educativas propuestas. En segundo lugar, la calidad de la educación concebida en términos de eficiencia; es decir, tomarla como el grado de adecuación entre las metas obtenidas y los recursos utilizados, entendiéndose recursos como los elementos personales y organizativos, y no simplemente materiales de carácter financiero. Y por último, la calidad educativa concebida en términos de la pertinencia y la satisfacción. La pertinencia consiste en el sentido de la relevancia y adecuación de los objetivos propuestos y de los logros alcanzados; entre tanto, la satisfacción tiene que ver con el grado de percepción de las expectativas creadas por las personas involucradas en el proceso educativo (pp.156-157).

Es entonces, cuando se pone de manifiesto, desde la teoría de las RS, la función de saber según Abric (2001), porque se explica la calidad educativa en un marco que es comprensible y admisible para los docentes y directivos, y la asocian con el mejoramiento de los resultados de pruebas externas y mejoramiento en la ejecución de proyectos que buscan el desarrollo de la persona, trabajando en función del desarrollo de los estudiantes en sus múltiples dimensiones. Es así que, las reflexiones realizadas por los participantes en relación con el objeto de estudio, son elaboraciones que parten de nociones cercanas, lo cual denota la influencia que puede tener el medio y la interacción social en la formación y/o transformación de una representación, puesto que provienen del conocimiento común, producto de las diferentes situaciones vividas por los miembros de la comunidad educativa en el entorno escolar, como lo refiere Moscovici (1984, citado por Tovar et al., 2014, p. 149), “las representaciones sociales son determinadas e influenciadas por las interacciones de las personas en su contexto, conforman un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones que se originan en la vida cotidiana, dotándola de sentido”.

4.2. Potencialidades de la escuela que han contribuido a la calidad.

Las experiencias con la CSP y las entrevistas, permitieron en el desarrollo de la investigación, develar aspectos que se relacionan con la calidad educativa, además de identificar la importancia que representa la sede El Progreso para la comunidad. Entre los discursos que circulan en este contexto, se acude a la metodología Escuela Nueva, a la implementación de la jornada única, al profesionalismo de los docentes con los que cuenta la institución y al apoyo de la Alcaldía municipal y de otros entes territoriales, como potencialidades que contribuyen a la calidad educativa y benefician directamente a los estudiantes.

Este campo representacional, ha contribuido con la construcción de la representación sobre calidad educativa, puesto que permitió abordar elementos que fundamentan los conceptos individuales y colectivos relacionados con dicha categoría. De acuerdo con la revisión documental realizada alrededor del objeto de estudio, se puede inferir que estas potencialidades, se encuentran relacionadas con lo que la literatura denomina factores asociados a la calidad educativa, los cuales han sido incluidos dentro de las reformas educativas donde se encuentra la propensión a focalizar los resultados como elementos nucleares de la calidad, aunque a ella también se asocian otros factores, especialmente en los manifiestos políticos más actuales, entre los que se encuentra el programa para la Transformación de la Calidad Educativa, Programa Todos a Aprender-PTA, cuyo programa fue diseñado y ejecutado por el MEN desde finales del año 2011, para mejorar la calidad del sistema, con el imperativo de “iniciar con los Establecimientos Educativos (EE) que desarrollan su quehacer en condiciones difíciles, que impactan negativamente los aprendizajes de los estudiantes y en consecuencia, requieren de acciones integrales más amplias para contrarrestar los efectos de esos factores propios de los entornos familiares, escolares y comunales poco favorables”. (MEN, 2011, p. 2-3)

Desde el PTA se contemplan factores asociados al desempeño de los estudiantes, donde se determina que los más importantes son el maestro y el currículo, el maestro por las actividades desarrolladas en el aula, más que por su nivel de formación o años de experiencia; y el currículo, en cuanto a la necesidad de establecer un currículo coherente y técnicamente diseñado (MEN, 2011).

En ese sentido, la representación que tienen los participantes sobre el factor antes mencionado, se relaciona directamente como el potencial de la escuela que ha contribuido con la calidad y con el desarrollo de competencias de los estudiantes, a partir del profesionalismo de los docentes y su compromiso, como lo refieren los padres de familia, los estudiantes y el directivo del CE:

“(...) Dado los resultados de las pruebas Saber y las otras PTA, pruebas diagnósticas, nos muestra que sí es una sede donde hay calidad educativa, los resultados lo muestran, (...) puede decir uno que han desarrollado [refiriéndose a los estudiantes] buenas competencias y puede uno contar con la calidad educativa, además que afortunadamente hemos tenido buenos docentes allí en la escuela también, docentes comprometidos, eso es lo que hace que haya calidad (...). (ESD1)

“(...) a mí personalmente los profesores me gustan, o sea que enseñan bien, los profesores enseñan bien, ellos hacen lo que pueden, uno tiene que reforzar en la casa (...).” (ESPF1)

“Lo que más me gusta de acá la escuela, son los profesores, porque ellos son los que nos ayudan a salir adelante, (...) con el estudio primeramente, (...).” (ESE2)

“(...) los profesores (...), le tienen mucha paciencia a uno, (...) ellos intentan como de explicar hasta que uno entienda (...), hacen todo lo posible para poder que uno entienda” (ESE3)

En relación con las actividades desarrolladas en el aula, los docentes presentan la implementación de la metodología Escuela Nueva como la base fundamental de la institución, que aporta a la eficiencia de los procesos en el aula encaminados a la calidad:

“la base de la escuela es Escuela Nueva, que sí sabemos aplicarla con los fundamentos ya adquiridos, también es un gran potencial, (...) porque se ha visto que las aulas multigrado son eficientes, siempre y cuando tengan un buen proceso, tengan una buena fundamentación (...)” (EGP1)

La metodología Escuela Nueva como lo refiere UNICEF (2006) ha tenido desarrollos muy positivos ocurridos en Colombia en tema de definición y puesta en práctica de mejoramiento de la calidad, pertinencia e inclusión escolar (p.10). Lo anterior teniendo en cuenta, que es una metodología que promueve la construcción participativa de conocimiento, la investigación, la experimentación y la solución creativa de problemas, a partir del trabajo en equipo que se logra dentro y fuera del aula de clase.

Por otra parte, en los testimonios de los docentes se da relevancia también a la implementación de la jornada única: “(...) desde nuestras clases estamos trabajando lo de Escuela Nueva, también trabajamos los textos del MEN (...) ahorita, estamos con lo de la jornada única, todo esto es un potencial porque entonces ya es una educación de calidad, (...)” (ESP1).

La jornada única es contemplada desde el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: “Todos por un Nuevo País” bajo el supuesto “que una mayor duración de los estudiantes en las instituciones educativas contribuye al mejoramiento de la calidad, ya que se cuenta con más horas de clase para el fortalecimiento de competencias básicas y para la realización de otras actividades (...) que les permiten seguir potenciando sus competencias”. Con la implementación de este programa se pretende aumentar la calidad de la educación, a la vez que se disminuyen las brechas de inequidad que existen en el sistema educativo colombiano. (MEN, 2018)

Otra potencialidad identificada por los actores de la investigación, corresponde a las condiciones óptimas de la infraestructura física y áreas de esparcimiento de la Sede El Progreso, las cuales son mencionadas constantemente. De acuerdo con el PTA la infraestructura es un

factor determinante en la calidad de la educación (MEN, 2011), puesto que es necesario que los estudiantes cuenten con espacios funcionales para el desarrollo de sus actividades. En ese sentido, los participantes hacen énfasis en que la sede El Progreso, cuenta con dotación adecuada como equipos de cómputo suficientes para los estudiantes, cuenta también con restaurante, con biblioteca y amplios espacios para el desarrollo de diferentes actividades que fortalecen los procesos educativos, además de permitir el desarrollo de talentos como lo refirió la estudiante del grado quinto, en el ejercicio de Cartografía Social (CSP):

“(...) a nosotros nos agrada el salón de nosotros, pues porque los profesores nos explican mucho acerca de (...) las matemáticas, (...) la cancha de pasto es servible para nosotros porque podemos jugar allá lo que queramos, cuando vamos a hacer educación física, artística, porque ahí podemos demostrar los talentos que nosotros tenemos para el día de mañana, el restaurante para comer nuestras comidas diarias, el desayuno y el almuerzo, informática donde podemos ver videos o juegos o información acerca de personas.(CSPE Estudiante grado 5o).

Asimismo, lo afirman otros participantes en sus relatos: “(...) la escuela, la sede El Progreso, para mí, lo mejor que tiene es la capacidad de albergar a todos los estudiantes, está bien dotada, tiene unos suministros, tanto elementos de computación, gran servicio de internet, sirve para las tareas de los muchachos, tiene amplios espacios para que ellos tengan la oportunidad de aprovechar su tiempo libre, su recreo y sus actividades lúdicas” (ESP1), “a mí lo que más me gusta de esta escuela, (...) es el poli, la cancha de pasto, los salones donde nosotros aprendemos, el parque eh, casi todo lo de la escuela me gusta (ESE1), “(...) la escuela tiene su polideportivo, tiene todos sus salones, biblioteca, tiene todos esos computadores para los muchachos, yo digo que la escuelita está bien montadita, tiene buen, digamos así como proyectos (...)”. (ESPF1)

Es claro que la infraestructura, las zonas de esparcimiento y la dotación representan para los participantes de la investigación, en especial para los estudiantes, un aspecto relevante, que es

valorado positivamente, dado que la planta física ha propiciado los espacios para la adquisición de aprendizajes: “mi escuela es bonita, tiene un parque, (...) para mí, mi escuela es muy bonita porque yo puedo aprender muchas cosas y la profesora es muy buena con nosotros” (CSPE Estudiante grado 3º). Asimismo en los testimonios, se destaca la escuela como el mejor escenario para salir adelante y cumplir sus sueños, “(...) para mí, pues la escuela que tenemos, es la mejor y pues cada día yo creo que va mejorando mucho más, y pues espero que mejore mucho más, para que salgamos adelante y cumplamos nuestros sueños” (CSPE Estudiante grado 5o).

