



**UNIVERSIDAD DE  
SAN BUENAVENTURA**

**Representaciones Sociales sobre Calidad Educativa de Docentes y Directivos  
Docentes de Instituciones Oficiales de Educación Básica y Media del Distrito de  
Cartagena**

**Augusto César Rodríguez Maturana**

**Francisco Javier Meza Guazo**

Universidad San Buenaventura, Cartagena

Facultad de Educación

Maestría en Ciencias de la Educación

Cartagena de Indias D.T. y C.

2018

**Representaciones Sociales sobre Calidad Educativa de Docentes y Directivos  
Docentes de Instituciones Oficiales de Educación Básica y Media del Distrito de  
Cartagena**

**Augusto César Rodríguez Maturana**

**Francisco Javier Meza Guazo**

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de  
**Magister en Ciencias de la Educación**

Director:

Ms. Tilson Medina Vergara

Línea de Investigación:

Gestión Educativa

Grupo de Investigación:

Gestión y Calidad Educativa

Universidad San Buenaventura, Cartagena

Facultad de Educación

Maestría en Ciencias de la Educación

Cartagena de Indias D.T. y C.

2018

*Jesús, fijando en ellos su mirada, les dijo: “Para los hombres esto es imposible, pero para Dios todo es posible”.*

*Mateo 19:26*

*“Solo es valiente quien encuentra en DIOS su mayor fortaleza para enfrentar las dificultades en compañía de quienes ama”.*

*Augusto*

*“...si no puedes sentirlo, nadie puede explicártelo”*

*Einstein (1879 – 1955)*

# Agradecimientos

El autor expresa sus agradecimientos a:

DIOS por guiar siempre cada una de mis acciones en este camino e incesante búsqueda del conocimiento, y permitirme aprender de cada una de las personas que lo transitan conmigo.

Mis Padres, quienes desde niño me enseñaron lo importante de siempre “Hacer las cosas bien”.

Mis Hermanas, de quienes aprendí que sólo con disciplina, constancia y dedicación se obtienen resultados de CALIDAD.

Mis hijos, quienes me han prestado un poco de su tiempo, durante estos años de investigación; y construyeron su representación de tolerancia, para entenderme y apoyarme hasta el final.

Ti Mujer, quien con tu apoyo incondicional siempre me motivas a seguir creciendo personal y profesionalmente.

La Universidad San Buenaventura, Cartagena, por brindarme la oportunidad de Aprender a Aprender, pero sobre todo a Aprender a Des-Aprender.

Mis Docentes de la Universidad, quienes desde su orientación, lograron fortalecer en mí el Amor hacia el aprendizaje.

Mis compañeros de Maestría, con quienes compartí, y espero seguir compartiendo, momentos de alegrías, esfuerzos, tristezas, sacrificios, aprendizajes, e investigación.

Ustedes, colegas, Docentes y Directivos Docentes del Distrito de Cartagena, quienes voluntaria y desinteresadamente hicieron parte de esta investigación, contribuyendo desde su mirada a reconocer el rol fundamental que cumplimos como Maestros en la formación del ciudadano que nuestra sociedad reclama.

Jaime Niño Diez (Q.E.P.D), ex ministro de educación, quien con sus aportes me ratificó la importancia de la investigación adelantada y brindó luces a la ruta metodológica que debía seguir.

Mis amigos y amigas, de quienes siempre recibí palabras de estímulo, aunque en ocasiones no percibieran en mi búsqueda, lo esencial de la investigación: “Mi satisfacción”

Todas aquellas personas que siempre han estado presentes, y en alguna medida este resultado les pertenece.

*Augusto C. Rodríguez M.*

# Agradecimientos

El autor expresa sus agradecimientos a:

Dios Todopoderoso, por la vida que me ha dado y por permitirme aprender permanentemente en la hermosa labor de ser docente

Mi Esposa e hijo, pues ellos son el motor de mi vida, con ellos y por ellos me muevo.

Mis padres y hermanos, de quienes recibí todo el apoyo y amor incondicional.

La Universidad San Buenaventura, Bogotá y Cartagena, por abrirme este espacio de construcción pedagógica.

Todos los que hicieron parte de este proceso, especialmente a docentes y asesores de la maestría, pues sin su apoyo y afán por llevarnos a la comprensión de lo pedagógico, no se hubiera hecho posible la construcción de saberes.

*Francisco J. Meza G.*

# Resumen

A más de dos décadas de promulgada la Ley General de Educación (115 de 1994), y dos planes decenales (1996-2005 y 2006-2015); cada agente educativo entiende la calidad educativa de manera distinta, aunque pareciera un objetivo común. El resultado: un país inconforme con su sistema educativo.

En este sentido, desde la corriente procesual (Denise Jodelet, 1986), bajo un enfoque cualitativo, y fundamentado epistemológicamente en el paradigma hermenéutico-interpretativo, se indagó las Representaciones Sociales sobre Calidad Educativa que tienen docentes y directivos docentes de Instituciones Educativas Oficiales de Educación Básica y Media en el Distrito de Cartagena de Indias (Colombia), en el marco de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional, utilizando como estrategia metodológica el estudio multi-caso; incluyendo el diseño y aplicación de diferentes técnicas de recolección de información a sesenta y seis (66) participantes: cuestionario, carta de Jacobi y entrevista semi-estructurada; analizando la información desde la teoría fundada (Glasser y Strauss, 1967).

El análisis diferencia diez enfoques sobre los cuales construyen su representación, soportados en tres ejes (evidencia, medios, y contexto o funcional); evidenciando la mayoría una orientación positiva (favorable) hacia el termino Calidad Educativa, pero negativa (desfavorable) hacia la propuesta ministerial.

Finalmente, sin pretender encontrar relaciones de causalidad, y siguiendo a Berger-Luckmann (2001), se proponen elementos diferenciadores que puedan impulsar políticas fundamentadas en la oportunidad que cada institución educativa tiene de acuerdo a su interrelación con el contexto, partiendo de lo que realmente es factible, según su potencial: su realidad.

**Palabras clave:** Educación, calidad educativa, política educativa, representaciones sociales.

# Abstract

More than two decades after the enactment of the General Education Law (115 of 1994), and two decennial plans (1996-2005 and 2006-2015); each educational agent understands educational quality in a different way, even if it seems to be a common goal. The result: a country unhappy with its educational system.

In this sense, from the process stream (Denise Jodelet, 1986), under a qualitative approach, and epistemologically grounded in the interpretive-hermeneutic paradigm, the Social Representations on Educational Quality that have the school agents (Teachers and Executives) of Institutions were investigated. Official Educational Basic and Middle Education in the District of Cartagena de Indias (Colombia), within the framework of the educational policy of the Ministry of National Education, using as a methodological strategy the multi-case study; including the design and application of different information gathering techniques to sixty-six (66) participants: questionnaire, Jacobi letter and semi-structured interview; analyzing the information from the founded theory (Glasser and Strauss, 1967).

The analysis differentiates ten (10) focuses on which they construct their representation, supported in three axes (evidence, means, and context or functional); evidencing the majority a positive orientation (favorable) towards the term Educational Quality, but negative (unfavorable) towards the ministerial proposal.

Finally, without pretending to find causal relationships, and following Berger-Luckmann (2001), differentiating elements are proposed that can drive policies based on the opportunity that each educational institution has according to its interrelation with the context, starting from what really It is feasible, according to its potential: its reality!

**Keywords:** Education, Educational Quality, Educational Policy, Social Representations.

## Tabla de Contenido

Prólogo	15
Introducción	18
Identificación del Proyecto	26
<i>1. Contexto Teórico – Investigativo</i>	28
1.1 Planteamiento del Problema	28
1.2 Justificación	31
1.3 Objetivos	36
1.3.1 Objetivo General	36
1.3.2 Objetivos Específicos	36
1.4 Objeto de estudio: calidad educativa	37
1.5 Marco conceptual	37
1.6 Antecedentes	38
<i>2. Referentes Teóricos</i>	47
2.1 Calidad Educativa: más allá de una terminología de la industria o una moda	48
2.2 Marco normativo de la calidad educativa en Colombia	62
2.2.1 Ley general de educación o ley 115 de 1994	64
2.2.2 Plan nacional decenal de educación 2006-2016. Pacto Social por la Educación	66
2.2.3 Política Educativa Colombiana 2010-2014	69
2.2.4 Prioridades del sistema educativo 2014-2018	70
2.2.5 Guía para el mejoramiento institucional. (Guía 34 de 2008)	71
2.2.6 Sistema de control interno de las entidades del estado MECI 1000: 2005	74
2.2.7 Norma técnica de calidad en la gestión pública (NTC GP1000:2004)	75
2.2.8 Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)	77
2.3 Representaciones sociales: una manera de construcción social de la realidad	78
2.3.1 Aproximaciones conceptuales a la noción de representación social	79
2.3.2 Características de las representaciones sociales	80
2.3.2.1 <i>La representación siempre es “de algo y de alguien”</i>	80
2.3.2.2 <i>Las representaciones sociales tienen un carácter constructivo</i>	81
2.3.2.3 <i>Las representaciones sociales son procesos dinámicos</i>	81

2.3.2.4 <i>Carácter cognitivo, simbólico/significante e histórico de las RS</i>	82
2.3.3 Funciones de las Representaciones Sociales	83
2.3.3.1 <i>Función de conocimiento o saber (saber práctico de sentido común)</i>	83
2.3.3.2 <i>Función de guía u orientación del comportamiento</i>	83
2.3.3.3 <i>Función facilitadora de la comunicación</i>	83
2.3.3.4 <i>Función de mantenimiento de la identidad grupal</i>	84
2.3.3.5 <i>Función justificativa</i>	84
2.3.3.6 <i>Función sustitutiva y función icónico-simbólica</i>	84
2.3.3.7 <i>Función propiciatoria o de contribución al cambio social.</i>	85
2.3.4 Estructura y contenidos de las representaciones sociales	85
2.3.4.1 <i>La actitud</i>	85
2.3.4.2 <i>La información</i>	86
2.3.4.3 <i>Campo de representación</i>	86
2.3.5 Fuentes y condiciones para la emergencia de una representación social	87
2.3.6 Mecanismos de formación de las representaciones sociales	88
2.3.6.1 <i>La objetivación: lo social en la representación</i>	88
2.3.6.2 <i>El anclaje: la representación en lo social</i>	89
3. Ruta Metodológica de la Investigación	91
3.1 Fundamentación Epistemológica	92
3.2 Metodología	93
3.2.1 Unidades de Análisis	95
3.2.2 Unidad de Trabajo	95
3.3 Delimitación espacial y temporal	97
3.4 Fuentes de información	97
3.4.1 Fuentes Secundarias	97
3.4.2 Fuente Primaria de Información	97
3.5 Diseño y aplicación de técnicas e instrumentos de investigación	97
3.5.1 El Diseño	98
3.5.2 La Aplicación	99
3.6 Categorías de indagación	104
3.7 Estructura de Análisis	105

3.8 Momentos de la Investigación	109
3.8.1 Exploración	109
3.8.2 Descripción	110
3.8.3 Interpretación	111
3.8.4 Teorización	111
3.10 Criterios de rigor científico	112
3.11 Consideraciones éticas del estudio	112
3.12 Contexto (Escenarios y Actores del Estudio)	113
3.12.1 Los Escenarios	114
3.12.2 Los Actores	119
4. <i>A propósito de las Representaciones Sociales sobre Calidad Educativa</i>	120
4.1 Contenido de la representación	127
4.2 El Campo Representacional	139
4.3 Actitud hacia el objeto de la representación	186
5. <i>Calidad Educativa: una mirada desde las Representaciones Sociales</i>	200
5.1 Sitio 1. DR - Directivo Docente Rector	203
5.1.1 Noción de Calidad Educativa	203
5.1.2 Importancia de la Calidad Educativa en la práctica docente	206
5.1.3 Evidencias de una Educación de Calidad	207
5.1.4 Principales agentes y sus roles para una educación de calidad	210
5.1.5 Factores que favorecen la calidad educativa	219
5.1.6 Referentes y términos asociados a la Calidad Educativa	220
5.1.7 Política Nacional de Calidad Educativa	225
5.2 Sitio 2. DC - Directivo Docente Coordinador	226
5.2.1 Noción de Calidad Educativa	227
5.2.2 Importancia de la Calidad Educativa en la práctica docente	229
5.2.3 Evidencias de una Educación de Calidad	229
5.2.4 Principales agentes y sus roles para una educación de calidad	233
5.2.5 Factores que favorecen la calidad educativa	239
5.2.6 Referentes y términos asociados a la Calidad Educativa	240
5.2.7 Política Nacional de Calidad Educativa	246

5.3 Sitio 3A. DA - Docente de Aula – Básica Primaria	248
5.3.1 Noción de Calidad Educativa	248
5.3.2 Importancia de la Calidad Educativa en la práctica docente	250
5.3.3 Evidencias de una Educación de Calidad	251
5.3.4 Principales agentes y sus roles para una educación de calidad	252
5.3.5 Factores que favorecen la calidad educativa	257
5.3.6 Referentes y términos asociados a la Calidad Educativa	257
5.3.7 Política Nacional de Calidad Educativa	262
5.4 Sitio 3B. DA - Docente de Aula – Básica Secundaria y Media	264
5.4.1 Noción de Calidad Educativa	264
5.4.2 Importancia de la Calidad Educativa en la práctica docente	268
5.4.3 Evidencias de una Educación de Calidad	268
5.4.4 Principales agentes y sus roles para una educación de calidad	271
5.4.5 Factores que favorecen la calidad educativa	279
5.4.6 Referentes y términos asociados a la Calidad Educativa	282
5.4.7 Política Nacional de Calidad Educativa	287
5.5 Sitio 4. DT – Docente Tutor	289
5.5.1 Noción de Calidad Educativa	289
5.5.2 Importancia de la Calidad Educativa en la práctica docente	290
5.5.3 Evidencias de una Educación de Calidad	291
5.5.4 Principales agentes y sus roles para una educación de calidad	293
5.5.5 Factores que favorecen la calidad educativa	299
5.5.6 Referentes y términos asociados a la Calidad Educativa	299
5.5.7 Política Nacional de Calidad Educativa	301
6. <i>Conclusiones y Discusión</i>	303
6.1 Aportes al contexto teórico – metodológico	304
6.2 Representaciones Sociales sobre Calidad Educativa: Contenidos y Estructura	308
<i>Referencias Bibliográficas</i>	321
<i>Anexos</i>	340

### Lista de Tablas

Tabla 1. Estrategias en planes decenales de educación	20
Tabla 2. Enfoques en torno a la calidad en el transcurso de la historia	49
Tabla 3. Corrientes educativas y nociones de Calidad conexas	55
Tabla 4. Visión y compromisos en Foro Mundial sobre la Educación	59
Tabla 5. Pasos para el mejoramiento	72
Tabla 6. Frecuencias por sitio de investigación – reactivos 1 y 2 del cuestionario	128
Tabla 7. Carta de Jacobi - Primer ciclo de asociación - Sitio 3A: DA	144
Tabla 8. Carta de Jacobi - Primer ciclo de asociación - Sitio 3B: DA	146
Tabla 9. Carta de Jacobi - Primer ciclo de asociación - Sitio 4: DT	149
Tabla 10. Carta de Jacobi - Segundo ciclo de asociación - Sitio 1: DR	151
Tabla 11. Carta de Jacobi - Segundo ciclo de asociación - Sitio 2: DC	153
Tabla 12. Carta de Jacobi - Segundo ciclo de asociación - Sitio 3A: DA	155
Tabla 13. Carta de Jacobi - Segundo ciclo de asociación - Sitio 3B: DA	157
Tabla 14. Carta de Jacobi - Segundo ciclo de asociación - Sitio 4: DT	159
Tabla 15. Carta de Jacobi - Tercer ciclo de asociación - Sitio 1: DR	161
Tabla 16. Carta de Jacobi - Tercer ciclo de asociación - Sitio 2: DC	162
Tabla 17. Carta de Jacobi - Tercer ciclo de asociación - Sitio 3A: DA	163
Tabla 18. Carta de Jacobi - Tercer ciclo de asociación - Sitio 3B: DA	166
Tabla 19. Carta de Jacobi - Tercer ciclo de asociación - Sitio 4: DT	169
Tabla 20. Registro de enfoques de mayor uso en el discurso de los entrevistados	171
Tabla 21. Frecuencia por sitio de investigación correspondiente a la pregunta 4	174
Tabla 22. Ejes del Campo representacional de las RS sobre Calidad Educativa	178
Tabla 23. Valoración de la Dimensión Actitud sobre Calidad Educativa – Sitio 1	188
Tabla 24. Valoración de la Dimensión Actitud sobre Calidad Educativa – Sitio 2	189
Tabla 25. Valoración de la Dimensión Actitud sobre Calidad Educativa – Sitio 3A	191
Tabla 26. Valoración de la Dimensión Actitud sobre Calidad Educativa – Sitio 3B	193
Tabla 27. Valoración de la Dimensión Actitud sobre Calidad Educativa – Sitio 4	197

### **Lista de Figuras**

Figura 1. Noción de Campo Educativo	19
Figura 2. Marco para comprender qué es calidad educativa	57
Figura 3. Estructura normativa de la calidad educativa en Colombia.	64
Figura 4. Estructura del Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016	67
Figura 5. Ejes de la política educativa en Colombia.	69
Figura 6. Ruta de Mejoramiento de la gestión escolar en Colombia.	73
Figura 7. Escala de valoración en la autoevaluación institucional de Colombia	74
Figura 8. Enfoque sistémico e integrador para el sector educativo público de Colombia.	77
Figura 9. Conformación de la Representación Social sobre Calidad Educativa	108
Figura 10. Localización de Cartagena en el mundo	114
Figura 11. División político administrativa de Cartagena - Localidades	116
Figura 12. Enfoques sobre Calidad Educativa privilegiados por Sitio 1	131
Figura 13. Enfoques sobre Calidad Educativa privilegiados por Sitio 2	132
Figura 14. Enfoques sobre Calidad Educativa privilegiados por Sitio 3A	133
Figura 15. Enfoques sobre Calidad Educativa privilegiados por Sitio 3B	134
Figura 16. Enfoques sobre Calidad Educativa privilegiados por Sitio 4	135
Figura 17. Enfoques sobre Calidad Educativa privilegiados por Agentes Escolares	136
Figura 18. Campo Representacional de Calidad Educativa en Sitio 1	180
Figura 19. Campo Representacional de Calidad Educativa en Sitio 3A	182
Figura 20. Campo Representacional de Calidad Educativa en Sitio 3B	183
Figura 21. Campo Representacional de Calidad Educativa en Sitio 4	184
Figura 22. Campo Representacional de Calidad Educativa en Agentes Escolares	185

### **Lista de Anexos**

Anexo A. ¿Qué es el Índice Sintético de Calidad Educativa?	341
Anexo B. Caracterización de participantes según sitio de investigación	351
Anexo C. Caracterización de instituciones educativas	374
Anexo D. Consentimiento informado	402
Anexo E. Cuestionario (adaptado de Ayala, 2009)	403
Anexo F. Carta Asociativa de Jacobi	405
Anexo G. Guion de entrevista semi-estructurada	406
Anexo H. Entrevista libre: exministro Jaime Niño Diez	407
Anexo I. Estrategias para garantizar criterios de rigor científico	412
Anexo J. Caracterización de escuelas oficiales del Distrito de Cartagena de Indias	415

# Prólogo

*“No se puede decir todo lo que se quiere decir,  
no se puede decir todo en cualquier lugar y  
cualquiera no puede hablar de cualquier cosa”.*

Foucault (1992)

Me parece importante un estudio como el que se ha diseñado y llevado a cabo, porque es un estudio empírico, es un estudio que ha tomado en consideración a los maestros en servicio para mirar la representación social sobre la calidad educativa de docentes y eso creo que es definitivo, que es fundamental para identificar acciones, programas, y políticas que realmente se acerquen también al interés de los docentes, de los maestros, pues muchas veces se formulan políticas y programas sin tomar en consideración qué piensan los educandos, qué piensan los docentes, y éste es un tema fundamental.

Se ha hecho evidente que la apreciación de los docentes es, que se encuentran en contradicción en lo que fue la expedición de los lineamientos curriculares en el año 1996, y luego en el Ministerio de Educación del año 2006, los estándares de competencias. Lo cierto es que se realizó un trabajo de acuerdo con lo planteado en la ley 115 de educación, se tomaron en consideración los fines de la educación, porque ese es el punto de partida cuando se trabaja el desarrollo educativo; bien sea un cambio del modelo educativo o la consolidación del modelo educativo vigente. Hay que partir de cuáles son los fines de la educación, y la ley general establece los fines de la educación con base en los principios que consagró la constitución en materia de educación, pero por otra parte la ley general de educación formuló que los establecimientos o instituciones educativas debían construir su Proyecto Educativo Institucional (PEI), y que era con fundamento en ese PEI como los educadores de cada institución educativa, debían ejercer la autonomía pedagógica que les reconocía la ley general de educación, para construir sus programaciones curriculares, para desarrollar su currículo, y con base en eso se esperaba que en cada institución educativa los maestros revisaran el plan curricular, la programación curricular y la ajustaran a su PEI, y

por supuesto, haciendo uso de su formación profesional, de su experiencia, de su recorrido, también que modificaran el currículo como creían que debía modificarse.

La Ley 115 de educación, dejaba atrás el país de un currículo único, estandarizado, expedido por el Ministerio de Educación, lo que se buscaba era que los maestros administraran ese currículo, lo aplicaran, lo desarrollaran, y un poco las labores de supervisión y del cuerpo de supervisores de esa época se concentraban en examinar hasta dónde los maestros en una institución estaban cumpliendo con el diseño del plan curricular establecido por el Ministerio. Eso siempre fue un motivo de protesta de los educadores colombianos, porque decían que los estaban considerando como administradores, simplemente para aplicar un currículo establecido por el Ministerio sin consulta con el cuerpo docente del país.

Al hablar de calidad en la educación, no tengo la menor duda que hay unas condiciones o unos factores o unas variables que impactan la calidad, y me refiero a las variables referidas al contexto, ya no variables estrictamente educativas o pedagógicas y como algunos las llaman variables externas porque son las variables del contexto; y es un poco ¿en qué contexto están inscritas las instituciones educativas? y ¿cuáles son los elementos de la cultura local, de la cultura en el territorio donde está la institución?, ¿si es rural o si es urbana?, y si es urbana; ¿si está en zonas marginadas de altos niveles de pobreza, o en zonas de niveles de un poco más de desarrollo o mejores calidades de vida?. Pero generalmente las instituciones educativas oficiales en las ciudades están en estrato 1 o 2, y algunas en estrato 3. Y naturalmente es importante tener presente, como muchos estudios lo han mostrado, que el nivel educativo de los padres influye en el desarrollo escolar de los estudiantes. Hay factores de esos que me parece clave mirarlos, porque definitivamente están incidiendo en la calidad de la educación.

Por otra parte, hay otras variables que tienen un impacto muy grande, mirando en un concepto muy integral del trabajo que se hace en la escuela y es el clima o el ambiente de trabajo educativo, está el ambiente escolar a nivel de la institución, a nivel del aula de trabajo, es decir si es un ambiente constructivo, positivo, de consideración y respeto a los

estudiantes, de afecto entre estudiantes y profesores, que estimula la búsqueda, la indagación, el trabajo de los estudiantes construyendo su conocimiento. Ese clima me parece central y hay estudios de ese clima como si fuera la variable más importante para ver la calidad de la educación. Está el tema de contexto, condiciones socioeconómicas y culturales donde está inscrita la institución; y por supuesto que caracteriza a los estudiantes y a las familias en esa comunidad, también está comprobado que es importante los textos y las ayudas educativas para impactar en buen sentido la calidad de la educación.

Es crucial para la calidad de la educación, cambiar la programación curricular en las instituciones educativas, haciendo referencia a la jornada única, donde las secretarías de educación construyan verdaderas unidades académicas, pedagógicas, y desde esos equipos brindar apoyo permanente y sistemático a las instituciones educativas, para que revisen, fortalezcan y desarrollen sus programaciones curriculares; y que el Ministerio de Educación apoye a las secretarías, pues el Ministerio no puede estar ajeno a ese trabajo local.

Finalmente, lo que muestra todo esto es que hay una visión en términos de factores asociados, una visión de complejidad de la calidad de la educación, porque son distintas variables y factores los que están incidiendo en conseguir la buena educación.

*Cartagena, junio 18 de 2015*

**Jaime Niño Diez**  
**Ministro de Educación 1997-1998**  
**(q.e.p.d)**

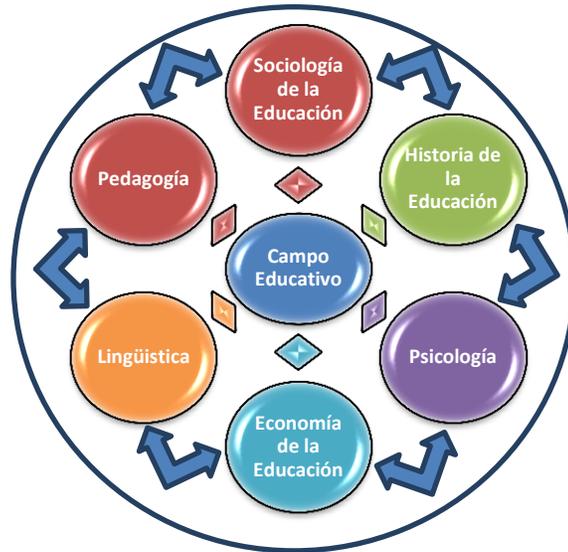
## Introducción

*- Todo tiene una moraleja,  
sólo falta saber encontrarla. (La Duquesa)*

Lewis Carroll (1865)  
Alicia en el País de las Maravillas

Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu (2002), la educación puede entenderse como un campo o espacio social en disputa permanente de diversos actores sociales, en el cual se despliegan capitales diversos, así como también disposiciones estructurales. Disputa que es principalmente simbólica en torno a un principio de legitimidad de aquello que se propone como el objeto mismo en disputa (Corvalán, 2012). En este sentido los fenómenos educativos, y entre ellos la noción de calidad educativa, es preciso analizarlos desde múltiples dimensiones; por lo que no es posible entenderlos recurriendo a determinismos que tiendan a afirmar relaciones causales, y por el contrario está sujeto a una multiplicidad de condiciones propias del contexto y a disposiciones subjetivas (Piñero, 2008). La presente investigación, se restringe al contexto nacional colombiano, específicamente al marco educativo del Distrito de Cartagena de Indias D.T. H. y C., priorizando lo político, lo social, lo pedagógico y escolar, sin desconocer por esto, el aporte que pueda resultar desde otras disciplinas como la economía, tecnología, psicología, sociología o filosofía.

La figura 1, recrea las interrelaciones existentes entre las distintas disciplinas con relación al campo educativo, que si bien presenta diversos puntos de encuentro desde la historia de la educación, lo pedagógico y lo escolar, igualmente se evidencian tensiones desde lo político, lo económico y lo social (secularización de la educación, reformas educativas y políticas internacionales, tradición vs modernidad, aparición y fortalecimiento de nuevos escenarios de socialización, descentralización del sistema educativo); y la influencia de ciertos hechos históricos en las políticas educativas (las nuevas tecnologías educativas en los años 70, el movimiento pedagógico y el discurso de la calidad educativa en la década de los 80, cambio de discurso de estado educador a sociedad educadora, hasta llegar a las políticas educativas de la década de los 90, y a los grandes retos de la educación en el siglo XXI).

**Figura 1. Noción de Campo Educativo**

Fuente: elaboración propia, 2014

En este sentido, durante las últimas décadas la educación en Colombia ha vivido diversas reformas; caracterizadas por la necesidad de atender los intentos de adecuar la educación a las nuevas necesidades del capitalismo, procesos de globalización económica y de mundialización de la cultura. La implementación de estas reformas, lleva a reconocer la necesidad de transformar las prácticas educativas y el mejoramiento de la calidad de la educación; y como producto de la reflexión colectiva y el debate sobre el rumbo que la educación colombiana debía tomar, se han concebido planes decenales (instrumentos indicativos) en el que se plasman propuestas, acciones, propósitos y metas que expresan la voluntad del país en materia educativa para cada década (reglamentado en el artículo 72 de la Ley General de Educación de 1994); y se encarga a las entidades territoriales, a las instituciones educativas y a la sociedad en general, desarrollar las acciones para alcanzarlas. Las estrategias planteadas en estos planes decenales de educación (hasta la fecha dos, 1996 – 2005 y 2006 - 2015) hacen énfasis en apostarle a la calidad de la educación; y se resumen en la siguiente tabla:

**Tabla 1. Estrategias en planes decenales de educación**

PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN	ESTRATEGIAS
<p style="text-align: center;">1996 – 2005</p> <p>La Educación un compromiso de todos</p>	Integrar las diferentes formas, niveles, modalidades y sectores de la educación
	Elevar la calidad de la educación
	Expansión y diversificación de la cobertura educativa
	Promoción de la equidad en el sistema educativo
	Fortalecimiento de la institución educativa
	Mejoramiento de la gestión educativa
	Promoción de la cultura y ampliación del horizonte educativo
	Dignificación y profesionalización de los educadores
<p style="text-align: center;">2006 – 2015</p> <p>Pacto social por la educación</p>	Fines y calidad de la educación en el siglo XXI
	Educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía
	Renovación pedagógica desde las TIC y el estudiante como sujeto activo
	Ciencia y tecnología integradas a la educación
	Más y mejor inversión en educación
	Desarrollo infantil y educación inicial.
	Equidad: acceso, permanencia y calidad
	Liderazgo, gestión, transparencia y rendición de cuentas en el sistema educativo
	Formación, desarrollo profesional y dignificación de los y las docentes y directivos docentes
Otros actores en y más allá del sistema educativo	

Fuente: elaboración propia, 2014 (consulta planes decenales de educación 1996 – 2005 y 2006 -2015)

El escenario actual de la política educativa colombiana centra la búsqueda de la calidad educativa en el Programa Todos a Aprender (PTA); en el cumplimiento del ciclo de mejoramiento de la calidad que integra: a) unos referentes de calidad educativa al interior de las instituciones educativas (orientaciones pedagógicas, lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia, derechos básicos de aprendizajes, mallas curriculares, plan de integración curricular), b) evaluación y análisis de la calidad (estudiantes, docentes y directivos, establecimiento educativo) y c) Mejoramiento continuo entendido como la gestión de calidad educativa (planes de mejoramiento institucional PMI). Para hacer seguimiento a los avances anuales en calidad educativa de cada institución educativa ha generado una herramienta de medición, mediante el Índice Sintético de Calidad Educativa

(ISCE), el cual evalúa cuatro componentes: progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar.

En el marco de las políticas educativas nacionales, la Secretaría de Educación Distrital de Cartagena desarrolló un proyecto denominado Educación Efectiva (2008-2011) cuyo objetivo principal fue garantizar que los procesos educativos y administrativos fueran eficientes, enmarcados en la política de aseguramiento de la calidad y que respondieran a las expectativas, necesidades y dinámicas del entorno económico, social y político (Secretaría de Educación Distrital de Cartagena, 2008). A partir de 2012 se implementa anualmente con las instituciones educativas del distrito planes de apoyo al mejoramiento institucional (PAM), con los siguientes programas: formación para la ciudadanía, fortalecimiento de la gestión escolar, bilingüismo, programa para la transformación de la calidad educativa (PTA), formación en desarrollo profesional situado (DPS), educación para el emprendimiento y la empleabilidad, mega maestros, etnoeducación, fortalecimiento del preescolar y su articulación con la básica primaria, medios y tecnologías de información y comunicación en la escuela (MTIC) (Alcaldía Mayor Cartagena de Indias, 2013).

El modelo educativo colombiano propone tres ejes fundamentales: a) estandarización, b) pruebas estadísticas de rendimiento académico y c) planes de mejoramiento; lo que ha causado algunas tensiones entre los diferentes actores educativos (ministerio de educación, docentes, y sindicato docente). Por un lado, el Ministerio de Educación cada año propone nuevas estrategias de implementación; por el otro, docentes y directivos docentes consideran que las políticas educativas formuladas por el Ministerio de Educación Colombiano, desde principios de la década de 1990, obedecen a modelos traídos de la industria y solo responden a políticas económicas internacionales. El término calidad educativa por sí sólo ha generado polémica entre los agentes escolares (docentes y directivos docentes), evidenciándose en el contexto nacional detractores y defensores de estas políticas tanto en espacios académicos como no académicos.

Es evidente que cada actor educativo, entiende la calidad de la educación de manera distinta, aunque pareciera la búsqueda de un objetivo común. En palabras de Denise

Jodelet (1986) “los sujetos comprenden e interpretan de manera diferente la situación en que se encuentran y no se comportan de manera similar ante un procedimiento que se mantiene idéntico” (p. 470). La noción de “calidad educativa” sugiere una elaboración social, condicionada o mediada, entre otras, por la información, conocimiento, interacción y los procesos a través de los cuales el sujeto se ha apropiado de ella; por lo que es común, según Harvey y Green (1993, p. 9-26), encontrar en los discursos (académicos y no académicos) una de las siguientes concepciones de “calidad educativa”, o la combinación de ellas: a) calidad como fenómeno excepcional (noción tradicional de calidad, calidad como excelencia y calidad como satisfacción de un conjunto de requisitos), b) calidad como perfección o coherencia, c) calidad como logro de un propósito, d) calidad como relación costo-valor, e) calidad como transformación.

Más allá de la actitud que puedan asumir tanto investigadores como participantes ante el objeto de análisis (Calidad Educativa), se realiza una investigación de naturaleza cualitativa y de carácter interpretativo, orientada hacia un enfoque procesual de las representaciones sociales, que pretendió determinar el conjunto de ideas compartidas por los docentes y directivos docentes, en cuanto a la calidad educativa. Este enfoque considera que para acceder al conocimiento de las representaciones se debe partir de un abordaje hermenéutico, percibiendo al hombre como un ser que produce sentidos; y enfocándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados y del lenguaje.

La investigación contó con un diseño multimétodo que implicó la selección, diseño y el uso de diferentes técnicas e instrumentos de recolección de información, como entrevista semi-estructurada, carta asociativa (inspirada de H. Jaoui, 1979) y un cuestionario, que guarda complementariedad con el análisis y el abordaje de la representación; con el fin de buscar la validez necesaria en los hallazgos, logrando identificar las representaciones construidas por los docentes y directivos docentes sobre calidad educativa. Ese tipo de aproximación metodológica, responde a la complejidad del fenómeno estudiado, y permite su comprensión desde diferentes dimensiones y aspectos,

así como la triangulación de la información lo que se traduce en una mayor riqueza en el análisis con base en su pertinencia y coherencia teórica. (Flick, 1992),

El contexto en que se desenvuelve la investigación se centró en las instituciones educativas oficiales de educación básica y media del Distrito de Cartagena, con docentes y directivos, reconociendo que las acciones desarrolladas por estos en su contexto social constituyen procesos de gran complejidad que involucran la subjetividad. En este sentido, 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 en las actitudes de los educadores de manera positiva o negativa.

Para comprender el fenómeno se dialogó con teóricos y profesionales de la educación (entre ellos el exministro de Educación Jaime Niño Diez) quienes realizan contribuciones sobre calidad educativa, representaciones sociales; escuchando, además, las opiniones de docentes (37 docentes de aula, y 12 docentes tutores); y directivos docentes (7 rectores, 10 coordinadores), sobre sus representaciones sociales en torno a esta temática. Los resultados de la investigación se condensan en este documento y se organiza de acuerdo con la siguiente estructura:

El primer capítulo, contexto teórico – investigativo, en el planteamiento del problema desarrolla la pregunta rectora de investigación con sus objetivos; se logra una aproximación al objeto de estudio a partir de dos componentes: el proceso social de interacción en el que se construye la representación, y el contenido de las representaciones entendida como el conjunto de elementos sociocognitivos sobre el objeto calidad educativa que orientan, describen y prescriben el quehacer pedagógico cotidiano del docente y directivo docente. Igualmente, apoyado en diversos autores se presenta la justificación, y definen un marco conceptual de aquellos términos que se juzgan necesarios para una mejor lectura del documento, comentándose algunos antecedentes investigativos, producto de la revisión bibliográfica realizada, de la temática en estudio (representaciones sociales sobre calidad educativa).

El segundo capítulo, referentes teóricos, establece el marco teórico, contextual y conceptual que sustenta la investigación. Se realiza un diálogo con autores (as) que explican y detallan los aspectos más relevantes de las categorías estudiadas (calidad educativa, política educativa colombiana, y representaciones sociales). Una revisión conceptual y bibliográfica da cuenta de diferentes posturas sobre el término calidad educativa; desde las nociones empresariales de calidad (1920), las diferentes corrientes surgidas en investigaciones académicas a partir del informe Coleman (1966), corrientes educativas propuestas por organismos internacionales (UNESCO, OCDE, UNICEF); hasta la visión y compromisos adquiridos por los países miembros en los Foros Mundiales por la Educación (1990 – 2000 Jomtien; 2000 – 2015 Dakar; 2015 – 2030 Incheon). De manera detallada se presenta el marco normativo de la calidad educativa en Colombia (Ley 115 de 1994; Plan nacional decenal 2006 -2016; Política educativa colombiana 2010 – 2014; Sistema educativo 2014 – 2018; Guía para el mejoramiento institucional- Guía 34; Norma técnica de calidad en gestión pública NTC GP1000:2004; Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE); haciendo referencia a su diversidad y complejidad, pues permanentemente está en construcción, a merced de las reformas normativas.

Igualmente, en este capítulo con los aportes teóricos, entre otros, de Moscovici (1976, 1981), Abric (2001) y Jodelet (1986), se presentan algunas aproximaciones conceptuales de las representaciones sociales, perspectivas teóricas, sus elementos, su estructura, sus funciones, su vinculación con las prácticas sociales y sus procedimientos metodológicos.

El tercer capítulo describe la ruta metodológica seguida en la investigación, los participantes, la estructura de análisis, los instrumentos diseñados para obtener la información y el procedimiento seguido en el tratamiento de esta. Se define la investigación como cualitativa, precisando su orientación hacia un enfoque procesual de las representaciones sociales; anotando que, dada la importancia, amplitud y complejidad de la investigación, fue necesario combinar enfoques o perspectivas teóricas que de manera complementaria se articularán y asumieran diferentes abordajes metodológicos. Hay una explicación detallada de los momentos seguidos para el procesamiento e interpretación de

la información, estos momentos son exploración, descripción, interpretación y teorización. Se presenta el escenario de estudio (calidad educativa en Cartagena), caracterizándose la población participante y describiéndose el proceso de interacción social en el cual están inmersos. Las categorías de análisis se articulan a partir de nociones epistemológicas para la generación de conocimiento, sujeto, objeto, metodología y contexto (Nava, 2005).

El análisis de la información recolectada en cada uno de los instrumentos (carta asociativa, cuestionario y entrevistas), se presenta en dos (2) capítulos de resultados que dan cuenta de los objetivos planteados para la investigación, lo cual permite identificar estereotipos, creencias y valores que orientan el desarrollo del quehacer pedagógico docente en el marco de la política educativa colombiana, y las particularidades de las instituciones educativas donde laboran, facilitando una reflexión crítica acerca de las posibilidades de una mejor educación.

Así, el cuarto capítulo, a propósito de las representaciones sociales sobre calidad educativa, es producto del primer acercamiento con los participantes mediante el cuestionario y la carta asociativa, a partir de lo que dicen y piensan los docentes y directivos docentes, se reconocen los contenidos de las representaciones construidas, desde un conjunto de creencias, valores, saberes, ideas, imágenes, opiniones, actitudes, pero sobre todo, mediadas por la perspectiva histórica profesional y el contexto en el cual cada uno se desenvuelve. Este análisis, característico del enfoque procesual, posibilita la identificación y organización de los elementos constitutivos de la representación social sobre calidad educativa (información, campo de la representación y actitud); generando un conjunto de significaciones relacionadas entre sí, que permitieron dar cuenta de las cualidades del objeto de estudio (calidad educativa).

En el quinto capítulo, calidad educativa: una mirada desde las representaciones sociales, se realiza una caracterización de la dinámica de las representaciones sociales sobre calidad educativa, producto de análisis del extenso material discursivo recogido en las entrevistas. La entrevista como modalidad narrativa, posibilita un encuentro intersubjetivo en el cual cada participante reconstruye su trayectoria, generando un espacio hacia la

reflexión misma de su práctica académica, invitándolo a una comprensión contextualizada de las políticas educativas (enfoque estructural); para explicitar la incidencia y funciones de las representaciones sociales sobre calidad educativa de los docentes y directivos docentes.

Por último, en el sexto capítulo, apartado de conclusiones y discusión, se busca realizar una aproximación interpretativa más profunda para el conjunto de información obtenida, de tal manera que posibilite articular los núcleos figurativos y los elementos de sentido encontrados, al igual que intentar comprenderlos en su relación con el contexto social a partir del dialogo entre los aportes teóricos sobre representaciones sociales y calidad educativa, diversas conjeturas elaboradas a partir de los resultados del proceso de investigación y otros marcos teóricos adicionales que abordan la educación como fenómeno social.

### **Identificación del Proyecto**

A continuación, se detallan los principales aspectos a los cuales está suscrita la investigación:

#### *Título del proyecto*

Representaciones sociales sobre calidad educativa de docentes y directivos docentes de instituciones educativas oficiales de educación Básica y Media del Distrito de Cartagena

#### *Facultad y programa al que se inscribe el proyecto*

Facultad de Educación, Programa Maestría en Ciencias de la Educación

#### *Grupo o línea de investigación*

Gestión Educativa

#### *Temática de estudio*

Gestión y Calidad Educativa

*Director del proyecto*

Ms. Tilson Medina Vergara

*Investigadores*

Augusto César Rodríguez Maturana. Docente de Cartagena, candidato a Magister en Ciencias de la Educación (Universidad San Buenaventura), candidato a Magister en Ingeniería Industrial (Universidad Tecnológica de Bolívar), Ingeniero Químico (Universidad del Atlántico).

Francisco Javier Meza Guazo. Docente Tutor de Cartagena, candidato a Magister en Ciencias de la Educación (Universidad San Buenaventura), Especialista en Pedagogía para la docencia universitaria, Licenciado en Español y Literatura.

## ***1. Contexto Teórico – Investigativo (Aproximación al objeto de estudio)***

### **1.1 Planteamiento del Problema**

*“Desde que me caí por esa madriguera me han dicho qué tengo que hacer y quién debo ser. Me han encogido, aumentado, arañado y metido en una tetera, me han acusado de ser Alicia y de no ser Alicia, pero éste es mi sueño, y yo decidiré cómo continúa”.*

Lewis Carroll (1865)  
Alicia en el País de las Maravillas

Hasta hace poco hablar de calidad, eficiencia, eficacia y productividad al interior de las instituciones educativas, era poco común. No obstante, los cambios internos y externos en el sistema educativo, y en el contexto mundial han hecho de la educación, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2002; p. 7), un derecho universal, un deber del Estado y de la sociedad, un instrumento esencial en la construcción de sociedades autónomas, justas y democráticas. Desde 2002 el MEN, ha planteado políticas de calidad educativa que integran referentes de calidad (lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, orientaciones pedagógicas); documentos para la actualización curricular (derechos básicos de aprendizaje, mallas de aprendizaje, matrices de referencia), mejoramiento y evaluación.

El logro de mejores niveles de calidad es una meta declarada de todas las instituciones educativas del país; quienes procuran una nueva forma de organizar y ejecutar todas las acciones y procesos educativos, mediante la formulación de un plan de mejoramiento institucional, orientado por el MEN mediante la Guía 34 que describe una ruta estructurada en tres etapas: autoevaluación, plan de mejoramiento y seguimiento del proceso de fortalecimiento de la capacidad de las instituciones y centros educativos para formular, ejecutar y hacer seguimiento a los resultados institucionales desde una perspectiva de procesos y resultados de la gestión escolar (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 4).

Pese a la existencia de un amplio marco normativo, que pretende garantizar el cumplimiento de metas en cada uno de los elementos de evaluación y análisis de la calidad, mejoramiento institucional, estas se ven afectadas por la ausencia de una tradición crítica en el campo educativo por parte del educador, quien se ve preso en una avalancha de normas y de cambios que no alcanza a procesar y que lo alejan de la posibilidad de participar en la reflexión y en la formulación de las políticas educativas, todo queda reducido a un lenguaje meramente técnico (Salinas, 2006, p. 1).

Esto trae como consecuencia, en muchos casos, el “incumplimiento” en las directrices emanadas por el MEN por algunas instituciones educativas, y en el mejor de los casos un “cumplimiento” plasmado solamente en documentos, pero lejos de la realidad de la institución, evidenciado en el comportamiento preocupante de indicadores de calidad en la Educación Pública. El resultado: un país inconforme con su sistema educativo.

En este sentido, las instituciones educativas oficiales de educación básica y media del Distrito de Cartagena, en su mayoría, enfrentan grandes dificultades en el cumplimiento de las metas ministeriales en cuanto a calidad, eficiencia y eficacia, contempladas en la política educativa. En palabras de Díaz Barriga (2000) “surge una especie de desesperación en los responsables del sistema por identificar que los docentes no asumen las reformas, no se convierten en elementos pro-activos de ellas, sino por el contrario en muchas ocasiones las rechazan en su fuero íntimo, actúan externamente como si fueran a operar a partir de ellas, pero en la realidad las ignoran, y en ocasiones en los hechos las contradicen”. (p. 16)

Esto pareciera ser un problema generalizado en el país, en donde se percibe baja pertinencia, escasa utilización y desconocimiento por parte de la comunidad educativa; de estándares, resultados de pruebas ICFES, y pruebas SABER; y los propios planes de mejoramiento, lo cual genera una situación, en palabras de Zambrano (2005), “de ineficacia global de la política de calidad educativa colombiana” (p. 140).

Es así, como el escenario de las Instituciones Educativas del Distrito de Cartagena, la política pública de educación, la dinámica social colombiana, y las implicaciones del

interés por la calidad, presentan hoy un nuevo mundo educativo; el cual podría decirse, retomando las ideas de Rodríguez (2002), se encuentra en caos o en crisis; puesto que impulsan y exigen un salto muy rápido hacia la cobertura, calidad, eficiencia, eficacia, equidad, inclusión y pertinencia educativa en las organizaciones escolares, ocasionando altas demandas sociales y paros sindicales ante los recortes presupuestales, reajustes de asignaciones de recursos, reubicaciones permanentes de la planta de personal, decretos y leyes poco asimiladas por comunidades educativas, manejos politizados y corruptivos de la educación pública.

Al entender las representaciones sociales como “una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados, en sentido amplio designa una forma de pensamiento social” (Jodelet, 1986, p. 474), se profundiza e indaga en representaciones sociales como pautas simbólicas, manifestaciones, objetivaciones, visiones que docentes y directivos docentes develan sobre calidad educativa en instituciones educativas oficiales de educación básica y media del Distrito de Cartagena en una investigación fundamentada en el paradigma hermenéutico – interpretativo.