Aunado a lo anterior, en los testimonios de los padres de familia, se da importancia al apoyo por parte de la Alcaldía Municipal, porque brinda beneficios a los estudiantes, relacionados con formación, alimentación y transporte: “me agrada de la escuela (...) que los niños tienen alimentación y el recorrido, es algo muy bueno, tienen el refrigerio ahorita también (...) es un programa muy bueno” (ESPF1), (...) los proyectos que trae la Alcaldía para nuestros hijos, como el proyecto de inglés, robótica, casa de la cultura, eso es lo que más me gusta de la escuela”. (ESPF2)

Lo anterior hace parte del componente del PTA, denominado condiciones básicas, que se ocupa de que los estudiantes puedan aprovechar los ambientes de aprendizaje propuestos en el aula; para ello, se han establecido diferentes condiciones básicas, incluida la infraestructura, el transporte y acceso, y por último las estrategias de alimentación y nutrición, posibilitando que los estudiantes puedan llegar a la escuela, permanezcan en la escuela y cuenten con garantías para potenciar su capacidad de aprendizaje. (MEN, 2012b)

De otra parte, se pudo evidenciar a partir del gráfico realizado por los niños y las niñas en el ejercicio de CSP, que asumen la escuela como un sujeto al que se debe cuidar, respetar y por

el que se debe trabajar para lograr el mejoramiento de la misma, lo anterior porque es considerado un lugar único para los niños, donde se sienten a gusto:

“siempre debemos creer en la escuela porque es la mejor del mundo, amo a mi escuela, (...) porque la escuela es lo único de los niños” (CSPE Estudiante grado 5º),

“nosotros debemos dar todo el cariño para tenerla buena, pa’ que la escuela tenga un alma bonita, hermosa y que la tenga con mucho cariño y nosotros tenemos que darle un alma buena a la escuela” (CSPE Estudiante grado 5o);

“(...) nosotros tenemos que trabajar bien y atender a los profesores y tratarlos con mucho cariño y (...) ayudar a nuestros amigos, (...) estoy feliz por mi escuela” (CSPE Estudiante grado 4o),

“nosotros también tenemos que aportar (...) para ella [refiriéndose a la escuela], porque no todo pueden ser nuestros papás, nosotros también podemos ayudar en que cada día nosotros nos portemos bien, (...) desyerbarla, porque ella cuando está sucia se siente triste” (CSPE Estudiante grado 5o).

Es entonces, a partir de estos relatos, donde se pone en evidencia desde la teoría de las RS, que las imágenes permiten acceder a modos de expresión de la subjetividad, puesto que los dibujos están cargados de valores, emociones y significados, que no siempre aparecen explícitamente (Seidmann, Di Iorio, Azzollini, y Rigueiral, 2014). Quienes dibujan son vistos como sujetos sociales inmersos en un contexto socio-histórico particular, con experiencias y vivencias que se expresan en la obra realizada: “La imagen no puede imaginar lo real porque es lo real, y no puede más trascenderlo, transformarlo, ni soñarlo, porque es la realidad. Es como si las cosas hubieran absorbido el espejo (...)” (Moscovici, 2007, Pág.10 citado por Seidmann et al. 2014), y es precisamente en ese sentido, que el desarrollo de la CSP permitió observar los elementos significantes de las representaciones sociales, en el sentido que articulan las diferentes perspectivas de los sujetos, mediadas por el conocimiento del sentido común, en el que se encuentran organizados los sistemas de interpretación que orientan las experiencias de la vida cotidiana. Desde la perspectiva procesual (Jodelet, 2006, citada por Seidmann et al. 2014), se

aborda esa experiencia como la manera en que las personas vivencian una situación, las relaciones que se despliegan en ella, y el modo en que elaboran las resonancias positivas y/o negativas de dichas relaciones. En su doble dimensión, la experiencia se define como la vivencia, en el sentido de lo emocional y lo identitario y también como cognición, en el sentido de favorecer una experimentación del mundo y sobre el mundo, contribuyendo a la construcción de la realidad de acuerdo a categorías socialmente elaboradas.

A propósito de lo anteriormente expuesto, en el ejercicio de CSP los padres de familia al referirse a la escuela, enfatizan que la educación es buena, porque los estudiantes tienen la posibilidad de acceder a diferentes actividades que contribuyen con el fortalecimiento de sus habilidades: “(...) ¡la educación es buena!, a mí me parece buena la educación en esa escuela (...), pues ahí les traen de cada cosa un poquito (...) (CSPPF1)”. A su vez, los docentes al referirse a la escuela la consideran como un lugar importante que trae beneficio a la comunidad, puesto que brinda el servicio de la educación y contribuye con el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes: “Yo considero que es muy importante, primero porque brinda un servicio indispensable: la educación, y más un caserío, les está permitiendo que las cosas sean más fáciles porque no hay un río, no tienen que caminar, todo está cerca, entonces eso mejora la calidad de vida de ellos, (...)” (CSPP1); “(...) el simple hecho de esto ser un plantel educativo y estar con una comunidad, en cuanto a la formación educativa y en valores, (...) trae un beneficio bueno a la comunidad, al departamento, en todo lo que tiene que ver con la formación, tiene un gran impacto, en cuanto a la cercanía han tenido la posibilidad de seguir sus estudios y han salido de aquí y han podido superarse” (CSPP2).

Estas referencias dejan ver que la Sede El Progreso del CE Castilla La Nueva, se ha configurado como una institución importante en la región, pues las informaciones y percepciones

que se tienen sobre las potencialidades asociadas a la calidad educativa en esta sede específicamente, al ser productos simbólicos y a la vez procesos histórico culturales (Jodelet, 2000; Moscovici, 1979) obedecen a perspectivas de diferente orden, que de una u otra manera tienen puntos de convergencia entre los testimonios de los sujetos que participaron en la investigación.

Por último, el ejercicio de investigación permitió evidenciar la importancia que tienen los niños y las niñas para los docentes, siendo presentados por estos como el potencial y como la base fundamental del trabajo pedagógico, además son quienes a partir de sus expresiones de cariño motivan el trabajo diario de los docentes, “(...) a mí me agradan mucho los niños ¿sí? pues, porque es la base de mi trabajo, es lo que más me gusta, independientemente de la estructura, de las ayudas, de lo que hay, para mí son los niños, eso es lo que más me agrada de acá, que son niños que expresan su cariño aún con falencias que de pronto uno ve de casa, ¡a veces! y sus problemáticas individuales y personales, pero para mí son los niños” (EGP1).

Cabe señalar que cada uno de los factores expuestos en la presente categoría, involucra desafíos y retos para las escuelas, que deben ser prioritarios y requieren de especial atención de la comunidad educativa, puesto que contribuyen en la consecución de metas en relación con la calidad educativa, las cuales son promovidas por muchas instituciones educativas, para cumplir con la reglamentación vigente y los lineamientos del MEN, que como lo refiere Díaz-López (2016), están acompañados por una explicación multidimensional que resulta alineada con las visiones internacionales:

“La calidad de la educación está relacionada con múltiples factores: las metodologías de enseñanza y aprendizaje, la formación de sus educadores, los sistemas de evaluación implementados, la manera en que estén articulados los niveles de formación, la capacidad e infraestructura institucional y el marco conceptual y jurídico que organiza y da soporte

al sistema educativo, a través del cual se hace explícito que la educación de calidad es un derecho al que todos los ciudadanos deben acceder. (MEN, 2011, p.16, citado por Díaz-López, 2016.pág.18)

En ese sentido, la visión vista anteriormente, toma en cuenta la “educación de calidad” que según Murillo y Román (2008, Pág.2) “recibir una educación de calidad es uno de los derechos fundamentales de los seres humanos, ser evaluado y recibir información valorativa sobre la educación que se está recibiendo ha de entenderse también como un derecho”. Por lo tanto, la evaluación se convierte en un instrumento que permite verificar el cumplimiento de ese derecho que supone el acceso igualitario al conocimiento y a las oportunidades disponibles en la sociedad. En tanto, es necesario que los estudiantes, las familias, la sociedad y los profesionales de la educación, indague si la educación impartida es pertinente, relevante, eficaz, eficiente y equitativa. Con respecto a lo anterior, se puede propender por una educación de calidad que responda a las necesidades de un contexto específico, que no descuide los intereses de los educandos, que involucre las expectativas de las comunidades cercanas a las instituciones educativas; y que aborde el análisis de los intereses y necesidades que tienen los diferentes individuos y grupos que confluyen en la dinámica escolar (Orozco et al, 2009). En este orden de ideas, lograr una educación de calidad es un reto, que visto como proceso de mejora incide significativamente en los sistemas de gestión de calidad, resaltando la planeación, ejecución, control y evaluación a resultados, optimizados hacia un objetivo común, mejora e impacto institucional como reflejo de la Calidad Educativa (Bernal, Martínez y Parra, 2015).

4.3. Prácticas educativas asociadas a la calidad educativa

La presente categoría se centra en mostrar cómo desde las diferentes prácticas educativas realizadas al interior de la institución se ha contribuido con la calidad educativa, lo anterior a partir de los testimonios de los participantes, donde se identifica el significado que éstos brindan

a las prácticas y su relación con el mejoramiento de la sede El Progreso. En este sentido las prácticas educativas son entendidas según Kemmis y sus colaboradores (2014, citado por Valladares, 2017), como “la confluencia, en un proyecto educativo coherente, de nuevas formas de entender (decires), nuevos modos de acción (haceres) y nuevas maneras en las cuales las personas se relacionan unas con otras (relaciones) en espacios de intersubjetividad”. Esto significa que una práctica es como un sitio de lo social (Kemmis et al., 2014), en la medida en que representa el sitio donde ciertas clases de significados son posibles (los decires del espacio semántico); donde ciertas acciones pueden ser hechas (los haceres del espacio tiempo), y en el cual ciertas relaciones pueden ocurrir entre agentes humanos y no humanos (las relaciones de toda dimensión social). Lo anterior según Kemmis et al. (2014, citado por Valladares, 2017) añade la idea de una “ecología de prácticas” como una metáfora onto-epistemológica que permite entender, de manera integral, y en su conjunto, a la educación, su teoría y el cambio educativo, lo cual juega un papel relevante en la presente investigación.

Desde esta perspectiva, las prácticas son presentadas por los actores de la investigación como los proyectos que se realizan desde el CE Castilla La Nueva y sobre el CE Castilla La Nueva. Es decir, en la institución se presentan diversas acciones que se desarrollan a nivel interno desde la autonomía institucional y acciones que se realizan sobre la institución y son promovidas por entes externos, como el MEN, la Secretaría de Educación, la Alcaldía municipal, Ecopetrol entre otras.

A nivel interno se cuenta con la ejecución de los proyectos transversales, como el de medio ambiente, el de lectoescritura, el de escuela de padres y el de la huerta escolar, los cuales contribuyen con el fortalecimiento y profundización en las áreas básicas, permitiendo la

transversalidad, adquisición de aprendizajes significativos, como lo expresaron los docentes de la sede El Progreso:

“(...) tenemos lo de la huerta escolar para desarrollar desde varias áreas, nuestra intensidad horaria, la profundización se dio para matemáticas, español, e informática, esa es como lo que agregamos a la jornada, y pues estamos tratando de lograr también como mejorar en el área de lectura, escritura y competencias matemáticas, eso es lo que estamos aportando a la calidad educativa, y desde cada área pues tratar como de transversalizar”. (CSPP1).

“los proyectos transversales, se han dado durante algunos años en productivos, se ha trabajado el de avicultura, cuando cada niño se llevaba un pollo para su casa y lo criaba ¿sí? y después se hacían actividades de compra de los pollos” (CSPP2)

Lo descrito en el ejercicio de CSP, fue confirmado en las entrevistas realizadas a los docentes donde brindan relevancia al proyecto de la huerta escolar, porque ha contribuido a generar nuevos aprendizajes que son útiles en la cotidianidad, además de contribuir con la integración de la escuela y la comunidad:

“pues, aquí venimos trabajando desde hace muchos años los proyectos transversales, ehh también el proyecto de huerta escolar, la función de ella es como integrar o tratar de integrar la comunidad (...) con la escuela, con las actividades que se realizan en ella, trabajo en conjunto con los estudiantes, ¿sí? los proyectos más que todo, son como la base importante en esta relación de comunidad con la escuela”. (ESP1)

“como fortalecimiento, y ahoritica con el compromiso de asumir la jornada única, los proyectos macro que tenemos allá [refiriéndose a la sede El Progreso] es el de la huerta escolar, (...) que no es la huerta escolar por tener la huerta escolar, es la huerta escolar para que los niños por lo menos aprendan a conocer el proceso de cultivo de algunas plantas que pueden tener fácilmente en la casa, y que a través de ese proyecto de huerta escolar hayan aprendizajes significativos en diferentes áreas y sobre todo en las que se profundizó para la jornada única, lenguaje, matemáticas, informática, inglés, que a través del trabajo que se hace allí en la huerta, aprenden inglés, matemáticas, algo que sea más práctico”. (ESD1)

“El proyecto de escuela de padres, se trabaja proyectos de medio ambiente, donde ellos [refiriéndose a padres de familia] hacen mejoras aquí en las escuelas una vez al mes, hacen mantenimiento, embellecimiento, (...) algunos proyectos de lectura (...) en la escuela y también se dejan actividades para que trabajen con padres de familia, esos proyectos se trabajan en la escuela con comunidad”. (ESP1)

Igualmente, los estudiantes reconocen la importancia de los proyectos realizados desde la institución, especialmente el de la huerta escolar: “digamos yo aprendí más de la huerta, (...) aprendimos a cómo sembrar, aprendimos, ellos [refiriéndose a niños del grado quinto] cogían un balde y le echaban agua por la mañana a las matas y pues así, y también aprendimos” (CSPE3). A su vez, los estudiantes mencionan otros proyectos que han contribuido con el mejoramiento de la convivencia y cuidado del medio ambiente, “(...) ahorita estamos trabajando (...) muchos proyectos, (...) como de los valores (...) hartos proyectos que se han ido realizado, para nosotros ser mejores y demostrar que nuestra escuela es la mejor (...) ESE1; “otro proyecto [Refiriéndose al proyecto ambiental PRAE], (...) fue bueno porque nosotros también aprendimos cómo reciclar, porque nos dijeron que trajéramos botellas y eso, y con las botellas hicimos bolos de los minions, hicieron reloj de manos (EGE3).

Estos proyectos mencionados, son también reconocidos por los padres de familia al referir que: “Ahorita están con el proyecto (...) de la huerta escolar (...) creo que de reciclaje también, hicieron algo de reciclaje desde el año pasado con la profesora Erika, fueron a Castilla y presentaron unas muestras y eso, esos proyectos los he visto yo que han hecho, y ahorita con lo de la huerta escolar (...) (ESPF1); “(...) de reciclaje también, porque los niños van aprendiendo a ir a exponer, (...) y aprenden a hacer cosas también y a reciclar (...)” (CSPF1).

De acuerdo con las representaciones anteriores, Kemmis et. al (2014, citado por Valladares, 2017), hace referencia a la “ecología de las prácticas en educación”, como un complejo interdependiente de prácticas educativas que permiten reflexionar en torno a las aportaciones de las mismas, como forma de abordaje analítico orientado a enriquecer el entendimiento de los procesos educativos y la dinámica del cambio en la educación. En este sentido, las prácticas mencionadas por los sujetos de la investigación, obedecen a las descritas

por el autor como “Prácticas de aprendizaje”, las cuales se refieren a aquellas en las que los estudiantes se implican para conocer cómo iniciarse, enrolarse y formar parte de otras prácticas, por ejemplo sociales. También el autor menciona las “Prácticas de enseñanza”, las cuales se refieren a cómo involucrar a los estudiantes en procesos de aprendizaje de prácticas sustantivas para la sociabilidad (nuevas prácticas como leer o escribir) o en otras prácticas de aprendizaje, por ejemplo la práctica misma de aprender.

Las acciones internas desarrolladas desde la autonomía institucional han estado encaminadas también a la actualización de los planes de estudio, desde la intervención del PTA, como lo refiere uno de los docentes y el director del CE Castilla La Nueva:

“nosotros actualmente estamos actualizando los planes de estudio o adaptadores, planes de clase, las planeaciones se están actualizando y se están trabajando todo en equipo, como tratando de unificar todo y que todos estemos bajo el mismo camino, en el mismo tiempo (...)” (EGP2);

“desde lo institucional ha habido un cambio, una progresión por parte de los docentes, se podría decir ahoritica que un 90% de docentes planeen, una tarea dura, buscar lograr que los docentes planearan diariamente sus clases, que lleven un plan de aula de cada una de sus áreas, que el docente llegue con la clase totalmente programada, lista para compartirla con el estudiante, que no lleguen a improvisar, eso se ha logrado gracias a la intervención del PTA, gracias a la buena comunicación, buena relación de nuestro PTA, (...) han logrado que los niños les guste y llame su atención, viendo la importancia de este material (ESD1).

No obstante, el PTA obedece a una acción sobre la institución, ejecutada por parte del MEN, que busca “mejorar los aprendizajes de los estudiantes en el corto plazo, de forma que se establezca un precedente significativo para demostrar que sí es posible transformar la calidad de la educación”. (MEN, 2015b)

Esta estrategia determina los siguientes componentes: “Fortalecer la formación y el acompañamiento dirigido a transformar las prácticas de aula de los docentes, con el fin de desarrollar las competencias básicas en lenguaje y matemáticas de los estudiantes. Entregar

textos de lenguaje y matemáticas de alta calidad. Conformar una red de padres y madres de colegios oficiales para promover su involucramiento en los procesos educativos de sus hijos. Promover el uso inteligente de las TIC en el aula de clase para el mejoramiento de los aprendizajes”. (MEN, 2015b)

Con base en lo anterior, y con la participación de entes externos territoriales como el MEN, la Secretaría de Educación Departamental, la Alcaldía Municipal entre otros, se han adelantado acciones sobre la institución, que han contribuido, a fortalecer los procesos educativos en la Sede El Progreso y, a mantener la cobertura y la calidad educativa como lo refiere el director del CER de Castilla La Nueva:

“las administraciones municipales, (...) la verdad que nos dan hartito, nos aportan hartito para que haya buena calidad educativa, (...) la Administración municipal nos da alimentación, (...) nos apoya con docentes de inglés para ser capacitados a través del proyecto Castilla comunidad Bilingüe, (...) nos apoya con las promotoras de lectura, con el proyecto de biblioteca al parque, (...) nos apoya con instructores de educación física, y nos apoya también (...) con instructores de instrumentos musicales en modalidad llanera, (...) recientemente él tiene su programa a nivel municipal, que se llama “Primero mi gente”, tiene un equipo de profesionales muy bueno en diferentes áreas, que también nos prestan apoyo a nosotros, la comisaría de familia también es muy presta a colaborarnos con el equipo interdisciplinario que tienen, para asistir a los niños, asistir también a los padres de familia con talleres de escuela de familias, que es bien importante, eh... Secretaria de Salud también con sus programas, también hace presencia en las escuelas, Policía de infancia también cuando uno los requiere están pendientes, en la medida de la capacidad de ellos también contribuir con el bienestar de los niños y de hecho con el fortalecimiento de la educación y la calidad educativa, la Secretaría de Educación nos está apoyando con transporte escolar, nos está apoyando con refrigerios, nos está apoyando con de pronto fortalecimiento de la metodología Escuela Nueva, que es bien importante, el MEN nos está apoyando con el programa PTA “Todos a aprender”, nos da los textos que vienen desde el Ministerio, para que los niños lo aprovechen, entonces, son bastantes las condiciones que nosotros tenemos, lo uno para la calidad, para mantener la calidad educativa, lo otro para que la cobertura sea total, que no haya ninguna disculpa que algún niño se quedó porque no tiene en que desplazarse o que no tiene la familia en la casa para darle el desayuno, para darle el almuerzo, (...) se dice que es un complemento, pero el desayuno y el almuerzo que les dan son suficientes para un niño y son de calidad”

Desde la visión del director del CE y de los docentes, las acciones externas están encaminadas a fortalecer las diferentes prácticas pedagógicas, por ejemplo las relacionadas con deporte, cultura, TIC, y bilingüismo: “(...) la Alcaldía prioriza mucho la parte de educación en el municipio y le fortalece con muchas actividades educativas como las clases de cultura, de deportes, inglés, son actividades que fortalecen el crecimiento y el desempeño de los estudiantes (...)” (ESD1), “(...) el municipio aporta mucho aquí, no solo el profe de educación física y el de la casa de la cultura, sino también el profe que viene para las TICS y también ahorita estamos con lo de Castilla Bilingüe y viene un profe a la semana y enseña inglés y hace un gran avance también” (EGP2).

Lo anterior coincide con lo manifiesto por los padres de familia cuando refieren que: “hay un proyecto de inglés, que es súper buenísimo para los niños, (...) la casa de la cultura también es un proyecto buenísimo porque los niños también se van a aprender (...) lo que es la danza, todo lo que es (...) la llaneridad, robótica ese proyecto también está acá, no sé si este año lo estén manejando, pero siempre lo han manejado” (CSPF1).

Uno de los docentes refirió que la institución ha recibido por parte de Ecopetrol, apoyo para el desarrollo de actividades educativas: “(...) siempre ha existido apoyo de la petrolera, por parte de la petrolera nos mandaban un profesor de coro y otro de educación física desde el 2010” (ESP1). No obstante, Ecopetrol es visto también por otros participantes de la investigación como un actor que ha dificultado el surgimiento de la comunidad a nivel académico, debido a la dependencia laboral que genera: “(...) otra gran dificultad, la otra mala experiencia, es que si no trabaja en la petrolera, no hay nada, y el muchacho apenas cambie de primaria a bachillerato, ya va haciendo la conexión con los otros muchachos, (...) entonces ellos van al colegio no tanto para aprender, sino por esperar que completen 18 años, para que les den un trabajo en la petrolera,

porque allá en un mes o en seis meses que les dan el chance de estar, se gana lo que gana el profesor en un año, o el que es empleado se gana en dos años, pero todo el mundo aspira, y todavía está esa mentalidad, todavía la gente no ha tomado conciencia de que el petróleo se acabe, y que ya las posibilidades de trabajo han ido mermando (...)" (ESD1).

Lo anterior permite pensar en correspondencia con los fundamentos de las RS que indiscutiblemente la comunidad se encuentra permeada por la realidad inmediata de su contexto, llevando a los miembros de la misma, a darle a la petrolera (Ecopetrol), un significado asociado al beneficio monetario, que como lo refiere Araya (2002), "el medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social, y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario influyen en su forma de ser, su identidad social y la forma en que perciben la realidad social" (p.14). En ese sentido, las formas de pensar y actuar de los sujetos se encuentran constituidas por experiencias y elementos simbólicos, que dotan de sentido la realidad de las comunidades.