En consecuencia, es pertinente preguntarse: ¿Cómo entienden los docentes y directivos docentes la Calidad Educativa?, ¿Cómo la explican?, ¿Hasta qué punto su práctica pedagógica cotidiana, apoya la comprensión de las políticas educativas formuladas por el MEN?, ¿Qué factores internos y externos identifican como favorecedores de la calidad educativa?, ¿Cuáles agentes se identifican como principales en la búsqueda de la calidad educativa?, ¿Qué piensan de los programas y proyectos que estas políticas traen consigo y qué deben implementar al interior de sus instituciones educativas?, en otras palabras ¿Cuál es el conjunto de ideas, creencias, conocimientos, pautas simbólicas, actitudes, manifestaciones, objetivaciones, visiones y valores de docentes y directivos docentes de instituciones educativas de educación básica y media del Distrito de Cartagena de Indias ante la Calidad Educativa, en el marco de las políticas educativas formuladas por el MEN?

El grupo investigador adopta el constructo de representaciones sociales para dar respuestas a estos cuestionamientos, fundamentando esta decisión en las siguientes razones:

a) Ideas, creencias, valores, metáforas, imágenes, opiniones, manifestaciones, objetivaciones, visiones, actitudes y hasta información externa (académica o no académica) son elementos de la representación, relacionados a un objeto, que contribuyen a la manera de interpretar el mundo (Abric, 2001; Jodelet, 1986; Rodríguez, 2003).

b) La teoría de las representaciones sociales según, Moscovici, “enfatisa la relación entre lo típico (lo convencional) y la innovación. Destaca el choque de ideas en la formación de nuevas representaciones sociales.” (Moscovici y Marková, 2003; p. 133).

c) Las representaciones construidas individualmente sobre un objeto, se convierten en constituyentes de la cultura si son compartidas intersubjetivamente; es decir, se convierten en representaciones sociales. (Montes, 2009).

Formalizado el constructo teórico, el grupo investigador replantea los interrogantes antes formulados en la pregunta que orienta esta investigación:

¿Cuáles son las representaciones sociales sobre Calidad Educativa de docentes y directivos docentes de instituciones educativas oficiales de educación básica y media del Distrito de Cartagena?

## 1.2 Justificación

*“Sí yo hiciera mi mundo todo sería un disparate.  
Porque todo sería lo que no es. Y entonces al revés,  
lo que es, no sería y lo que no podría ser si sería.  
¿Entiendes?”*

Lewis Carroll (1865)  
Alicia en el País de las Maravillas

Durante las últimas décadas, el sistema educativo colombiano ha transitado bajo un sistema socio - político - económico - administrativo marcado por discontinuidades y diversas reformas. Al decir de Díaz & Inclán (2000, p. 5) estas reformas educativas pueden ser entendidas como acciones mediante las cuales el Estado establece elementos para

orientar las políticas de la educación, siendo el resultado de un proceso complejo en el cual intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa del país.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en un esfuerzo por adaptarse a las condiciones y exigencias contemporáneas de las organizaciones internacionales, ha direccionado sus políticas educativas hacia la calidad, primera infancia, disminuir brechas en acceso y permanencia en todos los niveles (población rural-urbana, poblaciones diversas, vulnerables y por regiones), pertinencia e innovación, modelo de gestión y eficiencia; como estrategia para la expansión del servicio, el interés por el beneficiario y un interés funcional. Además, ha incorporado la figura de “plan de mejoramiento institucional” como instrumento de desarrollo escolar y herramienta que permite proyectar metas institucionales, y al mismo tiempo hacer seguimiento a las estrategias y acciones de mejora propuestas en cada proceso institucional.

Para orientar este nuevo marco educativo, mediante un documento denominado Guía 34 (Mejoramiento institucional. De la Autoevaluación al Mejoramiento Institucional), se describe una ruta estructurada en tres etapas: autoevaluación, plan de mejoramiento y seguimiento al fortalecimiento de la capacidad de las Instituciones y centros educativos para formular, ejecutar y hacer seguimiento a los resultados institucionales desde la gestión por procesos. (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 4). Es decir, este documento se constituye en el principal mecanismo para dar cuenta de la calidad en las Instituciones educativas y el logro de las metas planteadas por las políticas educativas, sugiriendo que “la calidad de la educación constituye la meta y el ideal a lograr, la cual es verificable solamente a partir de un conjunto de formas de evaluación a las que habrá de someterse todas las instituciones que aspiren a ser de calidad y competitivas” (Ayala, 2009, p. 16)

Así, al igual que Alicia, el personaje del país de las maravillas, los docentes y directivos docentes se encuentran, de un momento a otro, inmersos en un mundo que jamás hubieran imaginado (nuevas terminologías, gestión por procesos, imposición de una nueva cultura escolar, gran número de normas, cambios que no alcanzan a procesar, y que se

alejan de toda posibilidad de análisis y reflexión). En un encuentro brusco y repentino, sin saber nada del “nuevo escenario educativo”, tienen que participar de él, enfrentarlo, aprenderlo e incluso ser evaluado.

En este escenario, los docentes y directivos docentes difícilmente asumen la reforma, rechazándola e incluso ignorándola. Aunque se esfuerce por diligenciar las formas establecidas para el sistema de calidad institucional, la realidad en su quehacer diario es totalmente diferente. Los resultados, en términos de indicadores, hacen notorio un abismo entre los fines educativos y las metas, cada vez más distantes de las expectativas de una educación de calidad, equidad, eficiencia, eficacia, inclusión y pertinencia.

Es evidente la distancia entre la noción de calidad planteada por las autoridades educativas (Ministerio de Educación Nacional, Secretaria de Educación Distrital), en la política educativa y traducida por los diversos organismos evaluadores en indicadores (por lo general con resultados pobres), procedimientos o mecanismos; y las ideas, creencias, conocimientos, metáforas, nociones y expectativas de los docentes y directivos docentes. La representación que cada educador ha construido sobre la calidad de la educación que imparte (o debería impartir), constituye, en sí misma, una explicación a estas diferencias y un acercamiento importante para la discusión entre lo que se decide y lo que se obtiene, entre lo que se planea y lo que otros piensan sobre lo que se planea.

Bajo esta realidad, la manera como se construyen los discursos y se ejecutan las prácticas escolares es aún objeto de muchas preguntas. Es fundamental para el sector educativo del Distrito de Cartagena, indagar sobre cultura escolar y en particular, identificar aspectos que aproximen las concepciones y las prácticas escolares cotidianas, a los escenarios de reflexión, definición e implementación de política pública de calidad educativa (actitud, información y campo de representaciones), de tal suerte que allí se interprete la realidad vivida al interior de las instituciones educativas (González y Leuro, 2005, p. 15), que si bien es cierto se constituyen como una sola comunidad educativa local, cada institución y cada sujeto participante en la investigación consolida en sí mismo una

visión, a veces compartida, de las realidades que lo rodean y de la forma como actúa en función del proceso educativo que se lleva al interior de las escuelas.

Sin pretender encontrar relaciones de causalidad, y siguiendo a Berger-Luckmann (2001), se propone una investigación que parte de la premisa de la no existencia de un mundo verdadero, pre-existente a los fenómenos, que operaría como el fundamento de toda explicación y desde el cual se presupondrían significaciones; sino de la existencia de distintas construcciones sociales de la realidad; reconociendo, además, que los significados sociales determinan la acción de las personas, construyéndose mediante la interacción de procesos dinámicos de interpretación de la realidad. Es así como la investigación adquiere mayor relevancia, debido a que se dimensiona como una oportunidad para descubrir aspectos claves de lo que piensan los sujetos, de tal manera que el resultado del proceso investigativo, se convierte en un documento en el que encuentran el sentido de su quehacer, teniendo en cuenta sus propias concepciones, nociones, ideas y actitudes alrededor de lo que para ellos es calidad educativa

Rebich & Gautier, (2005) exponen que “muchos estudios sobre aprendizaje de las ciencias han utilizado un enfoque que implica la identificación de los conocimientos previos y la aplicación de estrategias de enseñanza específicas destinadas a construir y/o modificar o sustituir ese conocimiento” (p. 356). La investigación adelantada devela una clase muy específica de conocimiento previo: representaciones sociales, como estructura de apoyo para la identificación de significados; desde la práctica cotidiana del docente y directivo docente, donde fue posible cuestionar o aprobar la política educativa de calidad, que orienta el nuevo escenario educativo por procesos, gestiones, competencias, habilidades, tareas, funciones, entre muchos otros aspectos, de acuerdo con la capacidad crítica y creativa del sujeto; y las particularidades institucionales; constituyendo a las representaciones sociales, como concepto de la psicología social, en una forma de interpretación de la cultura, no solo, de las instituciones educativas, sino también del docente.

La noción de representación social, desde la postura de Jodelet, D. (1986):

Nos sitúa en el punto de intersección de lo social con lo psicológico (...) concierne a la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria (...) al conocimiento «espontáneo», «ingenuo» que habitualmente se denomina «conocimiento de sentido común», o bien «pensamiento natural», por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (...) es, en muchos aspectos, un «conocimiento socialmente elaborado y compartido». (p. 473)

En este sentido, las nociones, creencias, emociones, valores u opiniones de los sujetos sobre múltiples temas de la vida social y académica no se sitúan prioritariamente al nivel del pensamiento individual de éstos, sino que vienen dados a partir de un conjunto de apreciaciones y representaciones compartidas socialmente, es decir, tienen su manifestación en la colectividad y afectan de manera cotidiana las acciones que toman los sujetos. (Gergen, 1996)

Así, cada agente escolar (docentes y directivos docentes) direcciona su práctica pedagógica de acuerdo con sus representaciones, y estas representaciones, al parecer, se mantienen al margen de las políticas y las reglamentaciones. De allí, que la contribución, desde los resultados de esta investigación se apunte a encontrar elementos diferenciadores que impulsen políticas fundamentadas en la oportunidad que cada institución educativa, desde sus dinámicas particulares, tiene de acuerdo con su interrelación con el contexto. Es decir, no idealizar la política de calidad institucional, sino partir de lo que realmente es factible, dado el potencial de la organización escolar.

### 1.3 Objetivos

*- Pero es que a mí no me gusta tratar a gente loca*

*- Oh, eso no lo puedes evitar. Aquí todos estamos locos.  
Yo estoy loco. Tú estás loca.*

*- ¿Cómo sabes que yo estoy loca?*

*- Tienes que estarlo, o no habrías venido aquí”*

Lewis Carroll (1865)  
Alicia en el País de las Maravillas

#### 1.3.1 Objetivo General

Develar las representaciones sociales de docentes y directivos docentes de instituciones educativas oficiales de educación básica y media del Distrito de Cartagena de Indias, teniendo como marco de referencia la política educativa nacional.

#### 1.3.2 Objetivos Específicos

Identificar elementos constitutivos de las representaciones sociales sobre calidad educativa de docentes y directivos docentes de instituciones educativas oficiales de educación básica y media del Distrito de Cartagena de Indias.

Establecer la organización y estructura de las representaciones sociales sobre calidad educativa de docentes y directivos docentes de instituciones educativas oficiales de educación básica y media del Distrito de Cartagena de Indias.

Caracterizar la dinámica de las representaciones sociales sobre calidad educativa de docentes y directivos docentes de instituciones educativas oficiales de educación básica y media del Distrito de Cartagena de Indias.

## 1.4 Objeto de estudio: calidad educativa

*“Siempre se llega a alguna parte si se camina lo bastante.”*

Lewis Carroll (1865)  
Alicia en el País de las Maravillas

Por la naturaleza de las representaciones sociales -proceso y contenido-, el objeto de estudio se define a partir de dos componentes: el proceso social de interacción en el cual el grupo de docentes y directivos docentes construyen la representación, y el contenido de las representaciones que se establece como el conjunto de elementos sociocognitivos (conocimientos, metáforas, creencias, pautas simbólicas, actitudes, manifestaciones, ideas, objetivaciones, visiones, valores, y nociones compartidas) sobre el objeto Calidad Educativa que orientan, describen y prescriben el quehacer pedagógico cotidiano del educador.

## 1.5 Marco conceptual

*“Absolem: ¿Quién eres tú?  
Alicia: Ya no lo sé, señor, he cambiado tantas veces que ya no lo sé.”*

Lewis Carroll (1865)  
Alicia en el País de las Maravillas

Para una mayor comprensión del propósito de este estudio, en este apartado únicamente se presentará las definiciones sobre la acción de develar y la noción de Calidad Educativa para esta investigación, teniendo en cuenta que el concepto de las representaciones sociales fue establecido en el planteamiento del problema.

Por develar se entiende la acción de poner de manifiesto (referenciar) o descubrir, en este caso, “las representaciones sociales sobre Calidad Educativa en docentes y directivos docentes de instituciones educativas oficiales de educación básica y media del Distrito de Cartagena” de tal manera que se distingan de otras representaciones sociales de cualquier otro grupo de docentes y directivos docentes, aún del mismo Distrito. 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).

La concepción sobre Calidad Educativa representada por los participantes en este estudio, no fue determinada antes de analizar los resultados, pues esta será producto de la construcción de las representaciones sociales encontradas. Sin embargo, es pertinente referenciar que el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el marco de la Política Educativa Colombiana: Educación de calidad, el camino para la prosperidad 2010-2014, la define como "...aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad" (MEN, 2011, p.8).

## 1.6 Antecedentes

*—Lo que digo yo —dijo la Tortuga, — es ¿de qué nos sirve tanto recitar y recitar?  
¿Si no explicas el significado de lo que estás diciendo!  
¡Bueno! ¡Esto es lo más confuso que he oído en mi vida!*

Lewis Carroll (1865)  
Alicia en el País de las Maravillas

El área temática en la cual se inserta el presente estudio corresponde a la Gestión y Calidad Educativa, de la línea de investigación Gestión Educativa, de la Universidad de San Buenaventura (Cartagena), y busca aportar a la exigencia, cada vez mayor, de la sociedad cartagenera de una educación con calidad. No hay que olvidar que, por las diferentes aristas que presenta el término de calidad educativa en el ámbito académico y no académico, la bibliografía especializada, aunque abundante, presenta diversos puntos de vista, y maneras de abordar lo que hace más riguroso su análisis. En esta investigación es interpretado desde la Psicología Social; específicamente, la Teoría de la Representación Social (Moscovici, 1961/1979). De acuerdo con esta interpretación y desde la tesis que la identidad adoptada por la colectividad del objeto representado (Calidad educativa) se relaciona con el contexto (político, social, cultural, económico, sistema de valores) con el

cual interactúa el grupo participante (Docentes y Directivos Docentes). La explicación de por qué esto sucede no es de interés en este trabajo, el cual se centrará en develar que esa relación, independientemente de cuál sea su naturaleza, se conserva, mientras que Docentes y Directivos Docentes responden de manera natural conforme a sus ideologías, marcos de aprehensión y valores.

Esa multiplicidad de relaciones presentes en el campo educativo, y su extensión progresiva, mediante diversas intencionalidades, niveles y modalidades, que van desde la educación para adultos, la formación a otros sectores, incluso en la vida familiar; ha posibilitado el enriquecimiento del concepto de educación, convocando nuevos campos científicos para describir, analizar, y en lo posible, explicar situaciones cotidianas, antes exclusivos de la investigación educativa. En este sentido, Jodelet (2011) señala que los recursos aportados por la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1961/1976, 1984; Jodelet, 1984, 1989) resultan particularmente importantes y pertinentes, para abordar investigaciones en educación; puesto que ésta ofrece un espacio privilegiado para el estudio de las relaciones dialécticas existentes entre los diferentes elementos de sistemas complejos. Al decir de Gutiérrez (2007), “el término representación social constituye la designación de fenómenos múltiples que se observan y estudian a variados niveles de complejidad, individuales y colectivos, psicológicos y sociales” (p. 315).

Advierte Jodelet (2011): “es preciso cuidarse de subsumir el campo de la educación en el de las representaciones sociales y viceversa. El primero no se reduce a un campo de recolección de datos o a un simple espacio de aplicación de un modelo teórico como el de las representaciones sociales. Debe ser pensado como una totalidad en el seno de la cual los recursos ofrecidos por este modelo deban utilizarse de manera adaptada a las problemáticas características de los diferentes niveles de su estructuración”. (p. 140).

Tanto para la investigación educativa, como para la teoría de representaciones sociales, existen numerosas y variadas líneas de investigación. La producción bibliográfica en ambos sentidos es abundante y está en constante crecimiento. En los últimos años ha cobrado interés como objeto de estudio las representaciones sociales de los estudiantes,

profesores, autoridades y padres de familia. La relevancia de este tipo de estudios ha sido ampliamente señalada por diversos autores; Restrepo (1987), Alves-Mazotti (2008), Cardoso (2011) y Castorina (2012), entre otros, enfatizan en la influencia de las representaciones sociales en las prácticas, en las posibilidades de cambio educativo, considerando su influencia en el comportamiento de las personas, en las actitudes hacia los demás y por consiguiente en las dinámicas de las instituciones y en los procesos que las caracterizan. Sobre este aspecto Cardoso (2011) expresa:

Hasta la década de los 90 las llamadas, hasta ese momento, investigaciones sobre concepciones docentes, demostraban que tales concepciones influyen fuertemente en la práctica docente dentro y fuera de las clases, y, por eso, hay que tenerlos en cuenta durante la elaboración e implementación de propuestas de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se han privilegiado los estudios sobre concepciones de ciencia y enseñanza de ciencia, dejando en un segundo plano otras posibles representaciones de profesores y alumnos. (p.11)

En América Latina, las investigaciones de representaciones sociales en el campo educativo son recientes y los países que más han indagado este aspecto son: México, Chile, Argentina y recientemente Colombia. Los temas más desarrollados tienen que ver con diferentes fenómenos académicos como la práctica docente en el aula, violencia escolar, la lectura, escritura, análisis de procesos cognitivos en estudiantes; sin embargo, podría decirse que estos trabajos aún son incipientes en su aplicación metodológica. Con relación a las políticas educativas y la calidad educativa, son escasos los trabajos; y se limitan a una descripción documental, sin permitir el diálogo de diferentes actores que intervienen en el proceso educativo.

Piña y Mireles (2006), señalan que “las representaciones sociales son una herramienta importante para entender los diversos significados que se tejen en los espacios académicos acerca de algo (un plan de estudios, una asignatura, una estrategia metodológica, un plan de educación) o alguien (el estudiante, el profesor, el funcionario)” (p. 15); esto ha permitido que la línea de investigación en representaciones sociales (campo

educativo), se haya fortalecido en los últimos años, como propuesta teórica y metodológica apropiada para entender los procesos educativos.

La revisión bibliográfica durante el proceso investigativo permitió, el acceso a una gran cantidad de información; sin embargo en este apartado se hará referencia solo a investigaciones existentes en lengua española (tesis y artículos), privilegiando aquellos que aportaron teórica y/o metodológicamente a la investigación (sin importar el año de publicación); y aquellas en las que se trabaja de manera explícita el tema representaciones sociales en el campo educativo (con año de publicación posterior a 2010); sin pretender ser una revisión exhaustiva, sino una guía elemental para la sistematización de la información disponible relacionada con el tema en estudio, tanto en Latinoamérica como a nivel nacional (Colombia) y local (Cartagena). A modo de organizar la información, se dividen los estudios en: a) Trabajos enmarcados en la Teoría de las RS y el proceso educativo; b) Investigaciones que responden a las representaciones sociales y a la calidad educativa.

En cuanto a los trabajos enmarcados en la teoría de las RS y el proceso educativo, a nivel local (Distrito de Cartagena), se destaca el trabajo de Agudelo (2012), Representaciones sociales sobre la educación en jóvenes del corregimiento de Pasacaballos y el barrio Olaya Herrera, sector Nuevo Porvenir; tesis de maestría de la Universidad de San Buenaventura que tiene como finalidad, caracterizar las representaciones sociales sobre educación, que desde los referentes de calidad educativa, inversión social empresarial en educación y oportunidades educativas tienen los jóvenes de educación media y egresados (2009-2010) de dos instituciones educativas oficiales del Distrito de Cartagena. Para el desarrollo del mismo, se toma como referente teórico la comprensión de las representaciones sociales desde la perspectiva de pensadores como Moscovici, Jodelet, y Banchs, entre otros; estas teorías se ajustan al diseño de la presente investigación: teoría fundamentada (Grounded Theory) cuyo objetivo es desarrollar supuestos basados en datos empíricos que pueden ser aplicados en áreas específicas (Glaser & Strauss, 1967).

En el contexto nacional, es importante mencionar la tesis de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, presentada por González y Leuro (2005): La

autonomía institucional como clave de desarrollo en las Instituciones Educativas: una mirada desde las representaciones sociales. En esta investigación, la representación social de autonomía institucional busca contribuir en la definición de política pública en materia de gestión escolar y desarrollo profesional de rectores y coordinadores. Este estudio de caso, establece relaciones entre la representación social que los directivos docentes tienen sobre autonomía institucional y sus estilos de gestión escolar. Los hallazgos evidencian la existencia de una representación social sobre autonomía institucional en incubación. Este trabajo aportó a la presente investigación la definición de las representaciones sociales como concepto de la psicología social que se constituye en una forma de interpretación de la cultura de las instituciones educativas, además esta investigación presenta una estructura metodológica que orienta el estudio adelantado, y ayuda a reconocer características de la política educativa nacional que hacen parte de la noción de calidad educativa.

De igual manera, Ordóñez (2011), en su trabajo para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, de la Universidad de Manizales: Representaciones sociales sobre la escuela que presenta un grupo de niñas internas de una institución educativa de la zona centro del departamento del Huila, muestra los conceptos de las Representaciones Sociales desde la Teoría de la Psicología Social, de acuerdo con Serge Moscovici y la Sociología de Conocimiento, de acuerdo con Pierre Bourdieu y se expone el concepto de escuela, desde una visión sociológica y política, por lo que ofrece un extenso marco teórico, y referencias bibliográficas que facilitaron la búsqueda de la fundamentación teórica para esta investigación.

En cuanto a antecedentes internacionales, Cavalcante (2013) en su libro Representaciones sociales de los docentes sobre la gestión escolar, que surgió como resultado de la investigación de Posdoctorado, realizada en la Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica, de la Universidad de Cádiz – UCA, España, aporta a la investigación una gran fundamentación teórica y grandes referentes bibliográficos que facilitaron la búsqueda de información sobre representaciones sociales, aplicada al ámbito educativo. Esta investigación fue desarrollada con el profesorado de secundaria de escuelas públicas y privadas de Jacobina-Bahia-Brasil y de los docentes de centros de educación

secundaria públicos y concertados de Cádiz-España, cuyo objetivo fue diagnosticar las percepciones de los docentes sobre la gestión escolar de la educación secundaria en las siguientes categorías de análisis: autonomía; gestión cooperativa; relaciones con el entorno social y cultural; relaciones personales con profesorado, padres, madres y alumnado; situación de la formación de los docentes; trabajo en grupo y consejo escolar.

En el mismo contexto, el artículo publicado en Redalyc, por Arbesú, Gutiérrez, Vidrio y Piña (2008): Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación, se identifican a través de la propuesta teórico-metodológica de las Representaciones Sociales (RS), ciertas percepciones, opiniones, imágenes que los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco (UAM-X), han construido respecto a la evaluación que la institución realiza de su trabajo académico. Para el acopio de información se utilizaron dos tipos de instrumentos: a) un cuestionario con preguntas de asociación libre y b) un correo electrónico en el que se solicitó a los profesores que expresaran lo que para ellos significaba la evaluación académica a partir de sus vivencias, lo que se constituyó como aporte significativo para construcción de instrumentos y tratamiento metodológico de la información.