Ahora bien, entender la calidad educativa en la Sede El Progreso, a la luz de las prácticas educativas, implica también una manera de entender que desde la teoría de las RS, lo expresado por los participantes, como lo refiere Moscovici (1979), "se constituye en aquellos constructos, ideas, imágenes mentales que sirven de base para la acción", es decir, en relación con lo educativo, se trata entonces de construir particularmente desde el CE Castilla la Nueva, puentes entre diferentes concepciones de calidad que abarquen no sólo la reflexión teórica, sino también los logros prácticos necesarios para orientar la acción, si su objetivo es mejorar la calidad de la educación. Pues, como lo refiere Valladares (2017, p.198), el estudio de las prácticas educativas y sus ecologías ofrece una forma de ordenar el pasado, de entender el presente y de proyectar el futuro de la educación y la pedagogía. Mediante un desplazamiento del centro de atención de la

investigación histórica que va desde las representaciones abstractas y totalizantes de “cultura, Estado y sociedad” hacia el terreno de la práctica y la vida cotidiana, como lo refiere Spiegel (2006, citado por Valladares, 2017), la estrategia analítica basada en las prácticas educativas descentra el papel de los agentes que, en el desarrollo de la educación, generalmente se han pensado de manera monolítica, abstracta y deslocalizada. Este descentramiento conlleva un cambio en la forma de aproximarse al estudio del cambio educativo y al análisis de las políticas educativas, al destacar los diferentes niveles, arreglos y configuraciones locales y materiales que subyacen a los complejos educativos y que definen, de manera puntual, sus trayectorias diferenciales (p.198).

4.4. Proyección de la escuela en el marco de la calidad educativa.

En esta categoría se sustentan los elementos relacionados con las visiones y proyecciones relacionadas con el futuro de la escuela en el marco de la calidad educativa, las cuales fueron obtenidas, en su mayoría, a partir del ejercicio de CSP, en el espacio que se propició para graficar la escuela soñada.

En un intento por indagar los puntos de convergencia y diferencia existentes entre las elaboraciones sobre calidad educativa de padres de familia, estudiantes y docentes, se generaron cuestionamientos que incitaron a la reflexión a través de otros instrumentos de indagación, que permitieran ampliar los marcos de referencia en torno a la apreciación dinámica de la calidad educativa, para lo cual se utilizaron las entrevistas, a partir de las cuales se encontraron coincidencias con el ejercicio de CSP, específicamente en los testimonios de padres de familia y docentes, quienes refieren que es importante contemplar la ampliación de la oferta educativa, la

ampliación de la cobertura, ampliación de la infraestructura y la construcción de la casa de la cultura y biblioteca, como lo refieren a continuación:

“nosotros en un futuro no pensamos en la escuela, o pensamos en la escuela, pero también en el colegio ¿sí? que haiga de pronto el colegio eh... que se facilite también con el Sena, para capacitar a nuestros hijos, (...) entonces para que haiga una oportunidad, para que ellos aprendan más y hagan cualquier curso así estén estudiando, casa de la cultura que hace falta también, pues vienen los profesores, pero hace falta la casa de la cultura, para que los niños también refuercen lo que los profesores también le enseñan, digamos cada ocho días, biblioteca pública también importantísimo para un futuro”. (CSPPF1)

“(...) lo que queremos algún día, (...) el colegio que tanto hemos anhelado (...) salones hasta grado once, biblioteca eh..., salón cultural y salón del Sena, pues para de aquí a mañana uno dice, bueno mi hijo entró a sexto o hasta uno mismo, (...) queremos que coja un técnico o alguna carrera, entonces este la oportunidad que ellos mismos acá estudien”. (CSPPF2).

De este modo, la ampliación de la oferta educativa es presentada como un elemento importante porque permite la continuidad del proceso formativo de los estudiantes, además se constituye en un complemento y apoyo a la profesionalización de los mismos e incluso de los padres de familia, en tanto se podrían ofrecer a partir de convenios con el SENA, cursos y/o técnicos que contribuyen con el fortalecimiento de la situación académica de la comunidad en general:

“(...) que no solamente, se quede esta escuela como la escuela de primaria que es hoy en día, sino que también de aquí a mañana hasta los padres de familia, puedan acceder a ella como para algún curso, un técnico, algo que ofrezca administración, muchas veces hasta también instituciones como el SENA, que no sea solamente con la primaria sino también que sea como la casa para todos aquellos que quieran fortalecer sus estudios”. (ESP1)

“(...) que trajeran de pronto, hicieran como un convenio con el Sena, algo así para que trajeran de pronto cursos, cursos más, para que los niños se eduquen mejor. (ESPF2)

De igual manera como lo refiere el director del CE, la ampliación de la oferta educativa en la Sede El Progreso, evitaría el desplazamiento de los estudiantes a otros lugares, donde están expuestos a diferentes situaciones que afectarían su integridad:

“(…) toca hacer un trabajo bien interesante, uno con la administración municipal que es nuestro primer aliado, nuestra mano derecha, nosotros no tenemos recursos para eso, [refiriéndose a la pos primaria] iniciar una pos primaria es iniciar empresa e ir pensando en los ingredientes que necesite, que como la vamos a direccionar, hablar por empezar tener los textos, tener los docentes, que tengamos el espacio suficiente, ¿cierto? pero valdría la pena hacer el ensayo, y yo sé que muchos muchachos, muchos padres de familia, en vez de mandar los niños a otro lado, a San Lorenzo, o Castilla con el ruido que tienen de consumo de sustancias, malos hábitos con las máquinas, que los absorben, muchos van a querer quedarse en su pos primaria, sería una buena experiencia, hay que ir vendiendo la idea a los nuevos candidatos que están aspirando a la alcaldía municipal, que vayan dejando en su presupuesto algún recurso para el inicio y fortalecimiento de esa idea. (ESD1)

Otro aspecto que presenta relevancia para los padres de familia es la ampliación de la cobertura y contratación de más docentes, que asuman un solo curso: “pues yo sueño siempre, con que traigan más docentes y como que amplíen más como que, (…) trajeran más docentes, como para que los niños, digamos el grado preescolar tenga un solo docente, porque en ese momento la (…) profesora que hay, está manejando tres grados (…) y los niños de preescolar siempre necesitan un docente para ellos solitos, lo mismo primero” (ESPF2). Lo expresado anteriormente por el padre de familia, lleva a cuestionarse acerca de los procesos de comunicación que adelanta el CE, en relación con la información que brinda a la comunidad sobre las prácticas pedagógicas adelantadas desde la institución, pues este relato permite inferir que hay un desconocimiento por parte de los padres de familia, respecto a la metodología Escuela Nueva, donde las aulas son multigrado, coordinadas por un docente.

Por otra parte, y continuando con la interpretación de las representaciones, los estudiantes consideran como elemento fundamental en el futuro de la escuela, la ampliación y embellecimiento de la infraestructura para la realización de actividades que fortalezcan el desarrollo de competencias:

“(…) voy a decirles como me gustaría que fuera la escuela de mis sueños, porque digamos todos pasamos por esta escuela que hemos compartido con nuestros profesores, nuestros compañeros y también con nuestros papás, entonces por acá también van a pasar nuestros

hijos más adelante, entonces a mí me gustaría la escuela de mis sueños así: (...) que tuviera juegos para los niños, para saltar lazo, la golosa, que tuviera la naturaleza al frente para cuidarla, me gustaría que también aprendieran música, cosas de inglés y diferentes cosas cada día y aquí en este dibujo que está aquí, están tres salones, el de informática, (...) el restaurante, y a donde nosotros aprendemos y hay pasto, hay columpios, resbaladores, un parque (...)” (CSPE Estudiante grado 4o).

Igualmente, los padres de familia expresan enfáticamente que el espacio con el que cuenta la escuela, permite pensar en el aprovechamiento del terreno para desarrollar proyectos productivos que permitan en un futuro pensar en un énfasis agropecuario:

(...) hay un lote grande (...) siempre yo le decía a los profesores, (...) que hiciéramos un arado y que sembráramos yuca, que sembráramos plátano, ¿sí? meterle caña, (...) para que los niños aprendan como es el proceso de la caña, claro, ya después de que uno tenga los cultivos ahí en esa parte, ahí cabe un cultivo, en esa parte hay como media hectárea, (...) ver que uno siembra caña, le pide el favor al alcalde o la misma comunidad, o se hace actividades y se compra el motor de moler, los niños van conociendo el proceso de la caña y eso es bueno, (...) es bueno el proyecto de los animales, de la siembra de productos agrícolas, eso a mí me gustaría, porque es que ya como le vuelvo y le digo (...) esa escuela tiene un lote grande, (...) otro proyecto sería así como de galpones, (...) podrían ser gallinas ponedoras que no generan tanto olor, (...) aprovechar el terreno (...), eso pensaría yo, que podría aportar ahí en eso para que los muchachos aprendan y volver esto como un colegio agrícola, (...). (ESPF1)

En ese orden de ideas, surgen imaginarios en los estudiantes, que permiten proyectar su escuela como un lugar limpio, con mayor cantidad de árboles y los salones de clase como lugares acogedores para los niños: “(...) yo me imagino la escuela como con más árboles, como más limpia, (...) me imagino como no sé, como más plataneras, como todo ese desenrastrado [refiriéndose al desyerbado], como más decoración en los salones, como más niños” (EGE3).

Desde la visión de los estudiantes, resulta ser quizás el aspecto más importante, lo relacionado con la infraestructura, pues los relatos de los niños y las niñas muestran una constante, incluso en las categorías anteriores, donde atribuyen un sentido y significado evidentemente positivo a la función que tiene la planta física en el desarrollo de las diferentes actividades académicas y en la interacción social, lo cual permite identificar la dimensión

actitudinal de la representación social, más claramente en la cual denotan esas cargas de valor atribuidas a la escuela (infraestructura) como un factor que influye en la calidad educativa, en palabras de Abric (1987, p.64 citado por Abric 2001) estas representaciones son a la vez “producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica”. En ese sentido la representación no es así un simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa que depende a la vez de factores contingentes, contexto inmediato, finalidad de la situación y factores más generales que rebasan la situación misma: contexto social e ideológico, lugar del individuo en la organización social, historia del individuo y del grupo, desafíos sociales.