Ahora bien, en cuanto a investigaciones que responden a las representaciones sociales y a la calidad educativa realizadas en Colombia, es importante mencionar el trabajo de Grado para maestría en Educación mención Gerencia Educacional presentado por Rojas (2010) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (República Bolivariana de Venezuela), Representaciones sociales de roles, competencias y liderazgo gerencial en directivos-docentes de instituciones educativas estatales de educación básica y media vocacional de la ciudad de San José de Cúcuta (Colombia), puesto que revela representaciones sociales de los directivos-docentes de instituciones educativas estatales de educación básica y media vocacional de la ciudad de San José de Cúcuta (Colombia), en los roles, competencias y liderazgo gerencial efectivo teniendo como marco de referencia la reforma educativa implementada en Colombia desde los años noventa. En este sentido, este trabajo guarda relación con la presente investigación en la medida en que se busca develar representaciones sociales en el campo educativo, tomando como referencia la política

educativa colombiana, utilizando la teoría fundada como método de análisis, y las entrevistas como instrumento para la caracterización de dichas representaciones.

Además, en el trabajo de Rojas (2010) se encuentran aspectos relevantes asociados a la Calidad Educativa vista como una categoría multifactorial, y pone de manifiesto el interés cada vez más creciente por conocer qué saben, que piensan, y sobre todo como actúan los educadores frente a las políticas educativas públicas en el país, como elemento clave para mejorar en educación.

De otro lado, el artículo de reflexión publicado en la revista Contextos, por Caballero, (2013): la calidad de papel. La representación social de la calidad en educación en maestros y estudiantes, presenta el caso de una institución educativa pública en la que se hace un pequeño análisis de la representación social que tienen de la calidad educativa maestros y estudiantes en una de las primeras instituciones públicas certificadas en la norma de calidad ISO 9001 del 2008, se plantea un breve marco teórico que busca definir el concepto de representación social y un recorrido por el discurso sobre calidad educativa y sobre la calidad educativa desde las políticas públicas educativas nacionales en el año 2007 y 2011, para luego realizar una caracterización desde los documentos oficiales del colegio sobre dicha idea de Calidad. Se evidencia en él una mirada explícita de la calidad educativa desde la norma ISO, y no desde el quehacer pedagógico en el aula o desde el marco normativo de la calidad educativa en Colombia; esto va en contradicción con la presente investigación ya que por el contrario se muestra una amplia conceptualización sobre calidad educativa desde diversas posturas y se develan las posiciones de los participantes, más que la del grupo investigador, sin procurar caer en la crítica y respetando la realidad presentada por cada participante.

A nivel internacional, la tesis de maestría en Desarrollo Educativo presentada a la Universidad Pedagógica Nacional de México por Ayala (2009), Las representaciones sociales de la calidad de la educación, en estudiantes de pedagogía de dos instituciones de educación superior, es una investigación de corte cualitativo que buscó analizar a partir de la teoría de las representaciones sociales la categoría de calidad de la educación de los

estudiantes de Pedagogía de dos instituciones de educación superior: la UPN- Ajusco y la Universidad Insurgentes. Se destaca como un importante aporte a la presente investigación ya que el cuestionario utilizado, y los momentos de investigación seguidos, permitieron hacer una adaptación al contexto propio de la realidad cartagenera. Igualmente, el referente teórico sobre representaciones sociales y las citas bibliográficas fueron de gran ayuda para la fundamentación teórica requerida.

De la misma manera, en Chile, Cerda R., Opazo, (2013) en su artículo publicado por los doctores en educación, en la revista Estudios pedagógicos (Vol.39 no.1), las Representaciones Sociales de calidad educativa presente en los discursos en medios escritos: Un análisis en el contexto del conflicto estudiantil en Chile 2011 de la Universidad Austral de Chile, proponen comprender las (RS) de calidad educativa en relación con sus factores de mejoramiento, que aparecen en los discursos de los actores en medios escritos en el contexto del conflicto estudiantil en Chile 2011, a partir del análisis teórico-metodológico de la teoría fundamentada. Ellos presentan un modelo que tiene como base las condiciones causales que definen la calidad de la educación como deficitaria y se relaciona con tres categorías nucleares: garantías de calidad, financiamiento y evaluación. Se convierte así en un estudio interesante que hace una revisión documental de los medios escritos, en el marco de la crisis educativa mencionada y utiliza la teoría fundada como método de análisis, apoyándose en el Atlas ti, para la sistematización de la información; y marca una ruta metodológica que sirve de gran ayuda para el diseño seguido en la presente investigación.

Para finalizar, es necesario nombrar un artículo publicado en la Revista Iberoamericana de Educación Superior por Netzahualcoyotl-Netzahual (2015): Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica puesto que este guarda similitud con los intereses que se persiguen en el presente trabajo. Este artículo se deriva de una investigación del programa de Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), y tiene como propósito conocer cuáles son las representaciones sociales que los docentes-alumnos, asistentes a los diferentes programas que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Tlaxcala, México, tienen sobre la

Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en México. Las consecuencias de esta reforma se vuelven complejas y, en este marco, surge el interés por investigar las representaciones sociales que construyen los docentes de ella, así como la identificación de sus imágenes, percepciones, opiniones, creencias, valoraciones y significados. La investigación que soporta el artículo presenta similitudes metodológicas con este proceso investigativo; y pone en evidencia que las políticas educativas adoptadas por los gobiernos generan diversas percepciones, opiniones, creencias y concepciones de acuerdo con la realidad que vive y construye cada actor.

En síntesis, las investigaciones descritas, guardan afinidad con la teoría de las representaciones sociales, el campo educativo, más específicamente la calidad educativa y con los planteamientos del grupo investigador, además de las particulares del contexto y de los establecimientos escolares; por lo tanto, los resultados de los estudios reseñados son apropiados como referentes para el análisis de la información obtenida en la investigación.

## 2. Referentes Teóricos

*“Las cosas que damos por supuestas, sin indagarlas o reflexionar sobre ellas, son justamente las que determinan nuestro pensamiento consciente y deciden nuestras conclusiones”*

Dewey (1916, p. 18)

La institución educativa es el eslabón más neurálgico en la cadena educativa, pues es al interior de ella donde se gesta el acto educativo más significativo: el aprendizaje; por lo que el interés por los elementos y factores que intervienen en el proceso formativo de cada individuo que por ella pasa es permanente. Mientras que el estudiante necesita y reclama una formación de calidad, el gobierno confía en la implementación de la política educativa trazada al interior de las instituciones educativas, el padre de familia espera de la institución educativa estrategias pedagógicas pertinentes en las aulas de clases para su hijo, son los docentes y directivos docentes quienes lo hacen posible.

La reflexión anterior permite afirmar, al decir de Martínez (2015), que urge un docente que reflexione sistemáticamente sobre su práctica pedagógica con el propósito de mejorarla; que aborde de manera transversal la tarea de educar integrando conocimientos que tradicionalmente han estado compartimentados; que trabaje colaborativamente, y valore y cultive la sensibilidad expresiva, artística y creadora en sus alumnos, y que sepa comunicarse con las familias de sus alumnos y con otros profesionales.

En este sentido, es al interior de las instituciones educativas donde el docente, mediado por los procesos de relación e interacción (con colectivos, grupos e instituciones sociales donde se desenvuelve), construye una serie de significados que le dan sentido a su práctica pedagógica, elaborando, al mismo tiempo, una diversidad de discursos que la soportan. Estos significados, toman la forma de representaciones sociales mediante las cuales el docente posee una noción particular de su rol como maestro, de las circunstancias sociales donde se desempeña, orientando su comportamiento y acciones de tal manera que pueda dar respuesta a lo que tanto estudiante, familia, gobierno y él esperan de su ejercicio profesional.

Frente a estos argumentos, el presente estudio explora fundamentalmente tres (3) ejes teóricos, que incorporan las referencias básicas que dan soporte al trabajo de investigación, a partir de los planteamientos de diferentes autores en las categorías que lo integran: calidad educativa, política educativa colombiana, y representaciones sociales. De estos se desprende el modelo de reflexión, la ruta metodológica, y la estructura de análisis e interpretación de resultados.

## **2.1 Calidad Educativa: más allá de una terminología de la industria o una moda**

*“Ha llegado el momento de comenzar a pensar en utilizar otros conceptos para referirnos a propuestas de política educacional que tenga como objetivo promover una educación que considere al ser humano como una totalidad que debe interactuar con la sociedad de forma consciente y no como quien está llamado a concretar un legado natural”*

Biancheti (2008, p. 22)

La educación es tanto un derecho fundamental de toda persona, como un motor de desarrollo y transformación social; dado que es la herramienta de mayor incidencia en el desarrollo alcanzado históricamente por los pueblos. Por muchos años, la preocupación era lograr una mayor cobertura, y llevar educación a todos y todas, sin tener en cuenta los resultados de la misma. Como derecho fundamental, la educación está llamada a incluir características que la hagan cumplir su función transformadora, para algunos estas se encuentran asociadas a lo que llaman calidad, para otros debe responder a la dignidad de la persona y al compromiso social.

El debate continúa abierto, y pareciera ser producto de diferencias en la concepción del término calidad, pues al final, luego de analizar ambas posiciones, podría afirmarse que las características sugeridas para la educación son compartidas. En el marco de la presente investigación, se utilizará el término calidad educativa, para hacer referencia a ellas.

En torno al término calidad existe una indefinición y ambigüedad, que hace que cada individuo (agente escolar o no) le atribuya un significado diferente, interpretándolo de manera personal, e incluso generando dificultades tanto en su apropiación como en la comunicación, que como señala Santos Guerra (1991), es un tópico que se maneja con

pretendida univocidad. Por ello conviene considerar que el concepto de calidad se construye para cada contexto y situación. Desde esta perspectiva, resulta difícil, y hasta cierto punto arbitrario, ofrecer una definición que logre calificar elementos o argumentos válidos para entender desde el colectivo de educadores la noción de calidad y más concretamente calidad educativa.

La preocupación por la calidad tuvo su origen en el mundo empresarial, para pasar después a otros servicios sociales. Inicialmente se estudió sobre el control de calidad del producto, luego a partir de los años 50 surge, originariamente en Japón, un nuevo concepto que introduce técnicas preventivas del error centradas en el control de calidad durante el proceso y no tras el proceso. Se tiende entonces al control de la calidad total, que implica la calidad de las actividades de toda la organización, incluyendo diversas técnicas que se agrupan bajo el nombre de “Sistemas de mejora continua” (Cano, 1998, p. 273). (Ver Tabla 2. Enfoques en torno a la calidad en el transcurso de la historia)

**Tabla 2. Enfoques en torno a la calidad en el transcurso de la historia**

DÉCADA	CONCEPCIONES	ESENCIA
1920	Nacimiento de la supervisión o inspección	No se actuaba para prevenir a tiempo sino sobre el producto elaborado. Inspección masiva. Nace la figura de inspector que acepta o rechaza la calidad del producto.
1930	Inspección a base de muestreo estadístico	Técnicas estadísticas como base del control de la calidad. Inspección a base de muestreos para reducir los niveles de inspección.
1950	Aseguramiento de la calidad.	La calidad no solo requiere de los procesos de manufactura sino que requiere de los procesos de soporte. Advenimiento de los gurús de la calidad: Deming, Juran, Crosby. Feigenbaum, Ishikawa. Incorporación del Control de la Calidad en TODAS las actividades de la Organización. Departamento de Calidad.
1990	Calidad Total. Satisfacción del Cliente	Se busca satisfacer a los clientes. Se adoptan modelos de excelencia basados en principios de la calidad total. Concepto de reingeniería aplicado a las organizaciones.
Finales del Siglo XX y comienzos del Siglo XXI	Nuevas Tendencias	La competitividad depende de la capacidad en innovación y tecnología para responder a los cambios

Fuente: Porras, Esperanza (2013, p.48)

Para el caso concreto de la educación, la expresión “calidad”, se fue generalizando en la década de 1960. Las investigaciones sobre calidad en educación nacen con un movimiento denominado “Escuelas Eficaces”, que surgió luego de un estudio conocido como informe Coleman, en Estados Unidos en 1966, “Equality of Educational Opportunity”, el cual señaló que “la escuela desempeña un papel muy limitado en el rendimiento del alumno” (Murillo, 2007, p. 4); poniendo de manifiesto que “la escuela no importa”. Fue un estudio que tuvo como objetivo estimar la magnitud y las propiedades científicas de los efectos escolares, así como determinar los efectos escolares asociados con ellos y cuantificar su aportación.

El resultado de este informe tuvo una doble virtud: por un lado, generó en el mundo una avalancha de estudios que trataron de contradecirlo o reafirmarlo (Bowles y Levin, 1968, Moynihan, 1968, Macintosh, 1968, Mayeske et al, 1972), y por el otro, se crea un modelo en el cual la educación es vista como un proceso productivo, donde entran insumos (inputs), para obtener unos resultados (outputs). En este proceso la escuela es vista como una caja negra, es decir, no importaban los procesos y las relaciones que ocurrían en ella.

Estas corrientes de investigación surgidas después del informe Coleman, han generado una abundante literatura sobre calidad, atribuyendo al significado de la expresión calidad de la educación varias dimensiones o enfoques complementarios. Por ejemplo; Harvey & Green (1993) analizan cinco diferentes concepciones de calidad, relevantes en educación; concluyendo que no hay una única definición correcta de calidad, sino que se trata de un concepto relativo unido al punto de vista de quien lo trata.

1. Calidad como fenómeno excepcional: esta concepción acepta como axiomático que la calidad es algo especial. Y se pueden distinguir tres variantes de esta noción:

a) La noción tradicional de calidad implica distinción, clase, exclusividad, elitismo y, en gran medida, un aspecto inaccesible para la mayoría. La calidad, según esta concepción, no puede ser juzgada ni medida, y es contrastada con un conjunto de criterios.

b) La calidad como excelencia implica la superación de altos estándares, está muy vinculada con la concepción tradicional, pero se identifican los componentes de la

excelencia. Esta radica en los insumos y los productos o resultados. Una institución que atrae a los mejores estudiantes, los mejores profesores, los mejores recursos físicos y tecnológicos, por su propia naturaleza, es de calidad, es excelente y producirá graduados de alta calidad.

c) La calidad como satisfacción de un conjunto de requisitos se identifica, generalmente, con la de los productos que superan el control de calidad. Los contrastes se basan en criterios alcanzables destinados a rechazar los productos defectuosos, es el resultado del control científico de calidad, pues supone la conformación de acuerdo con unos estándares, la cual implica que la calidad mejora conforme se elevan los estándares. Esta forma de concebir calidad presupone que los estándares son objetivos y estáticos; no obstante, éstos son acordados y sujetos a nuevas negociaciones, a la luz de cambios en las circunstancias.

Se ha visto que es posible la provisión de estándares no universales para la educación, pues dan a las instituciones una oportunidad de aspirar a tener calidad en la medida que distintos conjuntos de estándares sean formulados para distintos tipos de instituciones.

2. Calidad como perfección o coherencia: en esta segunda aproximación, Harvey & Green (1993) consideran el concepto de calidad en términos de coherencia o consistencia, se fundamenta en dos premisas: una implica cero defectos y la otra, hacer las cosas bien la primera vez. En calidad igual a cero defectos, la excelencia se define en términos de conformación con una particular especificación. Ésta no es un estándar ni es evaluada contra ningún estándar. El producto o servicio es juzgado por su conformidad con la especificación, la cual es predefinida y medible, pues perfección consiste en asegurar que todo esté correcto, carente de errores; aún más, este enfoque exige que dicha perfección sea entregada de manera consistente. Este enfoque está intrínsecamente ligado con la noción de "cultura de calidad", la cual se da en la organización donde la responsabilidad recae sobre todo y no solamente en los controladores de calidad (Crosby, 1993).

El hacer las cosas bien la primera vez implica que, en cada etapa del proceso, las personas involucradas se aseguran que el producto va saliendo y entrando libre de defectos. El énfasis está en asegurarse de que todo se hace bien desde el inicio y que la calidad es responsabilidad de todos. De cierta manera puede hablarse, de una democratización de la calidad.

3. Calidad como logro de un propósito: este enfoque va más allá de los procesos y los productos o servicios. La calidad tiene sentido en relación con el propósito del producto o servicio, lo cual implica una definición funcional.

En el contexto de la educación básica y media, el concepto de calidad, según los requerimientos del cliente, provoca varios interrogantes: ¿quién es el cliente de la educación básica y media?, ¿son clientes los estudiantes o el Estado que aporta recursos, los empresarios o los padres que pagan por la educación de sus hijos?, ¿qué son los estudiantes?, ¿son clientes, productos o ambos? O quizás se debería hablar de los estudiantes como consumidores de la educación, pues son ellos quienes ingresan al sistema, sufren el proceso y emergen educados.

4. Calidad como relación costo-valor. La idea de eficiencia económica está en la base de esta noción, pues incluye como eje central el mecanismo de "*accountability*" (rendición de cuentas) al público contribuyente de los sistemas públicos. La efectividad, desde esta perspectiva, es considerada en términos de mecanismos de control (auditorías de calidad), resultados cuantificables (indicadores de desempeño) y evaluaciones de la enseñanza y de la investigación.

La idea no es utilizar los recursos para mejorar una calidad mediocre, sino retirar los recursos del desempeño mediocre y estimular la búsqueda de lo mejor. Aquellos que creen en esta idea esperan ampliar la cobertura en educación con una mínima inversión disminuyendo así el costo - efectividad y aumentando la competencia por recursos y buenos estudiantes.

5. Calidad como transformación. Esta noción se basa en el cambio cualitativo, cuestiona la idea de calidad centrada en el producto, pues considera que la calidad radica, por un lado, en desarrollar las capacidades del consumidor (estudiante) y, por otro, en posibilitarle para influir en su propia transformación.

En el primer caso, el valor agregado es una medida de calidad en términos del grado en que la experiencia educativa incrementa el conocimiento, las capacidades y las destrezas de los estudiantes. En el segundo, supone una implicación del estudiante en la toma de decisiones que afectan su transformación que, a la vez, proporciona la oportunidad de ampliar sus posibilidades para participar en la vida profesional.

Esta idea de calidad como transformación cuestiona la relevancia del enfoque de calidad centrado en el producto a la educación, dado que la educación no es un servicio para un cliente, sino que es un proceso continuo de transformación del participante, sea estudiante o investigador. Por ende, esto lleva a dos conceptos de calidad transformacional en educación: el enriquecimiento del consumidor y el reforzamiento del consumidor. Una educación de calidad es aquella que efectúa cambios en el participante y presumiblemente lo enriquece. Para Astin (1991) esta noción de valor agregado otorga un sentido sumativo a este enriquecimiento, pues el valor agregado es una medida de calidad en tanto la experiencia educacional enriquezca el conocimiento, las habilidades y destrezas de los estudiantes.

El segundo elemento de la calidad transformativa es la entrega de poder que se da al alumno, lo cual implica, según Harvey & Green (1993), otorgar poder a los estudiantes para influir en su propia transformación. Ello permite involucrar al estudiante en el proceso de toma de decisiones que afecta su propia transformación. En este sentido, sostienen que, quien aprende debe apropiarse del proceso de aprendizaje y adquirir responsabilidad en la determinación del estilo y forma de entrega del aprendizaje. Esto requiere que el joven sea tratado como actor intelectual y no como un simple receptor de información.

A nivel internacional existe gran cantidad de instituciones interesadas en la educación como medio para lograr el desarrollo de las naciones, en la presente investigación se hace referencia a la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). La UNESCO, está encargada específicamente de estudiar, analizar, evaluar, proponer, apoyar y promover el desarrollo en el ámbito educativo, y sus estudios tienen gran impacto en las políticas educativas de los diferentes países. En su calidad de organismo de la ONU, se le ha asignado liderar y coordinar la agenda de la educación 2030, en particular mediante: labores de promoción para mantener el compromiso político; la facilitación del diálogo sobre políticas, el intercambio de conocimientos y el establecimiento de normas; el seguimiento de los avances obtenidos en la consecución de las metas de educación; la captación de la participación de las partes interesadas en los planos mundial, regional y nacional para guiar la aplicación de la agenda.

Existen diferentes enfoques que tienen raíces profundas y se reflejan en las grandes corrientes de reflexión sobre la educación. Un ejemplo interesante de la pluralidad de significados que puede tener el término calidad educativa para distintos actores sociales (Albornoz, 2005 y Pulido Chaves, 2009); se observa en el EFA (Education of All) Global Monitoring Report 2005, publicado por la UNESCO, subtítulo: “El imperativo de la calidad”. Este documento examina la manera 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. (Tabla 3. Corrientes educativas y nociones de Calidad conexas).

En los últimos años, se han dedicado numerosos estudios a esta cuestión. Ahora bien, el número de factores que pueden influir en los resultados educativos es tan vasto que las relaciones directas entre las condiciones de educación y sus productos no son fáciles de determinar. (UNESCO, 2005)

**Tabla 3. Corrientes educativas y nociones de Calidad conexas**

Corriente / Enfoque	Enfoques humanistas	Enfoques conductistas	Enfoques críticos	Enfoques autóctonos
<b>Máximos exponentes</b>	John Locke (1632 - 1704), Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778), John Dewey (1859 - 1952), Jean William Fritz Piaget (1896 -1980)	Iván Petróvich Pávlov (1849 - 1936), Edward Lee Thorndike (1874 - 1949), John Franklin Bobbit (1876 - 1956), John Broadus Watson (1878 - 1958), Ralph Winfred Tyler (1902 - 1994), Burrhus Frederic Skinner (1904 - 1990), Benjamin Bloom (1913 - 1999), Albert Bandura (1925 - Presente)	Émile Durkheim (1858 - 1917), Parsons (1902 - 1979), Michael Young (1915 - 2002), Paulo Reglus Neves Freire (1921 - 1997), Iván Illich (1926 - 2002), Paul-Michel Foucault (1926 - 1984), Pierre-Félix Bourdieu (1930 - 2002), Jean-Claude Passeron (1930 - Presente), Nikki Ragozin Keddie (1930 - Presente), Samuel Bowles (1939 - Presente), Herbert Gintis (1939 - Presente), Joel Spring (1940 -Presente), Michael W. Apple (1942 -Presente), Henry Giroux (1943 -Presente), Peter McLaren (1948 - Presente), Jean-Claude Michéa (1950 - Presente)	Mahatma Gandhi y de Julius Nyerere, Tutu, 2000), Gerdes (2001), Zaslavsky (1973, pág. 7), Touré (1984, págs. 1-2)
<b>Características esenciales</b>	Se rechazan los planes de estudios normalizados, prescritos y definidos o controlados desde el exterior. Se considera que ese tipo de planes menoscaba la posibilidad de que los educandos construyan sus propios significados y de que los programas educativos tengan siempre en cuenta las circunstancias y necesidades individuales de cada alumno.	Se propugna la adopción de planes de estudios normalizados, definidos y controlados desde el exterior, y basados en objetivos prescritos y determinados independientemente del educando.	Los teóricos de la corriente crítica se centran en las desigualdades que se dan en el acceso a la educación y en los resultados educativos, así como en el papel de la enseñanza en la legitimación y reproducción de las estructuras sociales mediante la transmisión de un cierto tipo de conocimientos que sirve los intereses de determinados grupos sociales. La Calidad según este enfoque debe medirse por la eficacia de los procesos de transmisión de valores. En consecuencia, los sociólogos y pedagogos de esta corriente tienden a asociar la buena calidad a:	Poniendo en tela de juicio las ideas predominantes de los países desarrollados en materia de calidad de la educación, los enfoques autóctonos proclaman la importancia de la pertinencia de la educación con respecto a las circunstancias socioculturales del país y del educando. Esos enfoques se fundamentan en los siguientes principios:
	La evaluación tiene por objeto facilitar a los educandos información y comentarios sobre la calidad de su aprendizaje individual y forma parte integrante del proceso de aprendizaje.	Se considera que la evaluación es una medición objetiva de los comportamientos aprendidos con respecto a criterios de evaluación preestablecidos.	Una educación que fomenta el cambio social	Los enfoques predominantes importados de Europa no son necesariamente pertinentes en situaciones sociales y económicas muy distintas.
	La autoevaluación y la evaluación por parte de los homólogos son apreciadas como métodos para fomentar una mayor conciencia del aprendizaje.	Los tests y exámenes no sólo se consideran un elemento esencial del aprendizaje, sino también el medio principal para planificar y distribuir recompensas y castigos.		Garantizar la pertinencia de la educación supone que el contenido del plan de estudios, los métodos pedagógicos y las evaluaciones se elaboren en el plano local.
	La función del docente no es principalmente la de un instructor, sino más bien la de un mediador.	El docente dirige el aprendizaje, en su calidad de experto que controla los estímulos y las respuestas.	Un programa de estudios y unos métodos pedagógicos que estimulan el análisis crítico de las relaciones sociales de poder y de los modos de producción y transmisión de los conocimientos formales.	Todos los educandos disponen de valiosas fuentes de conocimientos previos, acumulados a través de experiencias diversas, que los instructores deben aprovechar y cultivar.
	Los educandos ocupan una posición central en la "construcción del significado" lo cual sugiere una "interpretación relativista de la calidad".	Los alumnos no poseen motivación o la capacidad intrínseca para elaborar sus propias interpretaciones.		Los educandos deben intervenir en la concepción de su propio plan de estudios.
	El constructivismo social, aunque acepta esos principios, destaca que el aprendizaje es un proceso de práctica social y no el resultado de una intervención individual.	Se privilegian los ejercicios de aprendizaje progresivo que refuerzan las asociaciones deseadas en la mente del educando	Una participación activa de los educandos en la concepción de su propia experiencia de aprendizaje.	El aprendizaje debe trascender los límites del aula y la escuela mediante actividades de aprendizaje no formal y a lo largo de toda la vida.

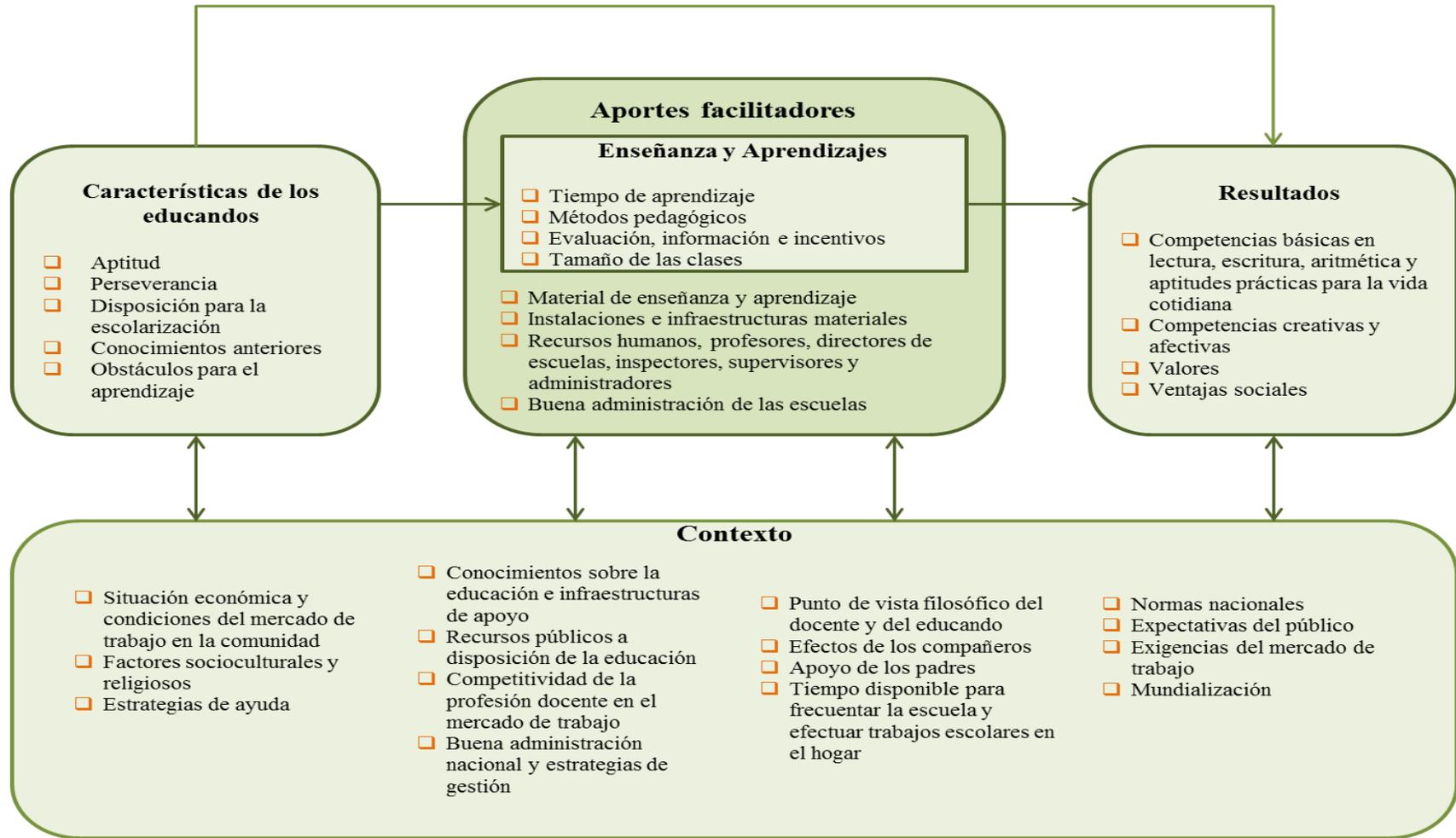
Fuente: elaboración propia, 2014 (adaptado de UNESCO, 2005)

No obstante, esto permite iniciar una reflexión sobre los principales elementos de los sistemas educativos y su interacción. A este efecto, se podrían caracterizar las dimensiones esenciales que influyen en los procesos fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje como se muestra en la Figura 2. (Marco para comprender qué es calidad educativa), la cual ilustra las dimensiones características de los educandos, contexto, aportes facilitadores, enseñanza - aprendizaje, y resultados; y sus relaciones, en lo que la UNESCO ha llamado Marco para la comprensión, seguimiento y mejora de la calidad de la educación. (UNESCO, 2005, p. 39).

A nivel internacional se empezó a trabajar en educación de calidad en países en vías de desarrollo, una vez que se alcanzaron grandes logros relacionados con la universalización de la misma. Se ha instituido la calidad en sus programas educativos, trabajando en proyectos internacionales de la UNESCO, tales como el «Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (1979)», cuyo objetivo principal es mejorar la calidad de la educación en los países de la región, y la «Declaración Mundial de Educación para Todos», firmada en Jomtien, Tailandia en 1990 (Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje), a la cual se le da seguimiento en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, Senegal 2000 (Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes); y en el Foro Mundial sobre la Educación 2015 (Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad; y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos) en Incheon (República de Corea). Todos estos esfuerzos tienen como objetivo lograr un desarrollo equitativo de los países sustentado en la educación.

La «Declaración Mundial sobre Educación para Todos», expedida por la UNESCO en Jomtien, Tailandia en 1990, señala la importancia de cubrir las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y jóvenes del mundo (lectura, escritura, expresión oral, cálculo y solución de problemas), como también los contenidos básicos (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar las decisiones fundamentales y continuar aprendiendo.

Figura 2. Marco para comprender qué es calidad educativa



Fuente: UNESCO, 2005. p. 39

En lo referente a las políticas internacionales, en el «Foro Mundial de Educación» de la UNESCO, en Dakar en 2000, se exige de todos los gobiernos y los demás asociados con la «Educación para todos», que colaboren para garantizar una educación básica de calidad, con independencia de género, riqueza, lugar, lengua u origen étnico.

En el Foro Mundial sobre la Educación 2015 (Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad; y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos) en Incheon (República de Corea); se reafirma el compromiso más importante en materia de educación en las últimas décadas, que contribuye a impulsar progresos significativos en el ámbito de la educación. Igualmente se enfatiza en la visión y la voluntad política reflejadas en numerosos tratados de derechos humanos internacionales y regionales en los que se establece el derecho a la educación y su interrelación con otros derechos humanos. La nueva visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas; y pretende transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos.

De lo anterior, La Tabla 4, Visión y compromisos en Foro Mundial sobre la Educación, resume lo asumido por los gobiernos, organizaciones multilaterales y bilaterales, y representantes de la sociedad civil, de la profesión docente, de los jóvenes y del sector privado en Jomtien (Tailandia, 1990); en Dakar (Senegal, 2000), y en Incheon (República de Corea, 2015). Compromisos que, de ser cumplidos, es probable que, lleve a las naciones por la ruta de la educación deseada. En este sentido Irina Bokova (2015, p. 3), señala: “el mundo está cambiando: la educación debe cambiar también. Esto significa ir más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas; y centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia, la equidad social y la solidaridad mundial”.

**Tabla 4. Visión y compromisos en Foro Mundial sobre la Educación**

<b>1990 - 2000: Jomtien</b>	<b>2000 - 2015: Dakar</b>	<b>2015 - 2030: Incheon</b>
Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.	Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.	Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
1. Expansión de la asistencia y las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas intervenciones de la familia y la comunidad, especialmente para los niños pobres desasistidos e impedidos.	1. Expandir y mejorar el cuidado infantil y la educación inicial integrales especialmente para los niños y niñas más vulnerables y en desventaja.	1. Velar porque todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
2. Acceso universal a la educación primaria (o a cualquier nivel más alto considerado "básico") y terminación de la misma, para el año 2000.	2. Asegurar que para el 2015 todos los niños y niñas, especialmente en circunstancias difíciles, accedan y completen una educación primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad.	2. Velar porque todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.
3. Mejoramiento de los resultados del aprendizaje de modo que un porcentaje convenido de una muestra de edad determinada (por ejemplo, 80% de los mayores de 14 años) alcance o sobrepase un nivel dado de logros de aprendizaje considerados necesarios.	3. Asegurar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos a través del acceso equitativo a programas apropiados de aprendizaje de habilidades para la vida y para la ciudadanía.	3. Asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
4. Reducción de la tasa de analfabetismo adulto a la mitad del nivel de 1990 para el 2000. El grupo de edad adecuado debe determinarse en cada país y hacerse suficiente hincapié en la alfabetización femenina a fin de modificar la desigualdad entre índices de alfabetización de los hombres y de las mujeres.	4. Mejorar en un 50% los niveles de alfabetización de adultos para el 2015, especialmente entre las mujeres, y lograr acceso equitativo a la educación básica y permanente para todas las personas adultas.	4. Aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

1990 - 2000: Jomtien	2000 - 2015: Dakar	2015 - 2030: Incheon
<p>5. Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y los adultos, evaluando la eficacia de los programas en función de la modificación de la conducta y del impacto en la salud, el empleo y la productividad.</p>	<p>5. Eliminar las disparidades de género en educación primaria y secundaria para el 2015, y lograr la equidad de géneros para el 2015, en particular asegurando a las niñas acceso a una educación básica de calidad y rendimientos plenos e igualitarios.</p>	<p>5. Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.</p>
<p>6. Aumento de la adquisición por parte de los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación - incluidos los medios de información modernos, otras formas de comunicación tradicionales y modernas; y la acción social- evaluándose la eficacia de estas intervenciones en función de la modificación de la conducta.</p>	<p>6. Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar la excelencia de todos, de modo que todos logren resultados de aprendizajes reconocidos y medibles, especialmente en torno a la alfabetización, el cálculo y las habilidades esenciales para la vida.</p>	<p>6. Garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.</p>

1990 - 2000: Jomtien	2000 - 2015: Dakar	2015 - 2030: Incheon
		7. Garantizar que todos los alumnos adquirieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.
		8. Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.
		9. Aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

Fuente: elaboración propia, 2015. (Adaptado de UNESCO; 1990, 2000, 2015)

Las diferentes visiones sobre calidad educativa expuestas permiten señalar que la noción de calidad educativa es un concepto filosófico, y en cierta forma reflejan diferentes perspectivas del individuo y la sociedad. Así, en una sociedad democrática, donde existen espacios para pensamientos distintos, no hay una única y correcta definición de calidad educativa, por tanto, es un constructo relativo que depende de quien lo utilice.

En este sentido, la calidad educativa, es el resultado de un conjunto de procesos que conducen a su obtención, de manera que para mejorar la calidad se debe analizar los procesos intermedios o coadyuvantes, en diversos grados de los aprendizajes y no sólo su resultado final (Montilla, 2003). En realidad -como señala Dias Sobrinho (1995)-, el concepto de calidad es una construcción social que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de una institución educativa, que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro. No es un concepto unívoco y fijo, sino que debe ser construido a través de consensos y de negociaciones entre los actores (Dias Sobrinho, 1995). Es, por tanto, una concepción de construcción colectiva y gradual, que integra y articula visiones y demandas diferentes con los valores y con los propósitos de la institución educativa. (Juárez, 2000).

## **2.2 Marco normativo de la calidad educativa en Colombia**

*“Una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad.”*

MEN (2011, p.8)

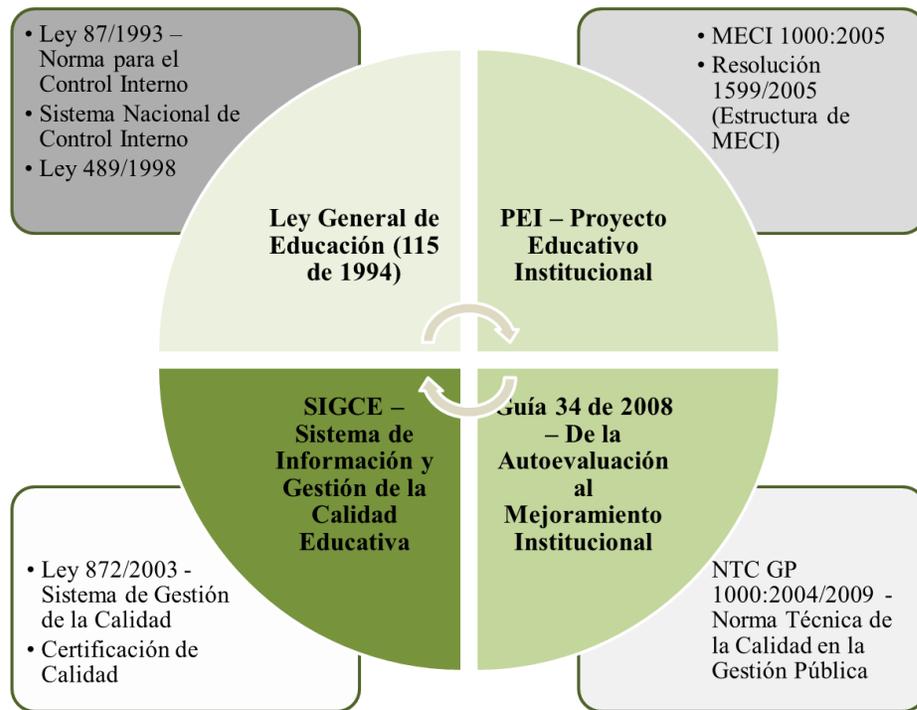
A comienzos de los noventa, era evidente que el sistema educativo colombiano era incapaz de atender en forma adecuada las demandas de la población, no solo en lo relativo al gasto público que había pasado del 1% del PIB en 1951 al 3% en 1980; sino también en factores estructurales del sector educativo en términos de gestión, calidad, pertinencia, financiación y uso de la información. Solo con La Constitución de 1991 se define la educación como un derecho ciudadano, un servicio público con función social, y señalando

que era obligatoria desde los cinco a los quince años, hasta la terminación de la educación básica.

La Carta Política señaló los fines de la educación, las responsabilidades del Estado, la sociedad y la familia y adoptó una política general de descentralización administrativa que rompía con el centralismo de la Constitución de 1886. De conformidad con la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, todos los colombianos tienen derecho a acceder a la educación para su desarrollo personal y para el beneficio de la sociedad. De acuerdo con el actual Plan Nacional de Desarrollo, Colombia busca que para el año 2030 la educación obligatoria incluya la educación media (MEN, 2015a).

Asimismo, la promesa de una educación con calidad, que forme mejores seres humanos; ha requerido de una compleja normatividad para el ámbito educativo público, pues no solo por lo plasmado en la carta magna, y las disposiciones emanadas de la Ley General de Educación, decretos reglamentarios y guías del Ministerio de Educación Nacional, sino que es menester de las instituciones educativas públicas implementar las disposiciones en materia de control interno y gestión de la calidad para las entidades del Estado.

En torno a la Ley General de Educación de 1994, sus decretos reglamentarios y guías, las instituciones educativas deben articular dos sistemas complementarios entre sí, el primero relacionado con el Modelo Estándar de Control Interno (MECI 1000:2005) de las entidades del Estado, y el segundo promulgado en el 2003, relacionado con “El Sistema de Gestión de la Calidad (SGC)”, en acato a lo dispuesto en la Norma Técnica de Calidad en la Gestión Pública (NTC GP 1000:2009), la cual fue promulgada con el fin de propiciar la articulación de estos dos últimos sistemas, que venían siendo trabajados de manera desarticulada. (Figura 3. Estructura normativa de la calidad educativa en Colombia).

**Figura 3. Estructura normativa de la calidad educativa en Colombia.**

Fuente: Adaptado de Porras, Esperanza (2013, 139)

### 2.2.1 Ley general de educación o ley 115 de 1994

La Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, en concordancia con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, define y desarrolla la organización y la prestación del servicio la educación. Si bien, en esta ley no aparece expresa una definición de calidad educativa o modelo teórico al respecto, en todas sus disposiciones se evidencia la necesidad de buscar la calidad de la educación.

Es así como en el artículo 4. Calidad y cubrimiento del servicio (Título I disposiciones preliminares), señala: “Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la nación y de las entidades territoriales garantizar su cubrimiento”.

La Ley General de Educación, dispone la organización del sistema educativo en tres niveles:

1. El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio. En teoría, los estudiantes entran al sistema educativo en el año de transición (Grado 0 a los 5 años de edad).

2. La educación básica comprende nueve años (Grados 1 a 9, para niños de 6 a 14 años) e incluye cinco años de educación primaria y cuatro años de básica secundaria.

3. La educación media dura dos años (Grados 10 y 11, para jóvenes de 15 y 16 años).

Cada establecimiento educativo diseña e implementa un Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el que se especifican, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios y la estrategia pedagógica.

En su artículo 74, la Ley General de Educación, otorga al MEN, la facultad de establecer y reglamentar el Sistema Nacional de Acreditación de la Calidad, con el fin de garantizar que las instituciones educativas cumplan con los requisitos de calidad y desarrollen los fines propios de la educación. En el artículo 80, con el fin de hacer seguimiento a la calidad, da facultades al Ministerio para establecer el Sistema nacional de Evaluación de la Educación, que opera en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para la Evaluación de Educación (ICFES), y con las entidades territoriales,

El sistema diseña, y propone la aplicación de criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza, el desempeño profesional del docente, de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio. En este sentido, la Ley General de

Educación reconoce la multiplicidad de factores que se conjugan para la consecución de la calidad de la educación, y no centra ésta solamente en los logros de los estudiantes.

### **2.2.2 Plan nacional decenal de educación 2006-2016. Pacto Social por la Educación**

La figura de Plan Decenal, que se estableció para Colombia en la ley 115 de 1994 (artículo 72) como Plan Nacional de Desarrollo Educativo, tiene carácter de obligatoriedad para el Estado y para las instituciones. Se definió como un pacto social por el derecho a la educación, y tuvo como finalidad servir de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país en el decenio 2006-2016, fue referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas, e instrumento de movilización social y política en torno a la defensa de la educación, entendida como derecho fundamental de la persona y servicio público, que en consecuencia tiene una función social.

Los desafíos de la educación en Colombia, están relacionados con los fines de la educación, los cuales se estipulaban en este Plan Nacional Decenal como grandes prioridades: a) liderazgo, gestión, transparencia y rendición de cuentas en el sistema educativo; b) educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía; c) renovación pedagógica y uso de las TICs en la educación; d) equidad: acceso, permanencia y calidad; e) ciencia y tecnología integrada a la educación; y f) desarrollo infantil y educación inicial. En las dos últimas prioridades se hace evidente la pretensión de implantar el sistema de gestión de calidad con fines de evaluación.

El Plan Nacional Decenal, en relación con los fines antes mencionados y calidad de la educación en el siglo XXI, establece unos macroobjetivos y unas macrometas. Como señalan Martínez Mediano y Riopérez (2005), la calidad conseguida tiene que ver con la calidad de las metas pretendidas, concretadas en objetivos, criterios y estándares que guíen su realización y la comprobación de su consecución. La figura 4, muestra los macroobjetivos, las macrometas y las acciones consignadas en el plan decenal, enmarcadas en los fines de la educación.

**Figura 4. Estructura del Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016**

Fuente: Adaptado de Porras, Esperanza (2013, 144)

De otro lado, la Comisión Nacional de Seguimiento al Plan Decenal de Educación, reconoce importantes logros en disposición de aparatos informáticos, en planes de lectura, en formación de maestros por maestros, en alimentación escolar, en reconocimiento de poblaciones étnicas y en atención desde la primera infancia, pero lo grueso del segundo plan sigue sin alcanzarse:

a) Siguió sin articularse un sistema educativo, pues cada nivel trabaja por su lado a partir de intereses particulares y normas desarticuladas, en algunos casos contradictorias, y sin un mecanismo integral de seguimiento y evaluación.

b) Los currículos, que era urgente cambiar en 2006, se enquistaron 10 años más, y cada vez más lejos de los fines de la educación.

c) La inversión en educación siguió muy por debajo de lo básico necesario (se aspiró a llegar al 7% del PIB, pero según fuentes del MEN, solo es del 4.53% habiendo partido en 2007 en 4,36% (MEN/2016). Hoy se tiene a las universidades estatales prácticamente en quiebra y con un nivel de incidencia en cupos y graduados muy bajo respecto de las necesidades de educación superior, a la educación preescolar con muy baja

cobertura para los niños y niñas de 3 y 4 años, y a la investigación con niveles ínfimos de inversión y apoyo real.

d) La formación física y artística siguen perdiendo terreno en los currículos.

e) El reconocimiento efectivo de las subjetividades y la formación desde la diversidad tuvieron un retroceso vistas las grandes manifestaciones -muchas desde comunidades escolares- en contra de la equidad de género y del necesario reconocimiento y respeto a las personas con orientaciones sexuales diversas.

f) La autonomía y la iniciativa política y financiera de la mayoría de entidades territoriales certificadas sigue siendo menor, sea porque no las dejan o porque no se lo proponen.

g) La educación para llegar a la paz y encarar un posconflicto reconociendo a las comunidades víctimas, no se propició efectivamente por todos los corresponsables de la educación en lo que les correspondía, como se evidencia en todo el país con tan alta indiferencia respecto de la guerra y con un pequeño pero incidente núcleo de personas proclive a la venganza y a mantener privilegios, impunidad y bienes mal habidos.

No se ha logrado en estos veinte años que la educación sea un asunto de Estado y de sociedad, que como dice la Constitución Política, sea corresponsabilidad de todos, y por esa razón, un acuerdo entre todos: por lo general los gobiernos definen por su lado sus “políticas públicas” sin el enfoque de derecho y sin participación real de los sujetos de derechos; las iniciativas privadas se ofertan desde la lógica del mercado; y las familias optan según su capacidad adquisitiva en ese mercado. (Tercera Comisión Nacional de Seguimiento al Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 (2016)).