Ahora bien, siendo la infraestructura el principal factor en la proyección de la calidad educativa mencionado por los estudiantes, cabe resaltar, que para estos, es relevante también dentro de esta proyección, lo relacionado con el desarrollo de actividades que fomenten el deporte, el cuidado por el medio ambiente, la convivencia escolar, el arte y el manejo de las TIC para poder aportar de manera significativa a la institución, como lo afirman en los siguientes relatos:

(...) podíamos tener la actividad (...) de arte, porque acá (...) no hay profesor de artística, el único de artística es el de la casa de la cultura que viene a tocar arpa, pero necesitamos un profesor de dibujo (...) nosotros estamos como muy atrasados en dibujo, entonces acá también debemos de tener esas actividades de dibujo, de coloreo, porque los niños de preescolar están coloreando muy feo (...). (ESE2)

(...) acá podemos hacer la actividad de artística, (...) del arte, de colorear y todo eso, (...) la de reciclaje también, (...) porque lo del arte, pintar y eso, está así de bajito, necesitamos que suba más, con eso podemos aportar más a la escuela. (EGE5)

Acá nos gustaría (...) que traigan un profesor de patinaje, (...) a las niñas les gusta mucho que el patinaje y con eso también, podemos ganar concursos y podemos también ganar medallas para la escuela, (...) otro puede ser (...) de fútbol americano, ese fútbol también acá, también se puede jugar, no es que solo se pueda jugar por allá en otros países, acá también podemos ganar premios y podemos aportar. (EGE5)

“aprender a trabajar en equipo, porque a nosotros a veces nos ponen a trabajar en equipo y uno no tolera los otros amigos, uno no es compañerista con los otros amigos”. (EGE3)

“eh... que los compañeros no se trataran mal y que la escuela sea más organizada, que al menos mis compañeros recogieran la basura, hmm, nada más”. (EGE4)

(...) la actividad de manejo de los computadores, (...) a mí me toca enseñar, a veces la profesora me dice José David, ve y ayúdale a esto, porque yo sé (...) más o menos de manejar, [refiriéndose a los computadores] porque yo mantengo a veces manejando mucho los aparatos electrónicos, (...) entonces, niños que se meten al salón de informática y se meten a cosas que no deben, porque no saben, no saben manejarlo, tenemos que tener también un profesor que enseñe a esa actividad de enseñarle a los niños a manejar un computador, porque acá están atrasados también en eso. (ESE2)

Los planteamientos de los niños y las niñas en la proyección de la sede El Progreso en el marco de la calidad educativa, coinciden con algunos factores que retoma UNICEF (2010), para que los estudiantes puedan educarse de manera óptima, entre los que se encuentran: ambientes saludables, seguros y con recursos de infraestructura adecuada; contenido curricular relevante y material educativo pertinente para que los estudiantes puedan adquirir las habilidades básicas, incluidas el desarrollo de habilidades en ciudadanía y convivencia; resultados que acompañen conocimientos, habilidades y aptitudes y que están ligados a los objetivos de la educación y de la participación ciudadana. Así pues, estos factores son asumidos por los estudiantes como una plataforma que contribuiría a la calidad educativa.

En esta línea de pensamiento, los docentes en sus testimonios proyectan una “educación integral”, que incluya actividades que propendan por el desarrollo de otras competencias diferentes a lectura, escritura y matemáticas, con espacios que involucren a los padres de familia a partir de un trabajo colaborativo que propenda por el desarrollo de los educandos, y donde la metodología Escuela Nueva sea la bandera en los procesos pedagógicos dentro del aula, como se puede observar en el relato de la docente de Transición:

“(…) en el futuro yo sueño una escuela con educación integral, eh... donde haya espacios con trabajos comunitarios, combinados con digamos el trabajo colaborativo y cooperativo, con la metodología Escuela Nueva dentro del aula, pues acá están los directivos de cada uno de los procesos, para que se involucren con las comunidades, espacios para baile, lectura, deporte, concursos para desarrollar más competencias, además de las que se proponen de matemáticas, lenguaje. Trabajos en el aula con padres, mucha lectura, y juego y recreación” (CSPP1)

De acuerdo con lo expresado por la docente, su proyección contiene otros elementos como la participación de las comunidades, interacción con padres de familia dentro del aula, trabajo cooperativo y colaborativo que fortalezca la implementación de la metodología Escuela Nueva, y en ese sentido está más aproximada a lo que sustenta un proyecto de educación de calidad, definido por Orozco et al (2009) como aquella que:

(...) responde a necesidades de un contexto específico que no puede descuidar las demandas de la sociedad y los intereses del educando; puesto que es a partir de unas y otros que se articula con las prácticas educativas, se relaciona con la teoría pedagógica y adquiere significado para los distintos actores involucrados en posibilitarla. De esto se desprende que la calidad depende, en gran medida, de las relaciones que tienen lugar en la escuela entre los actores que la conforman (directivos, maestros, estudiantes, padres de familia). Asimismo, depende de la capacidad que los mismos tienen para relacionarse con el conocimiento, con la política y con las comunidades, como también de su formación pedagógica y de su competencia para generar procesos de apropiación y construcción de conocimiento en el aula, transferibles a otros escenarios de la vida social (p. 173).

Además de lo referido anteriormente, surge otro aspecto en los relatos de los otros docentes, que reiteran como elemento importante y fundamental, la capacitación constante de los docentes para implementar adecuadamente la Metodología Escuela Nueva, trabajo que implica la actualización de las guías y utilización adecuada del material didáctico para lograr mayor productividad en los estudiantes:

(...) más que todo (...) ¡sí! somos Escuela Nueva, metodología Escuela Nueva, la parte fundamental de la metodología es la actualización, la adquisición de las guías actualizadas, que son como la herramienta principal de Escuela Nueva y pues la implementación de material didáctico que ayude y nos colabore mucho en cuanto a los CRA [Centro de recursos de aprendizaje] del Centro Educativo, que son también y hacen parte de la herramienta de la metodología y más ahora que se está trabajando la jornada única, que no sea una hora más, como por tener a los estudiantes fuera de las calles, sino que sea produciendo. (EGP2)

(...) otro aspecto que debe fortalecer, es la capacitación de los docentes en el manejo de la metodología de Escuela Nueva, que es la que a nosotros nos compete, estar uno actualizado constantemente, es bastante importante, pues porque un docente sin capacitación, no hay calidad, no hay compromiso. (ESD1)

De otra parte, los estudiantes coinciden con los docentes en la apertura de espacios que permitan la inclusión de la comunidad en actividades pedagógicas, en pro del mejoramiento de la situación académica de las familias:

“en la escuela de mis sueños, debe de existir también un salón donde las personas que son (...) de bajos recursos, puedan aprender, los que no terminaron la primaria, los que no hicieron quinto, (...) que son personas de bajos recursos, que no pueden pagar escuelas para que les enseñen, entonces acá la escuela de mis sueños también puede tener un salón de esos, onde puedan aprender todas esas personas” (CSPE Estudiante grado 5o)

“(...) a mí me gustaría que en la escuela de mis sueños, también las personas que digamos como nuestros papás, hay papás que no pudieron terminar el estudio, y pues digamos que puedan seguir sus sueños y terminar, porque hay papás que sueñan con terminar su estudio, entonces me gustaría que digamos en la escuela de mis sueños vinieran papás a la escuela de acá y trabajarán junto a sus hijos, también para corregirlos, tanto como los hijos aprenderles a los papás de lo que nosotros ya sabemos, cómo los papás aprendernos a nosotros” (CSPE Estudiante grado 4o).

El interés de vincular a los padres de familia a los procesos que se realizan desde la institución, obedece a la inconformidad compartida principalmente por los docentes, puesto que consideran que existe la necesidad de fortalecer los procesos donde se involucre más a los padres de familia, puesto que es indispensable contar con el apoyo y participación de ellos en el proceso educativo de los estudiantes, pues en ocasiones no se percibe el compromiso de algunos padres, lo cual afecta las actividades que se desarrollan al interior de la institución en pro del bienestar de los educandos: “lo primero que se debe fortalecer aquí en esta escuela, siempre lo he pensado, es el trabajo con la comunidad, el trabajo de la comunidad, porque ellos son base primordial en la educación de los estudiantes, y muchas veces se siente ese desentendimiento de los padres con los estudiantes en las actividades que uno deja relacionadas para la casa, las tareas, no se ve como el papel de padre que se involucra en la educación de sus hijos, entonces eso es como lo

primordial y hemos tratado de involucrar a los padres de familia con la educación de los niños. (ESP1), “(...) la falta de compromiso de algunos padres, es la única falencia que se encuentra más que todo en esta escuela, falta de compromiso de ellos con la institución” (EGP2), “(...) falta más compromiso de los padres de familia, para que se vea reflejado el trabajo de todos, el esfuerzo que hacen los niños, el trabajo que hacen los profesores, es que es muy difícil hacerlo uno solo”. (ESD1).

Es así que, el compromiso de los diferentes actores sociales es asumido como un factor primordial e indispensable para lograr el surgimiento de la institución como lo refiere la docente de Transición: “yo digo que un factor primordial es el compromiso (...) tanto de nosotros los docentes, los estudiantes y la comunidad, esos tres grupos se junten y se comprometan al desarrollo de todo lo que se organice y se planee en esta institución, se puede evolucionar en todo”. (EGP1).

En concordancia con lo anterior, los docentes hacen énfasis en la importancia de fortalecer en la comunidad, capacidades que permitan la comunicación asertiva entre los diferentes actores involucrados en el proceso educativo, para el mejoramiento de la relación escuela-comunidad: “(...) la capacidad de dialogar, la capacidad comunicativa, de que ellos [refiriéndose a padres de familia] demuestren el diálogo, la comunicación en casa, ¡sí! También lograr en ellos que vengan, se comuniquen, a veces está el temor que les hacen una pregunta y ¡ah! como que esa pena ese miedo a contestar porque si, a veces no se abren los canales adecuados o se tiene ese miedo a equivocarse, capacidad de comunicarse de dialogar, de ser más asertivos” (EGP1).

Por último, los elementos anteriormente expuestos permitieron reconocer a través del trabajo de campo, aquellas construcciones y rasgos más representativos en relación con las apreciaciones dinámicas en torno a la calidad educativa, que orientan las prácticas en el contexto y permiten configurar a la luz de las relaciones establecidas entre los miembros de la comunidad educativa, la realidad en el contexto escolar de la Sede El Progreso del CE de Castilla La Nueva, donde se encontró afinidad en algunas perspectivas relacionadas con los factores que influyen en el ideal de escuela. No obstante, es evidente también en las representaciones de los actores una apreciación dinámica de la calidad educativa, la cual es presentada como susceptible de ser mejorada, pues no se encuentran satisfechas las expectativas, de acuerdo con lo expresado por los actores de la investigación, puesto que en sus percepciones, son mencionados constantemente aspectos a mejorar para alcanzar la calidad.

APRENDIZAJES OBTENIDOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación realizada sobre calidad educativa en el CE Castilla La Nueva, sede El Progreso permitió a los investigadores adquirir una serie de aprendizajes relacionados con los diferentes factores que influyen en la calidad de la educación, además de comprender la importancia que, dentro de los procesos educativos, tienen las prácticas pedagógicas de los docentes y la participación activa de la comunidad en las diferentes actividades que emprende la institución. Lo anterior a partir de las representaciones de los diferentes sujetos de la comunidad educativa, los cuales dejan en evidencia los sentidos y significados que dan a la presencia de la escuela en su comunidad y como esta ha influido en el mejoramiento de la calidad de vida de algunos miembros de la misma.

De acuerdo con lo anterior, las representaciones sociales elaboradas por los docentes, estudiantes y padres de familia de la sede El Progreso sobre calidad educativa, obedecen a construcciones que presentan diferentes perspectivas, y para algunos casos puntos de encuentro, de acuerdo con la experiencia en el entorno inmediato. En estas perspectivas, entran en juego la razón, la emoción, las experiencias, así como las construcciones subjetivas e intersubjetivas que son influenciadas por la interacción social.

En ese sentido, en las representaciones sociales sobre calidad educativa de los estudiantes que participaron del estudio, es visible una conceptualización que da relevancia a la infraestructura y se enmarca en una “buena escuela o una escuela bonita, una escuela aseada, con unos maestros buenos y con niños inteligentes”, lo cual se aleja de la concepción de calidad educativa arraigada en la superación o comprobación de competencias en las áreas de matemáticas y español, mediadas por la elaboración de una prueba estandarizada a estudiantes de

grados 3° y 5°. Esta representación está mediada por las interacciones dadas al interior de la sede educativa y de la comunidad de la vereda ya que se pone de manifiesto la experiencia de vida de los otros en la construcción y asimilación de una educación buena dentro de la sede que permita mejorar la calidad de vida de los niños y jóvenes.

En contraste con la elaboración de los estudiantes, se encuentra la concepción de calidad educativa de los padres de familia, los cuales la relacionan con una buena educación, además de la capacitación del docente que permita mejorar sus prácticas en el aula para enseñar adecuadamente a los niños. Esta percepción se aproxima con la preocupación del MEN por elevar la calidad educativa a través del programa PTA, el cual busca elevar los niveles de calidad educativa impactando las prácticas docentes al interior del aula.

Por otro parte, las elaboraciones de los docentes y el director del CE, se relacionan con la “formación de un ser integral”, que implica el desarrollo del ser humano a través de una educación basada en los valores y en el desarrollo de competencias para la vida, y no propiamente arraigada en la superación de pruebas que miden el desarrollo de competencias en matemáticas y español, para estos miembros de la comunidad educativa el resultado de la prueba no es un fin mismo para la calidad educativa de la sede, sino que la calidad trasciende al desarrollo de competencias ciudadanas dada la manifestación de una educación para la vida.

Se percibió que los docentes consideran como factor relevante dentro de los procesos de calidad educativa, la vinculación de la comunidad, pues se considera que el compromiso de la comunidad educativa permite la evolución y desarrollo de la institución, en tanto se aporta en la consecución de las tareas, en las metas propuestas por la dirección del CE y en las actividades concertadas por padres de familia y estudiantes, que busquen establecer planes de mejoramiento y proyectos transversales que respondan a las necesidades del contexto.

A su vez, los sujetos de la investigación dejaron en evidencia la necesidad de tener oportunidades que permitan un mejoramiento de la calidad de vida, reflejado en propuestas como: la ampliación de la oferta educativa para evitar desplazamientos de los niños y niñas a otras instituciones, mayor contratación de planta docente, apropiación de manera asertiva de la metodología Escuela Nueva para ser implementada de manera adecuada para potenciar todas las habilidades de los niños y niñas de la institución, también se puso de manifiesto el interés frente a que la comunidad participe y se involucre en los procesos de la escuela contribuyendo de manera adecuada, reconociendo los procesos de sus hijos y de esta forma desarrollando una corresponsabilidad por los mismos en miras a garantizar procesos adecuados y fortalecidos y asimismo dejar un legado en la institución para próximas generaciones, también resaltan la importancia de generar conexiones con entidades que les proporcionen avanzar más en los procesos que terminan en la escuela, en palabras de Pacheco (1999) “incorporar al sistema educativo básico, el aprendizaje y dominio de un oficio que permita a los jóvenes rurales tener una capacitación con la cual enfrentarse al mundo laboral” (p.49). Por tanto, desde estas comprensiones se puede iniciar a develar cómo la educación desde la garantía motiva a desarrollar procesos acordes, para una mejor atención y reconocimiento de la misma por parte de la comunidad, puesto que se lograra consolidar procesos para el desarrollo de la misma y a un futuro para el proceso de las personas que se encuentran vinculadas a esta.

Esta investigación permitió también comprender a la luz de las narrativas de los participantes, como la educación, puede movilizar a las comunidades y en ese sentido promover la participación activa de las mismas. Además se logró entender cómo las diferentes dinámicas que surgen en las escuelas rurales del país, están mediadas por los procesos culturales y sociales

de la misma, los cuales influyen en la proyección y el sentido que le asigna la comunidad a la escuela.

Cabe señalar, que las prácticas educativas que se adelantan desde la institución, cuentan con un reconocimiento por parte de la comunidad educativa, puesto que han contribuido en gran medida con el desarrollo de competencias en los estudiantes. Algunas de estas prácticas son desarrolladas a partir de los proyectos transversales, las cuales son mencionadas por los académicos como prácticas de aprendizaje y prácticas de enseñanza, puesto que contribuyen a involucrar a los estudiantes en procesos de aprendizaje de nuevas prácticas, es decir, el desarrollo de estas, tiene implicaciones considerables tanto para los que las realizan, como para los que las reciben, porque favorece la construcción de conocimientos y percepciones en relación con la calidad de la educación. En ese sentido, es necesario proyectar cada una de las prácticas de forma consciente, donde se ajusten y relacionen los contextos sociales, históricos y geográficos particulares, para lograr reformas que permitan la comprensión y transformación de la realidad de las aulas y, asimismo de la calidad educativa.

Por último, las representaciones de calidad educativa que los actores sociales del CE Castilla La Nueva han elaborado, guardan relación con las actitudes, informaciones e imágenes, las cuales tienen que ver con las formas como se percibe la calidad en el sector educativo, sus factores asociados, las acciones que la generan, las proyecciones, los actores implicados, las nociones y los significados, permitiendo inferir la necesidad de generar espacios de reflexión y diálogo entre los sujetos que hacen parte de la comunidad educativa de la sede El Progreso, para contribuir de manera significativa en la consolidación de las representaciones que favorezcan el intercambio de perspectivas, dinámicas, significaciones y lenguajes, y en ese sentido enriquecer

las comprensiones y prácticas dentro de la escuela, como escenario de formación y socialización, en torno a lo que debe ser la calidad educativa.

RECOMENDACIONES

La calidad de la educación debe ser vista en el CE Castilla La Nueva como una prioridad, y su concepción debe ser construida a partir de diálogos que procuren la participación de toda la comunidad educativa, donde se tengan en cuenta las diferentes percepciones y aportes de los actores sociales, como forma de promover alternativas que fortalezcan los procesos encaminados a mantener la calidad educativa de la institución.

Se considera necesario el fortalecimiento de los proyectos transversales en la sede El Progreso, a partir de la articulación de la Alcaldía Municipal y la comunidad educativa, para fomentar ambientes de aprendizaje, que contribuyan a mantener la calidad educativa.

En relación con la capacitación docente, es necesario dar continuidad con los microcentros y fortalecer los procesos encaminados a la actualización de los maestros, en lo concerniente a la Metodología Escuela Nueva y otras metodologías de enseñanza que se ajusten a la educación en contextos rurales, que permitan enriquecer las prácticas docentes, como criterio de calidad educativa.

La calidad educativa debe ser proyectada a partir del fortalecimiento de las dimensiones de desarrollo del sujeto, partiendo de la realidad del contexto y del reconocimiento social.

Teniendo en cuenta las narrativas de los sujetos participantes en la investigación, la proyección de la calidad educativa, debe ser comprendida a partir del diálogo y la participación de los actores en su contexto rural particular, para que permita el reconocimiento de nuevas miradas que incorporen la cultura y la realidad del contexto, y en ese sentido propender por la autonomía institucional, donde se priorizan las necesidades de la comunidad y la institución.

Es importante señalar, que debido a las implicaciones que tiene la calidad educativa en las instituciones, y el impacto que genera en las comunidades, se hace necesario que la

construcción de política pública en educación, sea abordada no solo por expertos en economía y tecnócratas, sino, que también sean objeto de indagación por las comunidades académicas y en particular por los investigadores en el ámbito del desarrollo educativo y social. Así pues, uno de los propósitos del presente trabajo, es dejar abierta la posibilidad de desarrollo de investigaciones en este campo, desde la Línea de Educación y Pedagogía, de la MDES, donde las discusiones que se presenten sirvan de marco para el fortalecimiento de los procesos educativos dentro de las instituciones, que propendan por la defensa de la autonomía y el posicionamiento de las prácticas educativas de los maestros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, D., Díaz, P y Giraldo, U. (s.f). Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia. Disponible en: https://www.cna.gov.co/1741/articulos-186502_doc_academico10.pdf
- Abric, J.C. (2001). Prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13210605.pdf>
- Álvarez-Cadavid, J.A. y Hurtado-Orozco J.G. (2010). La gestión educativa de cara a procesos de calidad en educación. El caso de los(as) licenciados (as) en Gestión educativa de la Universidad San Buenaventura (Tesis de Maestría), Sede Medellín. Universidad de Manizales-CINDE. Sabaneta.
- Amador, J.C. (2008) La evaluación y el diseño de políticas educativas en México. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.
- Araya-Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. San José: FLACSO. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Disponible en: www.flacso.or.cr/fiteadmin/documentos/FLACSO/cuaderno127-pdf
- Arias-Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. Conocimiento y políticas públicas educativas. Educación y Calidad No. 33 Junio-Diciembre de 2017. ISSN 0123-0425-Web-Online 2357-6286- pp. 53-62
- Avendaño-Castro, W.R., Paz-Montes, L.S., Parada-Trujillo, A.E. (2016). Estudio de los factores de calidad educativa en diferentes instituciones educativas de Cúcuta. Investigación y Desarrollo [en línea] Vol. 24. No. 2, 2016, pp.329-354. Universidad del Norte. Barranquilla. ISSN 0121-3261. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26850086006>
- Ávila, B.R. (2017). Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas (Tesis doctoral). Doctorado en Educación y Sociedad. Línea de Investigación: Políticas públicas, calidad de la educación y Territorio. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de La Salle. Bogotá.
- Banchs, M.A (2000) Aproximaciones Procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Paperson Social Representations*, 9(3): 1- 15.
- Bardin, L. (1996). Análisis de contenido (Vol. 89). Madrid. Ediciones Akal
- Barragán, D. (2016). Cartografía Social Pedagógica: entre teoría y metodología. Revista Colombiana de Educación, No. 70. Primer semestre de 2016. Bogotá Colombia.
- Barragán, D. y Amador, J.C. (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación *Itinerario Educativo* 64.