### 2.2.3 Política Educativa Colombiana 2010-2014

Los sistemas educativos de América Latina han instaurado en su política educativa estrategias para atender cinco desafíos fundamentales: acceso, equidad, calidad, pertinencia y reducción de brechas. En Colombia, estos desafíos se han constituido en los ejes de la política educativa de la última década. La figura 5, muestra los ejes tanto del período anterior, denominado revolución educativa como del período actual, denominado educación de calidad, el camino para la prosperidad.

*Figura 5. Ejes de la política educativa en Colombia.*



Fuente: Adaptado de Porras, Esperanza (2013, 145)

Aunque el plan de choque por la calidad lanzado a finales del año 2010 por el Presidente de la República y la Ministra de Educación y los distintos foros educativos adelantados en torno al plan sectorial de educación, evidenciaban que la dirección va en el sentido de que las instituciones logren la calidad educativa, hoy es triste reconocer que la tan anhelada calidad educativa ha sido nuevamente aplazada, ahora hasta 2025, año en el que se propone ser Colombia, la más educada de América Latina.

En el informe de rendición de cuentas 2014, (MEN, 2015b), se reconoce el Programa para la Transformación de la Calidad Educativa Todos a Aprender (PTA) como la principal estrategia para mejorar los aprendizajes de los estudiantes de grado transición a quinto de primaria en las áreas de matemáticas y lenguaje, a través del fortalecimiento de las competencias de los docentes de primaria en los colegios y escuelas que presentan menores desempeños.

Entre el 2010 y el 2014, el PTA benefició a 2.345.372 estudiantes de educación primaria y más de 90.000 profesores, en 4.303 escuelas y colegios ubicados en 833 municipios. A través de un modelo de formación docente en cascada, 100 formadores proporcionan herramientas pedagógicas y didácticas a 4.000 tutores, quienes a su vez brindan acompañamiento in situ a docentes de lenguaje y matemáticas, con el fin de transformar prácticas en el salón de clases. Este programa incluye el desarrollo de currículos coherentes y pertinentes, el suministro de textos educativos, y la medición anual a través de las pruebas SABER en los grados 3o y 5o, así como la aplicación de estrategias de evaluación formativa que los docentes pueden utilizar en el aula para identificar las brechas en el aprendizaje de los estudiantes y fortalecer sus competencias.

#### **2.2.4 Prioridades del sistema educativo 2014-2018**

El Plan Nacional de Desarrollo de Colombia 2014-2018: Todos por un Nuevo País (PND), establece la meta para el actual período presidencial y para el gobierno. La educación es uno de los tres pilares clave del desarrollo económico y social, junto con la paz y la equidad. El PND establece varios objetivos y estrategias para mejorar el acceso, la calidad y la pertinencia de la educación en todos los niveles, con la visión fundamental de transformar a Colombia en el país mejor educado de América Latina en el año 2025. Los objetivos clave incluyen:

a) Fortalecer la atención integral y educación de la primera infancia (EIAIPI) garantizando la sostenibilidad jurídica de la actual estrategia De Cero a Siempre, mejorar la calidad del personal y del sistema de monitoreo, y ampliar el programa de transferencias monetarias condicionadas Más Familias en Acción.

b) Mejorar la calidad de la educación primaria y secundaria, enfocándose en los distintos componentes de la excelencia docente como el programa “Todos a Aprender”, ampliando la implementación de la jornada única y reformando el Sistema General de Participaciones (SGP).

c) Aumentar el acceso y la participación en la educación a través del rediseño de la educación media, el mejoramiento de la educación en zonas rurales, y la implementación del programa de alimentación escolar.

d) Desarrollar el acceso y la calidad en la educación superior, y su pertinencia, a través de una variedad de estrategias, entre ellas la creación de un sistema nacional de cualificaciones, un sistema nacional de acumulación y transferencia de créditos (SNATC), y el mejoramiento de la fuerza laboral docente de la educación superior.

e) Disminuir la tasa de analfabetismo, enfocándose en el sistema de educación indígena, mejorando el sistema de educación bilingüe y reforzando el apoyo para los mejores estudiantes.

El PND incluye indicadores para hacerle seguimiento, evaluar y valorar los objetivos clave establecidos. La mayoría de los objetivos tiene varios indicadores para medir el progreso. El MEN desarrollará su estrategia decenal de educación con objetivos que serán ejecutados por las secretarías locales de educación. (DNP, 2015).

### **2.2.5 Guía para el mejoramiento institucional. (Guía 34 de 2008)**

En 2008, el Ministerio de Educación Nacional, inicia la orientación de la política de mejoramiento educativo institucional, a través de la herramienta que se conoce como Guía 34, por medio de la cual instaura como bases del modelo de mejoramiento de la gestión educativa, los procesos de autoevaluación institucional, planes de mejoramiento y planes de seguimiento; a tenor de los cuales se plantea el cumplimiento de los principios y requisitos de las normas o modelos de gestión de la calidad, con fines de certificación. La guía está estructurada en tres partes: La primera presenta el contexto en el cual se aplica el modelo de mejoramiento. La segunda desglosa los procesos de autoevaluación y el Plan de

Mejoramiento Institucional (PMI). Y la tercera explica el plan de seguimiento al PMI. Los procesos de la segunda y tercera parte de la guía, constituyen la base de la ruta para el mejoramiento, cuyos pasos se pueden ver en la tabla 5.

La Guía 34, al igual que el modelo EFQM, otros modelos de excelencia, y la norma ISO 9004, insiste en que se conciba la autoevaluación institucional como el insumo para diseñar el plan de mejoramiento, puesto que a través de ésta se identifican oportunidades de mejoramiento y fortalezas tanto de naturaleza interna como externa que permitirán concretar acciones de mejora (ver figura 6).

**Tabla 5. Pasos para el mejoramiento**

<b>Pasos para el mejoramiento, Guía 34</b>	
<b>ETAPA</b>	<b>PASOS</b>
AUTOEVALUACIÓN	* Revisión de la identidad institucional
	*Evaluación de cada una de las áreas de gestión
	* Elaboración del perfil institucional
	* Establecimiento de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento
ELABORACIÓN DEL PLAN DE MEJORAMIENTO	* Formulación de objetivos
	* Formulación de metas
	* Definición de indicadores
	* Definición de actividades y de sus responsables
	* Elaboración del cronograma de actividades
	* Definición de los recursos necesarios para la ejecución del plan de mejoramiento
	* Divulgación del plan de mejoramiento a la comunidad educativa
SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN	* Montaje del sistema de seguimiento
	* Revisión del cumplimiento de los objetivos y metas del plan de mejoramiento
	*Evaluación del plan de mejoramiento
	* Comunicación de los resultados de la evaluación del plan de mejoramiento

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Guía para el Mejoramiento Institucional. De la autoevaluación al Plan de Mejoramiento (Guía 34 de 2008b), p. 33

**Figura 6. Ruta de Mejoramiento de la gestión escolar en Colombia.**

Fuente: Adaptado de Porras, Esperanza (2013, 148)

**Autoevaluación institucional:** los integrantes del establecimiento educativo identifican sus fortalezas y oportunidades para mejorar, teniendo en cuenta indicadores de calidad e inclusión.

**Elaboración del plan de mejoramiento** para un período de tres años, en el que se definen objetivos, metas, actividades, tiempos, recursos y responsables de cada tarea, con miras a lograr los propósitos acordados.

**Seguimiento y evaluación de los resultados del plan de mejoramiento:** para identificar oportunamente avances, dificultades y posibles retrasos en su ejecución, y así tomar las medidas pertinentes para corregir el rumbo, si es necesario. El seguimiento requiere de la participación responsable y comprometida de las diferentes instancias del establecimiento educativo, bajo el liderazgo del rector o director y su equipo de gestión.

La escala de valoración utilizada en las instituciones educativas para valorar los distintos componentes, contempla cuatro niveles, los cuales son incluyentes (ver figura 7)

**Figura 7. Escala de valoración en la autoevaluación institucional de Colombia**

<b>4</b>	<p><b>Mejoramiento continuo</b> El establecimiento involucra la lógica del mejoramiento continuo: evalúa sus procesos y resultados y, en consecuencia, los ajusta y mejora.</p>
<b>3</b>	<p><b>Apropiación</b> Las acciones realizadas por el establecimiento tienen un mayor grado de articulación y son conocidas por la comunidad educativa; sin embargo, todavía no se realiza un proceso sistemático de evaluación y mejoramiento.</p>
<b>2</b>	<p><b>Pertinencia</b> Hay principios de planeación y articulación de los esfuerzos y acciones del establecimiento para cumplir sus metas y objetivos.</p>
<b>1</b>	<p><b>Existencia</b> La institución se caracteriza por un desarrollo incipiente, parcial o desordenado, según el caso. No hay planeación ni metas establecidas y las acciones se realizan de manera desarticulada.</p>

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Guía para el Mejoramiento Institucional. De la autoevaluación al Plan de Mejoramiento (Guía 34 de 2008), p. 85

### 2.2.6 Sistema de control interno de las entidades del estado MECI 1000: 2005

La Ley 87 de 1993 establece las normas para el ejercicio de control interno en las entidades y organismos del Estado.

Mediante el Decreto 1599 de 2005 se adopta el modelo estándar de control interno para el Estado Colombiano (MECI 1000:2005), el cual determina las generalidades y la estructura para establecer, documentar, implementar y mantener un sistema de control interno en las entidades y agentes obligados conforme el artículo 5 de la Ley 87 de 1993.

El MECI es un sistema integrado por el esquema de organización formado por el conjunto de planes, métodos, principios, normas, procedimientos, mecanismos de verificación y evaluación, para procurar que todo se realice conforme a las normas legales vigentes. Está sustentado en los principios de: autocontrol, detección de desviaciones en el trabajo, y hacer correctivos; autorregulación, bajo un entorno de eficiencia y transparencia; y autogestión.

La tabla 6, muestra la estructura del modelo estándar de control interno MECI, en términos de sus subsistemas, componentes y elementos de cada uno.

**Tabla 6. Estructura del modelo estándar de control interno - MECI**

SUBSISTEMAS	COMPONENTES	ELEMENTOS
Control Estratégico	Ambiente de control	Acuerdos, compromisos, desarrollo del talento humano, estilo de dirección
	Direccionamiento estratégico	Planes y programas
		Modelo por proceso
		Estructura organizacional
	Administración del riesgo	Contexto estratégico
Identificación, análisis, valoración, políticas de administración del riesgo		
Control de Gestión	Actividades de control	Procedimientos, indicadores, manual de procedimientos
	Información	Información primaria, secundaria, sistemas de información
	Comunicación	Organizacional, informativa, medios de comunicación
Control de Evaluación	Autoevaluación	Del control y de gestión
	Evaluación independiente	Evaluación del sistema de control interno, auditoría interna
	Planes de mejoramiento	Institucional, por procesos y mejoramiento individual

Fuente: Adaptado de Porras, Esperanza (2013, 154)

### 2.2.7 Norma técnica de calidad en la gestión pública (NTC GP1000:2004)

El Sistema de Gestión de la Calidad de las entidades del Estado, fue creado mediante la Ley 872 de 2003 como una herramienta de gestión sistemática y transparente; para dirigir y evaluar el desempeño institucional, en términos de calidad y satisfacción social en la prestación de los servicios a cargo de las entidades y agentes obligados, la cual debe estar enmarcada en los planes estratégicos y de desarrollo de tales entidades.

La máxima autoridad de cada entidad pública tiene la responsabilidad de desarrollar, implementar, mantener, revisar y perfeccionar el sistema de gestión de la calidad que se establezca de acuerdo con lo dispuesto en la Ley 872 de 2003. El Decreto número 4110 de 2004 se adopta la Norma Técnica de Calidad en la Gestión Pública (NTCGP 1000:2004), basada en la norma internacional de gestión de la calidad ISO 9000. El incumplimiento de esta disposición es causal de mala conducta.

La NTC GP 1000:2004, determina las generalidades y los requisitos mínimos para establecer, documentar, implementar y mantener un sistema de gestión de calidad en los organismos, entidades obligadas conforme al Artículo 2° de la Ley 872 de 2003. 156

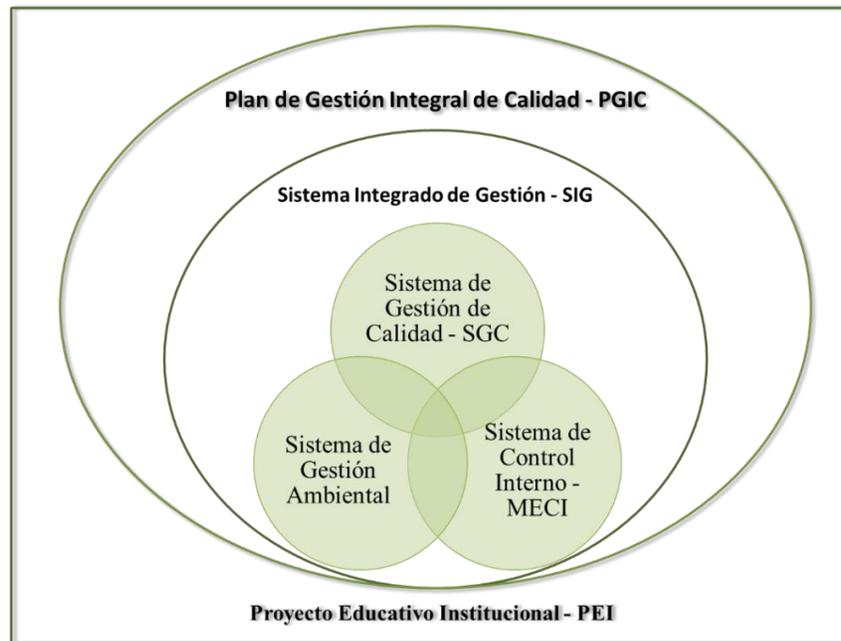
Una vez implementado el sistema de gestión de la calidad y cuando la entidad considere pertinente puede certificar su Sistema de Gestión de la Calidad basándose en las normas internacionales de calidad. Cada entidad debe diseñar un sistema de seguimiento que incluya indicadores de eficacia, eficiencia y efectividad; como mecanismo para facilitar la evaluación por parte de la alta dirección, de los ciudadanos y de los organismos de control de la aplicación del Sistema de Gestión de la Calidad.

Como consecuencia de la revisión de la norma ISO 9001 en el año 2008 y por lo tanto la adopción de la ISO 9001:2008, fue necesario revisar la NTC GP 1000:2004, y adoptar mediante el Decreto 4485 de 2009, la versión NTC GP 1000: 2009.

Esta nueva versión de la NTC GP1000 se propuso fundamentalmente lograr la articulación del Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) y el Sistema de Control Interno, regulado por el Modelo Estándar de Control Interno 1000:2005 (MECI 1000:2005).

La implementación de la NTC GP 1000:2009 en las entidades públicas, aún es incipiente, dada su reciente aparición. El decreto señala que las entidades disponen del año siguiente a su publicación, para hacer los ajustes recomendados por la norma.

En concordancia con los propósitos de la NTC GP 1000:2009, debe lograrse no sólo la articulación del MECI y el SGC como lo estipula la NTC GP1000:2009, sino también la articulación de otros sistemas, como por ejemplo el Sistema de Gestión Ambiental (SGA), en una clara visión de implantación de un sistema integrado de gestión (SIG). (Ver figura 8).

**Figura 8. Enfoque sistémico e integrador para el sector educativo público de Colombia.**

Fuente: Adaptado de Porras, Esperanza (2013, 157)

### 2.2.8 Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), con el fin de generar herramientas de medición en el sector educativo; que permita desarrollar políticas educativas con la capacidad de transformar tanto la educación como la sociedad; y de entregar a la comunidad educativa un número fácil de interpretar por nivel educativo; presentó el 25 de marzo de 2015 el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) como un nuevo instrumento de medición de la calidad educativa en el país. Es importante señalar, que la construcción del ISCE, estuvo a cargo del Instituto Colombiano para la Evaluación de Educación (ICFES), quien realizó revisión de diferentes casos de índices de calidad educativa, como: a) Índice de Desarrollo de Educación Básica (IDEB) de Brasil, b) Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNIED) de Chile, c) Sistema de Medición de la Calidad de las Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín –SIMCIE, d) Indicador Multidimensional de la Calidad de la Educación -IMCE, Índice básico de calidad de la Secretaría de Educación de Bogotá, y e) Índice de Derecho a la Educación.

La calificación corresponde a la suma de cuatro componentes, que recogen aspectos escolares considerados por el MEN como relevantes para un adecuado desempeño estudiantil, y de los cuales se cuenta con información. Estos componentes son: (Ver Anexo A. ¿Qué es el Índice Sintético de Calidad Educativa?)

El ISCE, recuerda la necesidad de establecer mediciones nacionales como instrumento importante dentro de la política educativa. Para Zambrano (2015) “esta intencionalidad exige el máximo nivel de profesionalismo, democracia, transparencia y competencia” (p.13). Por tanto, requiere ser validado científicamente, y presenta algunas debilidades; entre las acciones para su validación señala: “integrar a las comunidades académicas y educativas en la discusión de la medición, corregir los pesos iniciales asignados a los indicadores, integrar factores de corrección en la fórmula original y nuevos indicadores (...) no existen evidencias teóricas ni procesos estadísticos a la vista que permitan afirmar que los atributos seleccionados reflejen de manera óptima una función de calidad educativa como tampoco que esa función se corresponda con la realidad” ( p. 15).

### **2.3 Representaciones sociales: una manera de construcción social de la realidad**

*“Nuestro mundo se construye a partir de las prácticas y los acuerdos sociales”.*

Berger y Luckmann (2001).

Un eje fundamental en esta investigación, lo constituyen las explicaciones que pueden ser extraídas de los procesos de comunicación y del pensamiento social; que presuponen procesos de interacción y comunicación, mediante los cuales las personas construyen su propia realidad. La realidad de la vida cotidiana que se presenta como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparte con otros. El mundo de la vida cotidiana que no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas; sino que es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos. (Berger y Luckmann, 2001, p 37).

Las ciencias sociales ofrecen en las representaciones sociales, una valiosa herramienta para abordar el estudio de los comportamientos de las personas, más allá del marco cultural y las estructuras sociales del contexto en el cual se desenvuelve. En este sentido el estudio de las representaciones sociales, permite conocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen su “visión de mundo”, ofreciendo un marco explicativo que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende a estructuras sociales más amplias; reconociendo en las personas estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas; que han logrado integrar lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción.

Se identifican cuatro influencias teóricas que indujeron a Moscovici (1989) a plantearse la teoría de las Representaciones Sociales: Emile Durkheim (1898, representaciones colectivas); Sigmund Freud (1921, teorías sobre la sexualidad infantil); Lucien Lévy-Bruhl (1927, estudio sobre las funciones mentales en sociedades primitivas); y Jean Piaget (1975 – 1985, estudios sobre la representación del mundo en los y las niñas).

De igual manera, los estudios sobre psicología del sentido común de Fritz Heider (1958), la propuesta de la construcción social del conocimiento de Berger y Luckman (1966); y los estudios sobre interaccionismo simbólico de George Herbert Mead (1863-1931) ejercieron alguna influencia en la obra de Moscovici.

### **2.3.1 Aproximaciones conceptuales a la noción de representación social**

Si bien, las representaciones sociales como marco teórico, epistemológico y metodológico para comprender las relaciones, la cultura y organización educativa es relativamente reciente; existen grandes avances investigativos respecto a formas de explicar las conductas, los pensamientos, comportamientos, relaciones, prácticas, concepciones y discursos sociales de los docentes y directivos docentes) en los procesos educativos.

Son múltiples los conceptos que tratan de definir las representaciones sociales. En esta investigación se despliegan diversas propuestas que se aproximan a la comprensión de la noción de representación social, pues, en palabras de Moscovici (1979, p. 27-45) “si bien es fácil captar la realidad de las representaciones sociales, es difícil captar el concepto...”

Se ha desarrollado en las últimas décadas, en diferentes campos disciplinares, un impresionante número de investigaciones, desde comprensiones diversas de la representación social, poniendo de manifiesto la proliferación de propuestas conceptuales de variado rigor y profundidad. Algunas aportan aristas nuevas, valiosas y enriquecedoras. Otras apelan a terminologías afines o son reformulaciones sin demasiado “valor añadido”.

Las representaciones sociales no corresponden a un único sector específico del conocimiento. Sus principales postulados, elaborados por Serge Moscovici y creativamente desarrollados por Denise Jodelet, se recogen en varios textos editados a lo largo de las últimas cinco décadas. La producción de otro grupo de autores también ha contribuido, en diversa medida, al enriquecimiento de la teoría.

### **2.3.2 Características de las representaciones sociales**

A continuación, se recrean de forma integradora las características enunciadas por Jodelet y se analizan para el desarrollo de su mejor comprensión teórica. (Perera Pérez, 2005; p. 55-61).

#### ***2.3.2.1 La representación siempre es “de algo y de alguien”***

Un objeto social, un acontecimiento o una situación, por su condición de novedoso o desconocido devienen relevante para un grupo en un contexto social determinado. Ello origina la necesidad de ser conocido, comprendido e incorporado al sistema de referentes cotidiano. Se genera así, el proceso de constitución de una representación social sobre “un algo por un alguien”. Es indispensable tener en cuenta la existencia de los dos polos de esta

relación; “alguien” que puede ser un individuo, un grupo social, una población o comunidad y un “algo”, genéricamente, denominado “objeto de representación”.

Los dos –“el objeto social y el sujeto”– son extremos de un continuo con los que se debe operar simultáneamente. Ellos, desde esta propuesta, no guardan entre sí una relación de determinación lineal sino de interdependencia e interinfluencia mutua, que supera la división racionalista y positivista entre sujeto y objeto. En estas ideas queda expresado cómo esta teoría concibe lo social en relación con lo psíquico.

### ***2.3.2.2 Las representaciones sociales tienen un carácter constructivo***

Es una importante cualidad que distingue a la noción de representación. El acto de representar implica siempre una actividad de constitución y reconstrucción, que puede ser denominada subjetivación. El sujeto en que se representa “algo”, no es la sede o el escenario donde se constituye la representación, sino el “actor” que de manera activa y creativa participa y constituye el proceso representacional. A ello se añade que el sujeto, en el “aquí y ahora” de su vida, reconstruye el objeto de representación a partir de su historia anterior, de las emociones/afectos que el objeto actualiza, de la posición que ocupa en la sociedad y de sus referentes actuales. En este proceso dinámico y complejo se constituye la representación. En él intervienen categorías del lenguaje, códigos, símbolos y prácticas sociales.

### ***2.3.2.3 Las representaciones sociales son procesos dinámicos***

No son entidades estáticas, reificadas en objetos concretos. Su constitución en un proceso de subjetivación hace que estén siempre en constante transformación. Su función de generadoras de comportamientos y relaciones con el medio, define que en esa propia dinámica las prácticas sociales de sujetos y grupos modifiquen tanto al sujeto como al objeto de representación. Son constituyentes activas del espacio social que las constituyó y en este sentido también de los sujetos sociales. Las representaciones sociales no son una reproducción de comportamientos, ni una reacción directa ante un estímulo externo. Esta

idea supera postulados conductistas de fuerte arraigo en el contexto histórico donde surgen y ratifica la comprensión de una relación dialéctica entre lo psíquico y lo social como supuesto epistémico de la teoría.

#### ***2.3.2.4 Carácter cognitivo, simbólico/significante e histórico de las RS***

Las representaciones, afirman Moscovici y Jodelet, tienen carácter cognitivo. En ella se integra a modo de proceso, el conjunto de informaciones, conocimientos que definen y caracterizan el objeto de representación. Dicho conjunto puede ser más o menos variado, más o menos estereotipado, más o menos rico respecto al universo de conocimientos posible.