- Bernal, D., Martínez, M.L. y Parra, A. (2015) Investigación Documental sobre Calidad de la Educación en Instituciones Educativas (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás. Vicerrectoría General de Universidad Abierta y a Distancia. Maestría en Educación. Bogotá.
- Cabra-Flórez, S.P y Rodríguez-Cuellar., L.J. (2010). Aportes de los trabajos de postgrado que sobre calidad educativa se han desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE Bogotá), 1998 – 2009: un estado del arte (Tesis de maestría). Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Línea de Investigación: Educación. Convenio Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE. Bogotá.
- Caicedo-Tulcanaza, M. (2012). Evaluación de la calidad educativa de la sección nocturna del Instituto Tecnológico “Vicente Fierro”. Universidad Tecnológica Equinoccial (Tesis de maestría). Maestría en Educación y Desarrollo Social. Tulcán.
- Calle, M.L., Díaz, M.Y. y Rodríguez, M.V. (2010). La emergencia del concepto de calidad en la educación colombiana (Tesis de maestría). Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Línea de Investigación: Educación. Convenio Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE. Bogotá.
- Cifuentes, R.M. (2011) Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Noveduc. Buenos Aires, México.
- Díaz., Á. (2005). Representaciones sociales juveniles sobre la democracia. Reflexión Política. 7(13) 180-191. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11001314>
- Díaz-López, S.M. (2016). Evaluación multifactorial del Programa de Transformación de la Calidad Educativa: Programa Todos a Aprender (PTA) (Tesis de doctorado). Universidad de Coimbra. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación.
- Edwards-Risopatron, V. (1991) El concepto de calidad de la educación. Oficina de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe-OREALC. Santiago de Chile.
- Espinoza-Gómez, D.R. (2017). La escuela no es una empresa, ni la educación un negocio. Praxis Pedagógica, 21 (Julio-diciembre) ISSN 0121-1494. Pp.65-78.
- Farr, R. (1986) Las representaciones sociales. En Moscovici, S (1986) Psicología social II. Barcelona: Paidós.
- Galeano, M.E. (2004) Estrategias de investigación social cualitativa. La Carreta Editores, Medellín.

- García-Ramírez, M. (1990). *El Enfermo Psiquiátrico y los Profesionales de la Salud. Un análisis de las representaciones sociales*. Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla.
- Gobernación del Meta (2011). *Caracterización del Municipio de Castilla La Nueva, Departamento del Meta*. Disponible en: <http://www.meta.gov.co/web/sites/default/files/adjuntos/Ficha%20Municipal%202011%20-%20CASTILLA%20LA%20NUEVA.pdf>
- Grize, J.B. (1993), “Logiquenaturelle et représentations sociales”, *Paperson social representations*, versión electrónica, vol. 2, pp. 151-159.
- Herrera, J. (2004). *La Cartografía Social como horizonte para la cartografía pedagógica*. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. IDEP.
- Informes mundiales de la estrategia educación para todos DAKAR SENEGAL. (2000)
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES. (2016). *Boletín saber en breve, ISCE: Guía Metodológica*. Disponible en: https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Gu%C3%ADA%20Metodol%C3%B3gica_ISCE.pdf
- Jaramillo-Roldán, R. (2004). *La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia*. Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, Vol. XVI, No. 38, (enero-abril). Medellín. Pp.93-100
- Jodelet, D. (1986) *La representación social: fenómeno, concepto y teoría*. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Jodelet, D (2000) *Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras*. En Jodelet, D y Guerrero, A (coords), *Develando la cultura*. Ciudad de México: UNAM.
- Lara-Piña, F. (2009). *Representación del discurso y Representaciones sociales del maestro y el movimiento magisterial en Chiapas (Tesis doctoral)*. Universidad Santiago de Compostela. Facultad de Filosofía. Santiago de Compostela. Disponible en <https://books.google.com.co/books>
- López-Pérez, E y Quiroga-Carrillo, J. (2010). *La calidad de la educación en el programa de formación complementaria de la Escuela Normal superior de Ubaté (Tesis de maestría)*. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Línea de Investigación: Educación. Convenio Universidad Pedagógica nacional y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-Cinde. Bogotá.
- Marques-Cardoso, C. (2009). *Governar o Estado para a participação de entidades privadas na provisão, financiamento e gestão dos sistemas educativos na União Europeia. Educação&Sociedade*. Campinas, v. 30 No. 108, 819-843.

Mesa de conversaciones (2017) Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Primera edición abril 2017.

Ministerio de Educación Nacional (1996). Resolución 2343 de 1996. Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. 5 de junio de 1996. Disponible en: http://elearning.cecar.edu.co/RecursosExternos/UnidadIIProyTecno/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf

Ministerio de Educación de Colombia. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2008). Al tablero No. 45, ABRIL-JUNIO 2008. Disponible en <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-168262.html>

Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2010). Plan sectorial 2010-2014. Bogotá. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf

Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2011). Programa para la transformación de la Calidad Educativa. Guía para los actores involucrados en el programa (8 de noviembre de 2011. V 1). Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-310661_archivo_pdf_guia_actores.pdf

Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2012a). Programa todos a aprender para la transformación de la calidad educativa. Guía 1. Sustentos del programa. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles31069_archivo_pdf_sustentos_junio27_2013.pdf

Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2012b). Presentación Programa de transformación de la calidad educativa. Componente de condiciones básicas. Diapositivas presentadas en el encuentro de formación de formadores. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Estándares Básicos de competencias. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340021.html>

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1075 (2015a). Por medio del cual se expide el decreto único reglamentario del sector educativo. 26 mayo de 2015. Disponible en: http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf

Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2015b). Pioneros Todos a Aprender 2.0. Disponible en <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/pta/88301>

- Ministerio de Educación Nacional. Resolución N° 00665 (2017a). Por la cual se establece el cronograma del Índice Sintético de Calidad de la Educación (ISCE) para el año 2017 y se dictan otras disposiciones. 24 enero de 2017. Disponible en: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Resoluci%C3%B3n%20No_%2000665%20-%20ISCE.PDF
- Ministerio de Educación Nacional. (2017b). Plan Especial de Educación Rural: hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. Disponible en: http://www.congresoeducacionruralcoreducacion.com/images/Doc_web/10.-PEER_06-2017.pdf
- Miranda-Esquer, J.F y Miranda-Esquer, J.B. (2012). Reflexiones sobre calidad de la educación y sus referentes: el caso de México. *Educere*, vol. 16, Núm. 53, enero-abril, 2012, pp. 43-52. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538006>
- Montes-Hernández, J.M. (2014). La encrucijada de la calidad educativa y su incidencia en las prácticas burocráticas escolares (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Investigación en Educación. Bogotá.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Edit. Huemul. 2ª Edición. Disponible en: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/tallmosc.pdf>
- Murillo, J. y Román, M. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, n. ° 1. Disponible en <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Orozco, J.C, Olaya, A. y Villate, V. (2009a). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*. 51 (3) 161 – 181. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie51a08.pdf>
- Orozco, J.C, Olaya, A., y Villate, V. (2009b). Soacha municipio amigo de la infancia y la adolescencia: experiencia de construcción participativa de un modelo de educación de calidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (1), 102-115. b. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5426>
- Ortega, J.G. (s.f). *Calidad de la educación*. Universidad de Carabobo. Doctorado en educación Valencia-Venezuela. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a1n18/1-18-2.pdf>
- Pacheco, L. (1999), “Nueva ruralidad y empleo. El reto de la educación de los jóvenes rurales en América Latina”. En: *Cuadernos de Desarrollo Rural*. Facultad de estudios ambientales y rurales. Pontificia Universidad Javeriana. No. 43, Javegraf. Santafé de Bogotá, D.C

- Perfetti, M. (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Proyecto FAO, UNESCO-DGCS ITALIA-CIDE-REDUC. Disponible en: redler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf
- Presidencia de la República de Colombia, “Constitución Política de Colombia” Consultado el 20 de septiembre de 2018. Disponible en: <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>
- Proyecto Pedagógico Institucional-PEI del Centro Educativo Castilla La Nueva (2015).
- Ramírez, Á. (2015). Educación, pedagogía y desarrollo rural. Ideas para construir la paz. Ecoe Ediciones.
- Ramírez-Rojas, MI. (2016). Representaciones sociales acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Manizales. Departamento de Educación. Maestría en enseñanza de las Ciencias. Manizales.
- Rodríguez, A. (2003). Un análisis de la revolución educativa. Revista Colombiana de Educación, No. 44. Primer semestre de 2003. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/7764/6259
- Rodríguez-Arocho, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque historicocultural. Revista electrónica “Actualidades investigativas en Educación”. Vol. 10, Núm. 1. pp. 1-28. Publicada el 30 de abril de 2010. ISSN 1409-4703. Instituto de Investigación en educación. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.
- Sandoval, C. (1996). Especialización en Teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá: ARFO.
- Seidmann, S., Di Iorio, J., Azzollini, S. y Rigueiral, G. (2014). El uso de técnicas gráficas en investigaciones sobre representaciones sociales. Anuario de Investigaciones [en línea] 2014, XXI [Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139994017> ISSN 0329-5885
- Sistema Integrado de Matricula-SIMAT del Centro Educativo Rural Castilla La Nueva. (Reporte de Junio de 2018)
- Torres-Nova, JM. (2016). La Ética y sus Representaciones Sociales en el Colegio Distrital Gabriel Betancourt Mejía: Un Punto de Partida Para Repensar la Formación del Sujeto (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Educación. Facultad de Educación. Línea de Investigación: Educación Comunitaria y Cultura Democrática. Énfasis: Equidad y diversidad en educación. Bogotá.
- Tovar, S., Guevara, P. y Jaramillo, A. (2014). Representaciones sociales de los jóvenes de contextos rurales de la ciudad de Pasto, Colombia frente a los procesos de participación

- social. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 41, 137-154. Disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/471/993>
- UNESCO. (1990). Declaración mundial de educación para todos: Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Nueva York: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- UNESCO. (2000). Foro mundial sobre la educación informe final. París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- UNESCO. (2005). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo El imperativo de calidad. París: Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>
- UNESCO. (2006). Hacia una escuela de calidad, amiga de las niñas y los niños. Ideas para la acción. ISBN 958-97658-7-4. (Abril de 2006). Legis S.A. Bogotá, Colombia.
- UNESCO. (2014). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo Enseñanza Y Aprendizaje: Lograr la calidad para todos. París: Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>
- UNESCO. (2015). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. La educación para todos 2000-2015: Logros y desafíos. París: Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- UNICEF. (2010). Educación Básica e igualdad entre los géneros. Disponible en: http://www.unicef.org/spanish/education/index_quality.html
- Valladares, L. (2017) La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y socio histórico en el campo de la educación y la pedagogía. Perfiles Educativos, vol. XXXIX, núm. 158, 2017. IISUE-UNAM
- Villar, R. (s.f). El programa Escuela Nueva en Colombia. Revista de Educación y Pedagogía No. 15 y 15. Universidad de Antioquia. pp. 360-361. Disponible en: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/.../5018>

Anexo B. Matriz de codificación y categorización

Matriz de codificación y categorización			
Crterios	Fuentes	Subcategorías	Categorías
Conceptos de Calidad	<p>EGE2: que la escuela sea buena, [CALIDAD COMO ESCUELA BUENA] bien bonita, pintadita, [CALIDAD COMO ESCUELA BONITA] también que sea aseada.[CALIDAD COMO ESCUELA ASEADA]</p> <p>EGE4: (...) de calidad que sea bonita, [CALIDAD COMO ESCUELA BONITA] que sea buena. [CALIDAD COMO ESCUELA BUENA]</p> <p>EGE3: que la educación sea buena, [EDUCACIÓN BUENA] que los (...) estudiantes tengan una educación buena [EDUCACIÓN BUENA] y de calidad.</p> <p>EGE3: pues digamos enseñarle los valores, [CALIDAD COMO ENSEÑANZA DE VALORES] todo eso conjunto, enseñarle muchas cosas para que sea una enseñanza para ellos calidad y buena. [CALIDAD COMO EDUCACIÓN BUENA]</p> <p>ESE1: calidad educativa? (...) calidad que es buena, [CALIDAD COMO BUENA EDUCACIÓN] buena aprendizajes para los que escuchan, [CALIDAD COMO BUENOS APRENDIZAJES] que es bueno porque hay buena maestría, no sé por muchas cosas de calidad, y pues porque tienen muy buena educación [CALIDAD COMO BUENA EDUCACIÓN] (...) calidad, por muchas cosas, porque hay profesores que enseñan diferentes idiomas [EXISTENCIA DE DOCENTES PARA DIFERENTES ÁREAS] o tienen muchas cosas de calidad, (...) acá en mi escuela la calidad de la educación es buena, [CALIDAD COMO EDUCACIÓN BUENA] porque de acá han salido muchas personas, por lo menos hay un abogado que salió de acá de la escuela y fue una buena calidad educativa para él, porque es un abogado y para uno ser un abogado (...) tenía que tener una buena educación [CALIDAD COMO BUENA EDUCACIÓN] para llegar hasta allá, (...) acá mi escuela, digamos la educación es buena, [CALIDAD COMO EDUCACIÓN BUENA] pero nosotros como estudiantes tenemos que saber llevarla, para ser alguien en la vida y educativa pues digamos me supongo que es cuando los profesores enseñan a una estudiante, para digamos que sea alguien grande, [CALIDAD COMO ENSEÑANZA PARA SER ALGUIEN GRANDE] pues eso yo pienso que es la calidad educativa.</p> <p>ESE2: yo lo que entiendo de calidad educativa es que como que tenga la calidad como que, (...) de acá salen niños inteligentes, una calidad buena, (...) la escuela acá tiene una calidad. [CALIDAD COMO LA ESCUELA QUE SACA NIÑOS INTELIGENTES]</p>	<p>Calidad entendida como una escuela bonita, buena y aseada. (infraestructura)</p> <p>Calidad entendida como educación buena dentro de la escuela</p> <p>Calidad entendida como el fortalecimiento de valores en la escuela</p> <p>Calidad entendida como la adquisición de aprendizajes significativos para la vida</p> <p>Calidad entendida como la formación intelectual de los estudiantes en la escuela.</p> <p>Calidad entendida desde la profesionalización de los docentes, calificados para enseñar.</p>	<p>Percepciones y conocimiento sobre calidad educativa</p>



<p>ESE2: como una escuela donde salen niños pilas, [CALIDAD COMO ESCUELA DONDE SALEN NIÑOS PILAS] acá llegan niños que son así como que más o menos, pero de acá salen, yo ya estoy como que no sabía y ahora soy muy inteligente, por la calidad que tiene la escuela, o sea de acá sacan niños muy, muy inteligentes.[CALIDAD COMO LA ESCUELA QUE SACA NIÑOS INTELIGENTES]</p> <p>ESE3: o sea la educación más, la mejor, [CALIDAD COMO EDUCACIÓN MEJOR] la que más hace, la que más... calidad pues con los mejores estudiantes, [CALIDAD COMO LA EDUCACIÓN QUE FORMA MEJORES ESTUDIANTES] en el comportamiento, en la vulgaridad, aprovechar más de lo que explican</p> <p>ESPF1: La calidad es como decir, la calidad de un producto también, tiene que ver cómo casi lo mismo, la calidad educativa tiene que ver como que tan bueno es, que tan buena es la educación, [CALIDAD COMO BUENA EDUCACIÓN] si pues vuelvo y le digo la educación a mí me parece buena, [CALIDAD COMO EDUCACIÓN BUENA] a mí me parece la calidad educativa de acá de la escuela ¡pues! no es que sea la mejor que uno diga que súper, pero mala tampoco es, yo saque ya, (...) dos niñas de quinto de esta escuela y las pase a San Lorenzo (...).</p> <p>ESPF2: pues para mi calidad educativa, es la educación, o sea que sea un docente que esté bien calificado, bien preparado, para ¿sí? para dar una clase, para enseñar a nuestros niños, yo creo que es eso. [CALIDAD COMO DOCENTES BIEN CALIFICADOS PARA ENSEÑAR]</p> <p>EGP1: (...) la calidad educativa para mí, es como la muestra de la formación de un ser integral, [CALIDAD COMO LA FORMACIÓN DE UN SER INTEGRAL] la calidad educativa no se puede quedar únicamente en resultados de pruebas estandarizadas, o internas o externas ¿sí? ya sea una evaluación escrita o una prueba tipo Saber, esa no es la respuesta a calidad educativa, dentro de lo que yo concibo ¿sí? [CALIDAD COMO LO OPUESTO A RESULTADOS DE PRUEBAS ESTANDARIZADAS] porque yo considero que la calidad educativa debe ir enmarcada en valores, [CALIDAD ENMARCADA EN VALORES] que el estudiante sea capaz de desarrollar competencias, [CALIDAD COMO DESARROLLO DE COMPETENCIAS] más que de pronto adquirir conocimiento, ¿sí? que genere un aprendizaje, que ese aprendizaje le sirva para una vida adulta, [CALIDAD COMO APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO] no solamente se quede en el aula y en los cuadernos, eso es lo que yo considero calidad educativa.</p> <p>EGP2: Calidad educativa, pues todo también depende (...) que haya un buen liderazgo en los procesos, [LIDERAZGO EN LOS PROCESOS] empezando por la parte directiva, también la articulación con los compañeros docentes del centro, [ARTICULACIÓN CON DOCENTES] la mejora en la</p>	<p>Calidad educativa entendida como la formación de seres integrales en la escuela</p> <p>Calidad educativa entendida desde la formación en valores de los estudiantes.</p> <p>Calidad educativa entendida desde el desarrollo de competencias de estudiantes dentro de la escuela</p> <p>Calidad educativa entendida desde el liderazgo de los directivos en los diferentes procesos y la articulación con docentes.</p> <p>Calidad entendida como lo opuesto a resultados de pruebas estandarizadas.</p> <p>Calidad educativa entendida desde la actualización constante del currículo y estrategias pedagógicas.</p> <p>Calidad educativa entendida como el mejoramiento en los resultados de las pruebas estandarizadas</p>	
--	---	--



	<p>actualización de la parte curricular, procesos, estrategias, todo lo que son como actividades de enseñanza para los estudiantes, [ACTUALIZACIÓN DE CURRÍCULO Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA] eso es más como el estar de acuerdo y la autonomía también que tenga el plantel en cuanto a esas estrategias ¿cierto?</p> <p>ESD1: la calidad educativa viene al desarrollo de competencias, [CALIDAD COMO DESARROLLO DE COMPETENCIAS] si un niño desarrolla en su grado y en su edad las competencias que corresponden a cada uno de los grados, es un niño que no va a tener dificultades en el estudio, es un niño que va a tener escuela, por estar estudiando, igualmente nosotros manejamos hasta primaria, es un niño que va a salir con un buen desarrollo de competencias [CALIDAD COMO DESARROLLO DE COMPETENCIAS] para enfrentarse a su vida de colegio, y de esta manera no solamente la parte académica también, sino también fortalecer el desarrollo de competencias en valores. [CALIDAD COMO FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS EN VALORES]</p>		
--	---	--	--

Anexo C. Collage Cartografía Social



Anexo D. Formato de entrevistas a docentes, padres de familia y estudiantes

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Entrevista a docentes y directivos	 CINDE Centro de Investigación y Desarrollo Educativo del Estado de México
Objetivo de la investigación: Caracterizar las representaciones sociales de calidad educativa que han construido los docentes, estudiantes y padres de familia del Centro Educativo Rural de Castilla La Nueva, Sede El Progreso.		
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Para usted que es lo mejor que tiene la escuela y por qué?2. ¿Qué aspectos y/o proyectos trabaja la institución para fortalecer los procesos institucionales?3. En su concepto, ¿Qué aspectos se deben fortalecer en la escuela y por qué considera que se deben fortalecer?4. ¿Qué entiende por calidad?5. ¿Para qué cree que sirve la calidad?6. ¿Considera que la escuela es de calidad?7. ¿Quiénes han contribuido a que la escuela sea o no sea de calidad? y ¿Cuáles han sido sus aportes?8. ¿Qué factores cree usted que son determinantes para mejorar e incentivar la calidad?9. ¿Cómo se sueña la escuela en el futuro?		

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Entrevista a padres de familia	 CINDE Centro de Investigación y Desarrollo Educativo del Estado de México
Objetivo de la investigación: Caracterizar las representaciones sociales de calidad educativa que han construido los docentes, estudiantes y padres de familia del Centro Educativo Rural de Castilla La Nueva, Sede El Progreso.		
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Creen que la escuela es un sitio importante para el municipio, por qué?2. ¿Qué es lo que más le agrada de la escuela?3. ¿Qué proyectos conoce usted desarrolla la escuela con los estudiantes?4. ¿Desde su rol como padre de familia, que aporta usted para que esta escuela sea la mejor?5. ¿Qué entiende por calidad educativa?6. ¿Qué actividades y/o proyectos consideran ustedes debe incluir la escuela para que sea la mejor de Castilla?7. ¿Qué es lo que no le gusta de su escuela?8. ¿En dónde creen que están las fallas y como se pueden mejorar?9. ¿Cómo se sueña la escuela en el futuro?		

Objetivo de la investigación: Caracterizar las representaciones sociales de calidad educativa que han construido los docentes, estudiantes y padres de familia del Centro Educativo Rural de Castilla La Nueva, Sede El Progreso.

1. ¿Qué es lo que más le gusta de la escuela?
2. ¿Qué proyectos se trabajan en la escuela para ser la mejor de Castilla?
3. ¿Cómo aportan ustedes para que la escuela sea la mejor?
4. ¿Cómo es su participación en las diferentes actividades que se realizan en la escuela?
5. ¿Qué entienden por calidad educativa?
6. ¿Para qué sirve hablar de ese tema (calidad) en la escuela?
7. ¿Cómo se sueñan la escuela en el futuro?
8. ¿Si tu fueras un súper héroe que poderes deben tener los profesores y los estudiantes para lograr tener la mejor escuela?
9. ¿Qué es lo que menos les gusta de la escuela?
10. ¿Qué actividades debe incluir la escuela para que sea la mejor?