Tienen además un carácter simbólico/significante. El símbolo es uno de los elementos que la integran. Una representación restituye el objeto que está ausente de nuestra percepción inmediata, el que mediante símbolos e imágenes se hace presente. Para Jodelet (1988) esta característica puede ser comprendida por la metáfora de una representación teatral, que permite al auditorio “ver” mediante acciones y palabras, significados abstractos como el amor o la muerte, por ejemplo. Así, los significados se actualizan mediante imágenes y estas imágenes a su vez inciden sobre los significados. Desde este punto de vista, el contenido simbólico de las representaciones se refiere a la estructura imaginaria de los individuos, que junto a los discursos (manifiestos en el lenguaje) constituyen los medios de expresión de las representaciones.

Así mismo, tienen un carácter histórico. Las representaciones sociales se refieren a objetos, hechos y procesos sociales que tienen una naturaleza histórica. No pueden explicarse desvinculadas de las condiciones históricas en las que se han constituido, ni de la propia historia del objeto representado. Los contenidos y características de una representación guardan relación directa con las prácticas, valores y normas sociales prevalecientes en la historia del contexto particular donde se forman. En la constitución de toda representación confluye y participa la historia anterior y las condiciones actuales del contexto social. Este importante rasgo valoriza el papel de la dimensión histórica, un tanto subestimada en el contexto donde Moscovici hace su propuesta.

### **2.3.3 Funciones de las Representaciones Sociales**

Al analizar las elaboraciones conceptuales y características de las representaciones sociales se manifiestan algunas de sus funciones más generales: conocer, comprender, interpretar, comunicar, clasificar y orientarse. Reiteradamente se afirma que ellas participan tanto en la visión de la realidad como en su construcción. Dada la gran coincidencia de sus elaboraciones y para evitar repeticiones innecesarias Perera (2005) ha elaborado una síntesis, integradora de las principales funciones concebidas por: Moscovici (1961/1979); Farr (1984, 1988); Jodelet (1986, 1989); Doise (1991); Mugny y Carugati (1991); Abric (1993,2000) y Flament (2001), planteadas a continuación:

#### ***2.3.3.1 Función de conocimiento o saber (saber práctico de sentido común)***

Las representaciones sociales permiten comprender y explicar la realidad; así mismo adquirir nuevos conocimientos e integrarlos, con los esquemas cognitivos y valores, de modo asimilable y comprensible para ellos. Ellas facilitan -y son condición necesaria para- la comunicación social. Definen el cuadro de referencias comunes que permiten el intercambio social, la transmisión y difusión del conocimiento ingenuo.

#### ***2.3.3.2 Función de guía u orientación del comportamiento***

Las representaciones sociales permiten guiar los comportamientos y las prácticas; establecen el tipo de relaciones apropiadas para el sujeto. La representación conforma un sistema de anticipaciones y expectativas; constituyendo por tanto una acción sobre la realidad. Ella define lo que es lícito, tolerable o inaceptable en un contexto social dado.

#### ***2.3.3.3 Función facilitadora de la comunicación***

Las representaciones sociales son condición necesaria del proceso de comunicación humana. Ellas definen el marco de referencias o códigos comunes que facilitan el intercambio social, la transmisión y difusión del conocimiento social. Tienden a reducir

indefiniciones y a minimizar lo "impreciso o ambiguo". Hacen posible la permanente necesidad del hombre de comunicarse y entender. Los intercambios sobre determinado objeto o hecho social, serán indudablemente más fáciles y fluidos cuando se desarrollan entre sujetos que poseen elementos representacionales comunes o afines.

#### ***2.3.3.4 Función de mantenimiento de la identidad grupal***

Las representaciones sociales contribuyen en la definición de la identidad y permiten establecer lo específico de cada grupo; permiten la elaboración de una identidad social y personal gratificante, o sea, compatible con el sistema de normas y valores sociales e históricamente determinados. Las representaciones que participan en la identidad de un grupo, también juegan un rol importante en el "control social" que este ejerce sobre sus miembros, especialmente, en los procesos de socialización.

#### ***2.3.3.5 Función justificativa***

Las representaciones sociales permiten a posteriori justificar un comportamiento, explicar las conductas asumidas por los participantes de una situación. Esta función se vincula estrechamente con la tenacidad o firmeza de las representaciones sociales de un grupo ante situaciones competitivas o de conflicto. Desde la fuerza que pueden adquirir las representaciones vinculadas con las relaciones grupales, se justifican y preservan diferenciaciones sociales entre grupos y se llegan a estereotipar las relaciones entre sí.

#### ***2.3.3.6 Función sustitutiva y función icónico-simbólica***

Ambas funciones básicas se ubican en el terreno de los procesos cognitivos operantes en las representaciones sociales. Ellas funcionan como imágenes o constructos que sustituyen u ocupan el lugar de la realidad a la que se refieren, al tiempo que participan en la construcción del conocimiento sobre dicha realidad. Desde su función sustitutiva, la representación permite hacer presente un objeto o hecho de la realidad social, a través de imágenes o símbolos que suplantán y recrean la realidad.

### ***2.3.3.7 Función propiciatoria o de contribución al cambio social.***

Cuando los sujetos comprenden y actúan sobre su realidad de manera activa se constituyen en agentes de cambio. En determinadas circunstancias sociales y desde sus propias representaciones pueden modificar la realidad de manera gradual y casi imperceptible o de forma rápida y ostensible. En el momento en que sujetos individuales o singulares cuestionan su realidad; son portavoces de nuevos conocimientos o modos de comprender la situación y generan nuevas alternativas de pensar y hacer que crean o transformen representaciones sociales.

La funcionalidad de las representaciones sociales, aquí analizadas, fundamenta su capacidad para constituir y transformar al sujeto y a su realidad desde la articulación dialéctica de lo individual y lo social. Mérito que es imposible de hurtar a esta teoría más allá de acuerdos o discrepancias.

### **2.3.4 Estructura y contenidos de las representaciones sociales**

Los seres humanos, al formar parte de un grupo social comparten un conjunto de proposiciones, reacciones y evaluaciones, generadas y desarrolladas en y por el propio grupo. Esto es lo que constituye el contenido de las representaciones sociales, las cuales están integradas por formaciones subjetivas tales como: opiniones, actitudes, creencias, imágenes, valores, informaciones y conocimientos.

Éstas se estructuran alrededor de tres componentes fundamentales: la actitud hacia el objeto, la información sobre ese objeto y un campo de representación donde se organizan jerárquicamente una serie de contenidos (Moscovici & Hewstone, 1988):

#### ***2.3.4.1 La actitud***

Es la dimensión afectiva de la representación; imprime su carácter dinámico, y expresa una orientación evaluativa en relación al objeto de la misma, orientando el

comportamiento hacia el objeto, dotándolo de reacciones emocionales de diversa intensidad y dirección. Según Moscovici, es la dimensión que devela la orientación favorable o desfavorable hacia el objeto.

#### ***2.3.4.2 La información***

Es la dimensión que da cuenta de los conocimientos en torno al objeto de representación; su cantidad y calidad es variada; y está influida principalmente por la pertenencia grupal y la inserción social, puesto que ésta determina el acceso a la información. En palabras simples, el conjunto de cosas que se “sabe” sobre él. La información presenta dos caras complementarias: cuantitativamente, refiere la cantidad de informaciones o conocimientos y, cualitativamente concierne al tipo de informaciones que poseen (calidad, completa o incompleta, verdadera o falsa).

#### ***2.3.4.3 Campo de representación***

Sugiere la idea de un modelo como unidad jerarquizada de las informaciones, y está referido a como se organizan los contenidos representacionales, en una estructura funcional determinada. Este modelo significa los aspectos y contenidos concretos, sobre los que se organiza y contextualiza la representación. Sus contenidos ponen de manifiesto los procesos generativos y funcionales, constituidos en la interrelación recíproca con el contexto social.

A partir de la estructura tridimensional propuesta por Moscovici, en los últimos años ha venido tomando solidez y auge la llamada Teoría del Núcleo Central. La misma pretende explicar la estructura de las representaciones desde una perspectiva que privilegia un tanto la arista cognitiva. Su autor Jean-Claude Abric, plantea que una representación puede ser descrita e identificada cuando se aprehende su contenido y estructura. Desde esta propuesta las representaciones y sus dos componentes funcionan como una entidad sistémica, donde cada parte tiene un papel específico y complementario respecto a la otra. La tabla 7 resume las características de los dos sistemas.

**Tabla 7. Sistema o Núcleo Central Vs Sistema Periférico**

<b>Sistema o Núcleo Central</b>	<b>Sistema Periférico</b>
Vinculado a la memoria colectiva e historia del grupo, a las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas, que definen los valores y normas del grupo.	Su determinación está más asociada a las características individuales de los sujetos y al contexto inmediato.
Relativamente independiente del contexto inmediato en el que se desenvuelven los sujetos.	Permite la integración en las representaciones de las historias individuales y la experiencia cotidiana.
Define los principios fundamentales en torno a los cuales se constituye la representación.	Tolera cierta heterogeneidad de contenidos y comportamientos al interior de los grupos, en relación con un núcleo central común.
Tiene un carácter consensual, que concreta la homogeneidad del grupo.	Permiten explicar las variaciones interpersonales o “aparentes diferencias” entre sujetos de un mismo grupo
Más estable, coherente y rígido que los elementos periféricos, garantiza la perpetuidad y conservación de la representación en el tiempo.	Prescriben comportamientos, los orientan. Indican lo que es normal decir o hacer en una situación. Más flexible que el núcleo, tolera las contradicciones que pueden acontecer en el entorno.
Resistente a los cambios del entorno	Protege al núcleo central, (función de “parachoque”).
Otorga estabilidad y coherencia a la representación, evoluciona en circunstancias especiales.	Permiten la integración en el sistema representacional de informaciones diferentes y contradictorias.

Fuente: Perera Pérez, Maricela, 2005; p. 69.

### **2.3.5 Fuentes y condiciones para la emergencia de una representación social**

De modo preciso, se puede afirmar que son tres fuentes las responsables de la existencia de las representaciones sociales:

a) El conjunto de condiciones socioeconómicas e históricas concretas de cada sociedad y el sistema de valores, normas, referentes y creencias que la tipifican.

b) La comunicación social –en cualquiera de sus diversas modalidades- transmiten conocimientos, valores, pautas de comportamiento, etc., indispensables para su formación.

c) La fuente emanada de los mecanismos de formación y funcionamiento de una representación. Son los denominados procesos de Objetivación y Anclaje.

Las representaciones como forma de conocimiento social o de sentido común aparecen y fluyen en la comunicación de grupos y sociedades. Comunicación que implica tanto puntos de vista compartidos como divergentes. Este proceso no es concebible en grupos étnicos tradicionales o sociedades monodoxas, en los que muchas veces coinciden los principios normativos y los asumidos (Elejabarrieta, 1991).

Para Moscovici (1981) las representaciones tienden a emerger ante sucesos críticos o situaciones de crisis y conflictos. “En el acto de representarnos transferimos lo que perturba y debilita nuestro universo del exterior al interior, integrándolos dentro de contextos en los que lo inusual deviene familiar” (p.189).

### **2.3.6 Mecanismos de formación de las representaciones sociales**

Para llegar a conformarse la representación es imprescindible que ocurran dos procesos: la objetivación y el anclaje, fases que se encuentran muy ligadas por el hecho que una presupone a la otra, muestran la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales; y esclarecen una importante propiedad del sentido común devenida una de las funciones básicas de las representaciones sociales: integrar lo desconocido y novedoso. Tan sólo la representación objetivada, naturalizada y anclada es la que permite explicar y orientar nuestros comportamientos (Jodelet, 1986).

#### ***2.3.6.1 La objetivación: lo social en la representación***

De acuerdo con Moscovici (1961/1979), es el proceso mediante el cual los elementos abstractos, conceptuales se transforman a imágenes concretas, elementos icónicos; lo abstracto sufre una especie de "reificación o cosificación" y convierte en algo concreto y familiar lo esencialmente conceptual y ajeno. A través de este proceso, los diferentes grupos sociales y los sujetos que los integran se apropian de las informaciones y los saberes sobre un objeto. El núcleo figurativo de una representación se constituye a través del proceso de Objetivación. Como proceso general, guarda estrecha relación con las

dimensiones sociales del contexto donde se desenvuelven los sujetos y los grupos sociales. Se reconocen tres fases:

a) Construcción selectiva. Permite la apropiación de los conocimientos relativos al objeto de representación, se seleccionan y descontextualizan los elementos que resultan significativos para el individuo y donde la pertenencia social juega un papel vital.

b) Esquematización estructurante. Fase en la que propiamente se forma el núcleo figurativo. Permite la organización coherente de la imagen simbólica del objeto, dotando a los sujetos de "su visión de esa realidad".

c) Naturalización: la imagen, los elementos que constituyen el núcleo adquieren existencia propia, despojado en lo posible de niveles de abstracción funcionan como categorías sociales del lenguaje.

### ***2.3.6.2 El anclaje: la representación en lo social***

Definido por Moscovici (1961/1979) como un proceso de categorización a través del cual se clasifica y se les da nombre a las cosas, permite transformar lo desconocido en un sistema de categorías que es propio. Este proceso permite enfrentar las cosas nuevas, la relación con objetos o fenómenos no familiares y la integración de las informaciones que llegan al sistema de pensamiento ya constituido. La intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que le son conferidos al objeto.

El Anclaje participa en dos niveles del proceso representacional: cuando lo nuevo se inserta en los esquemas o referentes preexistentes para constituir la representación y cuando ya constituida la representación, se facilita su inserción en la dinámica social. En relación con este proceso Jodelet (1986) señaló "hacer propio algo nuevo es aproximarlos a lo que ya conocemos, calificándolo con las palabras de nuestro lenguaje. Pero nombrar, comparar, asimilar o clasificar supone siempre un juicio que revela algo de la teoría que uno se hace del objeto clasificado" (p. 470).

Los procesos de anclaje y objetivación, íntimamente imbricados permiten explicar el proceso continuo y contradictorio en que transcurre la formación-transformación de las representaciones. Ellos mantienen entre sí una relación dialéctica mediante la cual se articulan tres de las funciones esenciales de las representaciones sociales: comprender, reconstruir y explicar la realidad, hacerla inteligible; guiar y orientar los comportamientos, y facilitar los intercambios e interacciones sociales. Lo novedoso se lleva al plano de lo conocido, donde se clasifica a partir de un sustrato cognoscitivo y emocional previo, donde la memoria histórica, las experiencias vividas juegan un rol importante.

Es pertinente precisar que el presente estudio de las representaciones sociales sobre calidad educativa se concentrará en la perspectiva procesual, y ocasionalmente concurrirá a la perspectiva estructural para explicitar la incidencia y funciones de las representaciones sociales sobre calidad educativa de los docentes y directivos docentes.

### 3. Ruta Metodológica de la Investigación

*“- Podrías decirme, por favor, qué camino debo seguir para salir de aquí?  
- Esto depende en gran parte del sitio al que quieras llegar.  
- No me importa mucho el sitio.  
- Entonces, tampoco importa mucho el camino.”*

Lewis Carroll (1865)  
Alicia en el País de las Maravillas

La presente investigación indagó las representaciones sociales respecto a la concepción de calidad educativa que tienen y construyen docentes y directivos docentes de Instituciones Educativas Oficiales de educación básica y media en el Distrito de Cartagena de Indias (Colombia), en el marco de la política educativa propuesta por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), mediante un enfoque cualitativo, partiendo de un acercamiento al mundo subjetivo e intersubjetivo en relación con un conjunto de elementos sociocognitivos - conocimientos, metáforas, creencias, ideas, valores, imágenes, opiniones, manifestaciones, objetivaciones, visiones, actitudes, información externa y nociones compartidas- sobre el objeto en estudio, que poseen los educadores participantes.

Desde esta perspectiva se asume que la RS es siempre representación de algo (objeto, en este caso calidad educativa) y de alguien (sujeto, docentes y directivos docentes), constituyéndose en conocimientos construidos por las relaciones del hombre en su contexto social, educacional, político, económico e ideológico. Por tanto, se reconoce la existencia de “realidades múltiples, con diferencias entre ellas que no pueden resolverse a través de procesos racionales o aumentando los tamaños muestrales”. (Erlandson, D. y otros, 1993, p. 14; citado por Valles, 1999, p. 53). Al decir de Brunner (1986) (citado por Valles, 1999), “no hay un único mundo real que pre-exista y sea independiente de la actividad mental humana y del lenguaje simbólico humano” (p. 59).

El enfoque cualitativo permitió identificar la naturaleza profunda de las realidades; aquella estructura dinámica que da razón a comportamientos y manifestaciones. Es decir, buscar en la realidad natural de los sujetos el significado que le otorgan a los hechos investigados (siguiendo una lógica inductiva); lo cual posibilita problematizar las formas

en que los individuos y los grupos constituyen e interpretan las organizaciones y las sociedades; facilitando el aprendizaje de las culturas y las estructuras organizacionales porque le provee a los investigadores formas de examinar los conocimientos culturales, el comportamiento y los instrumentos que los participantes comparten y utilizan para interpretar sus experiencias en un grupo (Schwartzman, 1993, p. 4).

Al emplear la metodología cualitativa más que privilegiar la generación de teorías, se persiguió transformar una realidad enmarcada y contextualizada. De hecho, el presente estudio, tiene como propósito, realizar un aporte al debate académico y científico sobre un abordaje diferente a las concepciones sobre calidad educativa, que condicionan las prácticas de docentes y directivos docentes en el Distrito de Cartagena; pues, a la luz de los resultados y la percepción de la comunidad (académica y no académica), en los últimos años, los procesos de las gestiones directiva, académica, de comunidad y administrativa – financiera al interior de las Instituciones Educativas Oficiales, merecen una mirada reflexiva que oriente un nuevo rumbo de una política educativa en el Distrito. En este sentido el fin no fue recoger información para verificar teorías preconcebidas, sino más bien, interpretar lo que hay en el contexto interno.

### **3.1 Fundamentación Epistemológica**

Se realiza una investigación sobre RS desde una perspectiva procesual; fundamentada epistemológicamente desde las ciencias sociales en el paradigma hermenéutico – interpretativo, bajo el supuesto que la investigación implica producir conocimientos de manera constructiva e interpretativa. Este paradigma hermenéutico permite el abordaje de fenómenos sociales, en los que se privilegia la perspectiva subjetiva y expresiones verbales y no verbales del sujeto, en donde se evidencia la experiencia humana. En palabras de Kockelmans (1975) (citado por Martínez, 2004) “la hermenéutica no es un proceso especial, sino un método interpretativo que sigue el curso natural del modo humano de comprender, el proceso en el que las personas normales buscan el sentido de los fenómenos del mundo que las rodean (...) Esta comprensión humana, determinada en

parte por la cultura, la historia y la condición histórica peculiar y personal del sujeto, y en parte sería original, nueva, creadora y trascendería la cultura y la tradición” (p.112).

Desarrollar una investigación desde el terreno de las ciencias sociales, específicamente desde una perspectiva hermenéutica, implica comprender las experiencias, sentimientos, percepciones y criterios que definen lo humano, así como también los procesos y caminos que han constituido la construcción de la realidad. Los sujetos investigados, por tanto, no son meros aportadores de información para formular, después, generalizaciones, sino que los valores de estas informaciones estriban en la mejora que pueden traer para los propios sujetos que los suministraron.

En este sentido, se privilegia el lenguaje, el fenómeno de acuerdo con la experiencia y sentir del sujeto, la interpretación de la realidad del sujeto. Aquí cobra importancia la visión del sujeto, por tanto, es la condición necesaria para llevar a cabo el ejercicio de comprensión de su mundo, de su realidad social, de su subjetividad. Esto es, reconocer al otro como legítimo, en co-construcción de puentes de lenguaje en los cuales la dirección de la interpretación es orientada por la contingencia de la relación y el encuentro.

En consecuencia, se exigió de parte del grupo investigador, una disposición de escucha y recepción de los diversos lenguajes que permita el ejercicio de comprender y develar el contexto y realidad del otro, permitiendo, que la dialogicidad en su forma más radical constituya el modelo a través del cual se desenvuelve el ejercicio hermenéutico. Como afirma Gádamer (2003) “todo comprender es interpretar y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto (los otros o lo otro) y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete” (p. 467).

### **3.2 Metodología**

En el marco de la investigación cualitativa se asume como método de investigación el estudio de caso (estudio colectivo de casos), entendido como el estudio cualitativo que orienta la construcción de la teoría o la comprensión y explicación de algún fenómeno

social (Valles, 1999, p.99). Este ofrece una perspectiva de trabajo coherente con los objetivos que se pretenden alcanzar, toda vez que busca desde un hecho particular, abarcar la complejidad del objeto de investigación en la interacción con un contexto específico: la Institución Educativa Oficial, el cual se constituye en una unidad dinámica y compleja de todos aquellos rasgos que lo identifican y le dan su carácter particular. (Stake, 2007, p. 11)

Un estudio de caso es un método de investigación “que investiga un fenómeno contemporáneo en profundidad y dentro de su contexto real de existencia, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse” (Yin, 2009, p.18). El propósito es el de comprender el ciclo vital de una unidad individualizada, correspondiente a un individuo, un grupo, institución social o comunidad, además examina y analiza con mucha profundidad la interacción de los factores que producen cambio, crecimiento o desarrollo en los casos seleccionados.

Metodológicamente, basado en la creencia de que la mejor forma como puede llevarse un estudio de representaciones sociales es con la comparación de grupos; puesto que genera un mayor sentido de entendimiento, y posiblemente, una mejor teorización; en relación con el problema de estudio; se decide desarrollar la investigación sobre un estudio multicaso o caso múltiple (estudio colectivo de casos), caracterizado por ser un estudio instrumental más “robusto” que el estudio de caso único, fortaleciendo la validez interna de la investigación, que se extiende o hace uso de diversos casos, léase a cada agente escolar, destacando de manera especial las situaciones que hacen explícito lo particular y a su vez lo grupal, lo único y las regularidades (Sturman, 1988, citado por Salinas Salazar, 2006, p. 4).

Los casos individuales en conjunto pueden o no, generar un conocimiento a partir de la manifestación de características en común. El conocimiento de sentido común sobre calidad educativa entre grupos de diferentes roles, formación académica, y visión ideológica, permiten destacar valiosos elementos de representación de su realidad cotidiana vinculada con sus entendimientos acerca del concepto construido desde su experiencia de vida. Este procedimiento permite la indagación profunda al contrastar la información

obtenida parcialmente con cada caso analizado en diferentes sitios, con los otros y con la totalidad, potenciando la validez externa de la investigación. El número de casos a estudiar puede igualmente ser leído como grupo; se busca fundamentalmente la elaboración de explicaciones a partir de la codificación de categorías de análisis y la estandarización en la recolección de información con base en entrevistas semi-estructuradas, carta asociativa (inspirada de H. Jaoui, 1979) y un cuestionario.

El nivel de análisis es colectivo buscando establecer tendencias entre casos, con el fin de elaborar una síntesis completa y comprensiva en relación con la concepción de calidad educativa que construyen los individuos en el seno de sus instituciones educativas, la cual media su comportamiento y sus expectativas laborales.

Dado que no es posible identificar un caso que sea lo suficientemente representativo de todo el fenómeno, el criterio principal de elección es la oportunidad de aprender del caso, por esta razón lo importante fue elegir aquel caso que permita una mayor facilidad para explorarlo a fondo y lograr un mayor entendimiento de él. De esta manera los casos para el estudio se eligieron según la facilidad de acceso a las diversas instancias institucionales, y posibilidades individuales de participación.

### **3.2.1 Unidades de Análisis**

Representadas por los discursos de docentes y directivos docentes vinculados a Instituciones Educativas Oficiales de educación básica y media en el Distrito de Cartagena de Indias (Colombia), participantes de la investigación.

### **3.2.2 Unidad de Trabajo**

La exploración de las representaciones sociales frente a la calidad educativa se desarrolló con sesenta y seis agentes escolares (cuarenta y nueve docentes de la escolaridad básica y media; y diecisiete directivos docentes), vinculados a Secretaria de Educación Distrital de Cartagena de Indias, pertenecientes a instituciones educativas oficiales. Estos

educadores representan condiciones diversas de: género, edad (grupos etarios), institución educativa, profesión, nivel de formación, área orientada, grado escolar, tiempo de servicio, tipo de vinculación, estatuto docente por el cual se rige, y zona de trabajo (rural/urbana); características prototípicas del estudio de caso multisitio. La organización de los cuatro sitios del estudio, de acuerdo con el tipo de vinculación de los participantes, se resume en la Tabla 8. (Ver Anexo B. Caracterización de Participantes según sitio de investigación).

**Tabla 8. Tipo de vinculación de participantes según sitio de investigación**

Agente Escolar	Nombramiento - Estatuto Docente				Total
	Mayoritario		Etnoeducativo		
	2277/1979	1278/2002	2277/1979	1278/2002	
Sitio 1: DR - Directivo Docente (Rector)	3	3	0	1	7
Sitio 2: DC - Directivo Docente (Coordinador)	3	6	1	0	10
Sitio 3: DA - Docente de Aula	7	25	0	5	37
Sitio 4: DT – Docente Tutor	0	11	0	1	12
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>45</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>66</b>

Fuente: elaboración propia, 2014

Cabe anotar que los docentes y directivos docentes participantes en la investigación, se encuentran vinculados a treinta y cuatro instituciones oficiales de educación básica y media del distrito de Cartagena; con esto se procuró tener una comparación de ideas entre los docentes y directivos docentes que realizan su práctica pedagógica en diferentes contextos institucionales. (Ver Anexo C. Caracterización de Instituciones Educativas).

Los participantes fueron seleccionados aleatoriamente, teniendo en cuenta los siguientes criterios: a) disposición de participar voluntariamente; b) consentimiento informado firmado por el participante (Ver Anexo D); c) ser docente o directivo docente nombrado en propiedad oficialmente en la Institución Educativa; y d) tiempo de vinculación a instituciones oficiales de educación básica y media del Distrito de Cartagena mayor a tres años, por considerar que durante este tiempo ha podido vivir diferentes experiencias y sentimientos en relación con la calidad educativa de la institución donde labora para la construcción de sus representaciones sociales.

### **3.3 Delimitación espacial y temporal**

La investigación se realizó en el Distrito de Cartagena de Indias D.T.H. y C, durante el período comprendido entre abril de 2013 y junio de 2017.

### **3.4 Fuentes de información**

#### **3.4.1 Fuentes Secundarias**

De acuerdo con Montero (1984) la investigación cualitativa consiste en “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo dicho por los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe” (p. 19). Esta investigación se alimenta de datos cualitativos cuyas fuentes incluyen documentos oficiales, textos especializados, videos, impresiones del grupo investigador y sus reacciones para entender y explicar el fenómeno estudiado.

#### **3.4.2 Fuente Primaria de Información**

El estudio desarrollado se enmarca en una investigación de campo, por tanto, la información de interés fue obtenida directamente de la realidad en estudio por los investigadores; abordando el fenómeno en su contexto natural, a partir de los instrumentos diseñados y aplicados a sesenta y seis agentes escolares (cuarenta y nueve docentes de la escolaridad básica y media; y diecisiete directivos docentes) participantes, vinculados al Distrito de Cartagena de Indias.

### **3.5 Diseño y aplicación de técnicas e instrumentos de investigación**

Teniendo en cuenta la diversidad de los participantes en el estudio, y la perspectiva procesual de las representaciones sociales; la investigación adopta un diseño multi-

metodológico en la recolección de información, el cual incluyó el diseño y aplicación de diferentes técnicas adaptadas cada una al momento e intención del estudio. La multimetodología sigue una lógica consistente en la aplicación secuencial de instrumentos, seguida por un momento analítico en el cual emerge el sentido, y la formulación de directrices para la aplicación y finalmente el análisis de la información mediante la teoría fundada (Glasser y Strauss, 1967). Se pretende con esto consolidar los significados encontrados, de tal manera que cada instrumento logre categorizaciones a partir de los contenidos, triangulados posteriormente.

Dado que son pocas las investigaciones en el país que relacionan las representaciones sociales al discurso sobre calidad educativa; el diseño de la ruta metodológica se constituyó en un reto de aprendizaje para el grupo investigador. Se adoptan las orientaciones de Araya (2002) para la metodología y aplicabilidad de las representaciones sociales en calidad educativa.

### **3.5.1 El Diseño**

El diseño de las técnicas e instrumentos para la recolección de información, se constituyó en un proceso de construcción reflexiva, el cual cumplió las siguientes etapas:

#### ***3.5.1.1 Exploración***

Con el fin de obtener información suficiente que permitiera la formulación de reactivos para los instrumentos a diseñar, se realiza una serie de observaciones a docentes y directivos docentes en distintas instituciones oficiales de educación básica y media del Distrito de Cartagena, en diferentes momentos del año escolar. Igualmente se realiza una revisión y análisis de documentos (tanto oficiales, como técnicos), investigaciones relacionadas con el tema, y literatura especializada sobre los temas de interés de la investigación (calidad educativa, políticas educativas, y representaciones sociales). Esta etapa finaliza con la formulación inicial de los instrumentos.

### ***3.5.1.2 Pilotaje***

Una vez formulados los primeros instrumentos, se procede a realizar aplicaciones previas a algunos docentes y directivos docentes escogidos al azar, bajo los mismos criterios de selección que se utilizarían en la aplicación definitiva de estos, los cuales fueron aplicados así: a) Cuestionario (adaptado de Ayala, 2009): de manera individual presencial a siete docentes de aula y a un directivo docente (rector). Además, haciendo uso de la herramienta informática SurveyMonkey se compartió en línea (con el link: <https://es.surveymonkey.com/r/SY8ZB5K>); b) Carta asociativa (inspirada de H. Jaoui, 1988): de manera individual a siete docentes de aula y a un directivo docente (rector); c) Guía de entrevista: de manera individual a un directivo docente (rector) y a tres docentes de aula (dos de básica primaria y uno de básica secundaria y media), y de manera grupal a cuatro docentes de aula (dos de básica primaria y dos de básica secundaria y media).

Esta etapa permitió adecuar los instrumentos para su posterior aplicación. Se establece que el cuestionario sería compartido en línea a los e-mail de docentes y directivos docentes, quienes voluntariamente manifestarían la intención de continuar de manera presencial el proceso investigativo con los otros instrumentos.

### ***3.5.1.3 Validación***

Con la opinión de algunos académicos, entre ellos el director de la investigación, se realiza la validación de los instrumentos. La anterior etapa de pilotaje y la validación, posibilitaron la corrección y ajuste de algunas preguntas confusas para los participantes, o cuyas instrucciones eran poco claras, asimismo se omitió y agregó otros interrogantes de modo que correspondieran con los objetivos y categorías asociadas a cada instrumento.

## **3.5.2 La Aplicación**

La aplicación de las técnicas e instrumentos diseñados, y validados para la recolección de información consideró tres momentos, así:

### **3.5.2.1 Cuestionario y Carta Asociativa**

El primer momento tuvo como propósito obtener información sobre las RS de los docentes y directivos docentes. Consistió en la aplicación de un cuestionario con una serie de reactivos de asociación de respuestas y; una carta asociativa para determinar el contenido de las representaciones sociales (elementos constitutivos).

#### **Cuestionario (adaptado de Ayala, 2009)**

A partir de una serie de preguntas se busca explorar el conjunto de conocimientos o información referida a la calidad educativa en el contexto de su implementación en las Instituciones educativas de básica y media. (Ver Anexo E. Cuestionario).

Con la pregunta 1, se pretende que el sujeto asocie palabras a partir del término inductor “calidad educativa”, para lo cual se le pide al participante que asocie cinco palabras relacionadas al término conforme vienen a su mente.

En la pregunta 2, se solicita al participante que escriba las primeras cinco ideas en orden en que aparecieran en su pensamiento, ahora con el término inductor “elementos que constituyen la calidad educativa”.

En pregunta 3, se le pidió que expresara de manera libre, con sus propias palabras lo que entendía es la “calidad educativa”.

En la pregunta 4, con el fin de obtener algunas nociones para identificar el núcleo figurativo de las representaciones sociales, se le pide al participante ordenar aquellos elementos de la calidad educativa de una lista, donde asigna el número 1 a aquellos que fueran más importantes para él, 2 para el que siguiera en importancia y así sucesivamente, de acuerdo a su forma de pensar. Los elementos presentados fueron los siguientes: hacer las cosas bien desde el principio (cero defectos), instalaciones adecuadas, profesores preparados, materiales didácticos adecuados, planes de estudios actualizados, asimilación

del conocimiento antes que cantidad de conocimientos (eficiencia en el aprendizaje), enseñanza adecuada, evaluaciones satisfactorias a alumnos, poca deserción, administración eficiente, becas, evaluaciones satisfactorias a profesores, cobertura educativa (acceso a todos), mayor relación costo-beneficio, altos indicadores de desempeño, satisfacción del cliente (Estado, comunidad, familia, estudiante), desarrollo del ser y del saber hacer del estudiante, compromiso social con la comunidad, resultados satisfactorios en pruebas externas, superación de estándares, recursos físicos y tecnológicos adecuados.

El instrumento fue aplicado de manera individual a los sesenta y seis participantes, así: a) de manera presencial, con un promedio de duración de treinta minutos, a once directivos docentes (cinco rectores y seis coordinadores) y a doce docentes (nueve docentes de aula y tres docentes tutores); b) haciendo uso de la herramienta informática SurveyMonkey (con el link: <https://es.surveymonkey.com/r/SY8ZB5K>), el cual fue diligenciado; por seis directivos docentes (dos rectores y cuatro coordinadores), y treinta y siete docentes (veintiocho docentes de aula y nueve docentes tutores). Posteriormente todos los cuestionarios fueron digitados en esta herramienta para consolidar la información.

### **Carta asociativa (inspirada en la técnica de la carta mental de H. Jaoui)**

La aplicación de este instrumento, tuvo como propósito identificar los elementos de la dimensión del campo de la representación, contemplándose en su diseño tres apartados: A, B, y C, cada uno con diferente número de cuadros de tal manera que los participantes pudieran hacer cadenas hasta de veinte asociaciones con la palabra inductora “calidad educativa” y poder conocer los elementos centrales de la representación del término. (Anexo F. Carta Asociativa).

### **Forma de aplicación**

a) Primer ciclo de asociación. En una primera fase (apartado A), y a partir del término inductor “calidad educativa”, se le pide al participante que produzca asociaciones libres (palabras o frases que se deriven de éste).

b) Segundo ciclo de asociación. Seguidamente, (apartado B), se le pide al participante que produzca una segunda serie de asociaciones, pero esta vez a partir de un par de palabras que contengan o se deriven del término inductor original (calidad educativa) y cada uno de los términos producidos por el sujeto en la fase anterior.

c) Tercer ciclo de asociación. Cada una de estas cadenas asociativas es utilizada para solicitar nuevas asociaciones por parte del sujeto. Se recolectan cadenas asociativas de cuatro elementos al explorar todos los elementos proporcionados por el participante.

Es importante anotar que una decisión importante en la aplicación de este instrumento, fue establecer si al participante se le pediría un número determinado de asociaciones o si las asociaciones serían espontáneas también en cantidad. La bibliografía sugiere que aun cuando es posible formar cadenas asociativas de cinco, e incluso seis elementos, es difícil ir más allá de tres tanto del número de asociaciones como los ciclos de asociación; por tanto, se indicó a cada participante que podía suprimir y/o agregar cuadros; y/o establecer nuevas conexiones, sin exceder estos límites. (Abric, 2001; p. 63)

El instrumento fue aplicado de manera individual a sesenta y seis participantes, así:

a) de manera presencial, con un promedio de duración de treinta minutos, a once directivos docentes (cinco rectores y seis coordinadores) y a doce docentes (nueve docentes de aula y tres docentes tutores); b) se envió vía correo electrónico un diseño editable del instrumento en formato de documento portátil (pdf), el cual fue diligenciado y regresado por seis directivos docentes (dos rectores y cuatro coordinadores), y treinta y siete docentes (veintiocho docentes de aula y nueve docentes tutores).

### ***3.5.2.2 Entrevista semi-estructurada***

El segundo momento consistió en la aplicación de una entrevista semi-estructurada con el fin de indagar en la mente de los docentes y directivos docentes pensamientos, percepciones, sensaciones, sentimientos, y acciones, relacionadas con la caracterización de los elementos constitutivos de la representación. Las entrevistas tienen como fin captar las

representaciones e impresiones subjetivas, elaboradas por los participantes. (Gimeno Sacristán y Gomes Pérez, 1995).

La entrevista diseñada y aplicada consta de dos partes. La primera, destinada a la identificación de cada informante; datos demográficos, e institución escolar. La segunda parte, destinada al estudio de la representación social; y argumentación de los docentes y directivos docentes, con la finalidad obtener información para caracterizar, desde una mirada discursiva, la dinámica de la representación social sobre Calidad Educativa; consistió en un diálogo libre con los participantes sobre los siguientes ejes temáticos: (Tabla 9. Ejes temáticos entrevista semi-estructurada).

**Tabla 9. Ejes temáticos entrevista semi-estructurada**

Ejes Temáticos	Categorías de Preguntas	Ítems
a) Noción de calidad educativa	De definición	1, 2
b) Importancia de la calidad educativa en la práctica docente	De asociación	3
c) Evidencias de una Educación de calidad	De asociación	4, 7
d) Factores que favorecen la calidad educativa	De asociación	6
e) Principales agentes, y sus roles, para una educación de calidad	De asociación	5
	De relación	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
f) Referentes y términos asociados a la Calidad Educativa	De definición	15
	De relación	
g) Política Nacional de Calidad Educativa	De opinión	16

Fuente. Elaboración propia, 2014

El instrumento fue aplicado, así:

a) De manera individual a veintitrés participantes: cinco rectores, seis coordinadores, tres docentes tutores; y nueve docentes de aula (tres docentes de básica primaria y seis docentes de básica secundaria y media).

b) De manera grupal a nueve participantes: tres grupos de dos docentes de aula y un grupo de tres docentes de aula.

La duración promedio de las entrevistas fue de cuarenta minutos. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio (Panasonic RR-XS450) y video (video cámara Sony); para luego ser transcritas en procesador de texto word, convertidas a pdf, y procesadas al software Atlas Ti 7.5.6, un software especial utilizado en el procesamiento y análisis de datos en la investigación tipo cualitativa y que su estructura está diseñada en la teoría fundamentada. (Ver Anexo G. Guion de entrevista semiestructurada).

### ***3.5.2.3 Entrevista libre***

Mediante un diálogo espontáneo, abierto y libre; se realizó entrevista al ex ministro Jaime Niño Diez, sobre diferentes aspectos de la calidad educativa en Colombia, los factores asociados, aciertos y desaciertos de las políticas educativas en el país luego de más de veinte años de la promulgación de la ley general de educación en 1994. La duración de la entrevista fue de veinticinco minutos, grabada en audio (Panasonic RR-XS450) y video (video cámara Sony); para luego ser transcrita en procesador de texto word, convertida a pdf, y procesada en el software Atlas Ti 7.5.6. (Ver Anexo H. Entrevista libre a ex ministro Jaime Niño Diez).

La aplicación de los instrumentos permitió contar con material discursivo suficiente para caracterizar la dinámica de las representaciones sociales sobre calidad educativa de los educadores y la comparación entre las representaciones sociales entre sujetos.

## **3.6 Categorías de indagación**

Si bien, los estudios cualitativos no requieren de categorías previamente establecidas como los estudios cuantitativos, demanda hacer explícitas las categorías previas, algunas derivadas de la fundamentación teórica, otras de los objetivos de la investigación. Estas categorías, también denominadas temas generadores corresponden a las categorías de análisis o focos de estudio y sirven de punto de partida para la indagación. Reconociendo la flexibilidad de los estudios cualitativos, se establecieron inicialmente algunos elementos, identificados de la teoría, que ayudarían a hacer visibles las

concepciones sobre calidad educativa en las fuentes de indagación, con los instrumentos diseñados; y a medida que el estudio avanzó fueron emergiendo nuevas categorías que llevaron a ratificar y enriquecer, abandonar o a modificar las establecidas al inicio del estudio. Las categorías de indagación iniciales se muestran en la Tabla 10.

### **3.7 Estructura de Análisis**

Al igual que la aplicación de los instrumentos, el análisis de la información recolectada se realiza de forma sistemática, para facilitar que la presentación de los resultados en la investigación cumpla con los objetivos propuestos. En los capítulos de resultados se irá reseñando los procedimientos metodológicos seguidos y los referentes teóricos que fundamentan la ruta seguida. (Figura 9)

El tipo de datos recolectados fueron predominantemente cualitativos, realizando su procesamiento, de manera cualitativa, con la ayuda de la herramienta Atlas Ti 7.5.6. A partir de este tratamiento, se obtienen los elementos que constituyen el núcleo central y los periféricos de la representación social.

Siguiendo la estructura propuesta por Moscovici; en un primer momento se exploraron las RS con el fin de determinar la existencia de los tres componentes fundamentales, a saber: la información, el campo de representación y la actitud. Seguidamente se realiza el reconocimiento de aquello que se constituiría en el anclaje y la objetivación y que permitiera un proceso selectivo de lo que en los relatos podría considerarse componentes de las representaciones sociales que poseen los docentes y directivos docentes sobre calidad educativa.

El anclaje, para esta investigación es visto desde el entorno en el cual el docente y directivo docente presentan sus relatos en relación con la calidad educativa, la importancia que le da en su práctica diaria, y a las acciones que se hacen evidente en su quehacer diario la búsqueda de ella, permitiendo, a partir de una selección de expresiones considerar la pertinencia o no de estas.

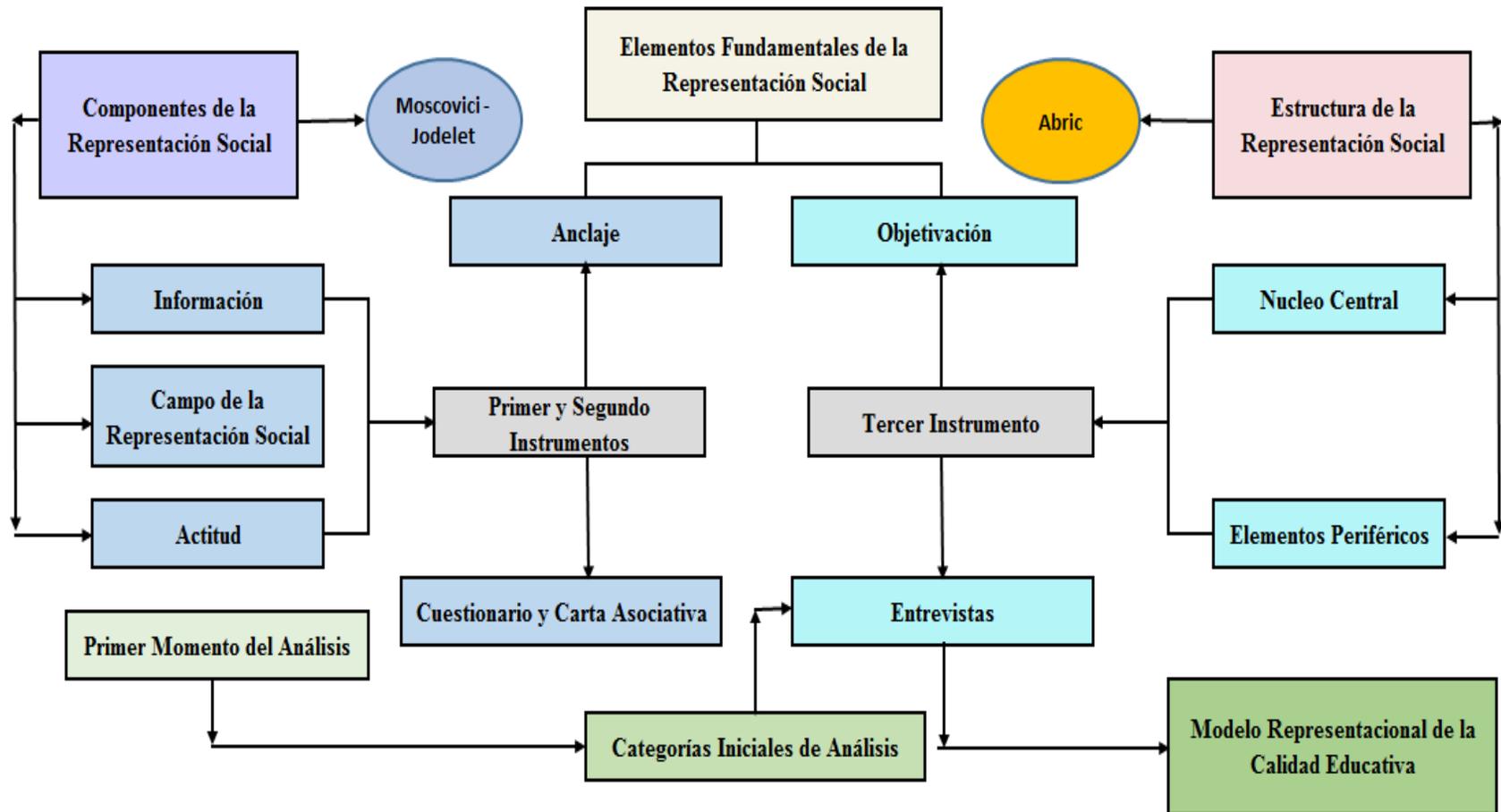
**Tabla 10. Categorías de indagación**

COLOR	CATEGORIA	SIGLA	DEFINICIÓN
	Enfoque centrado en la administración y gestión escolar	AGE	Todas las unidades de significación con las cuales el participante define Calidad Educativa se asocian a alguno o algunos de los momentos del proceso administrativo y de gestión escolar: planeación (metas institucionales), dirección, ejecución, control. Incluye las formas de organización escolar, reglamentos y supervisión. (Andrade, 1999)
	Enfoque centrado en la formación integral del educando	FIE	Todas las unidades de significación con las cuales el participante define Calidad Educativa se derivan de la intención pedagógica de lograr que los estudiantes realmente aprendan lo que se supone deben aprender al cabo de determinados ciclos o niveles. Esta dimensión del concepto pone los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa en primer plano y recae en la figura del educando; quien se involucra en su proceso de aprendizaje y adquiere responsabilidad en qué, cómo y cuándo aprender. Toranzos (2000)
	Enfoque centrado en la formación y desempeño docente	FDD	Todas las unidades de significación con las cuales el participante define Calidad Educativa se encuentran asociadas a la formación y desempeño del docente. Hace referencia a los diferentes roles que asume el maestro al interior de la institución educativa, y de las exigencias en su formación profesional para que su desempeño contribuya a la misión y visión institucional.

COLOR	CATEGORIA	SIGLA	DEFINICIÓN
	Enfoque centrado en la satisfacción de necesidades del educando y su contexto	NEC	Todas las unidades de significación con las cuales el participante define Calidad Educativa comprenden acciones realizadas desde la institución educativa que tienen como finalidad la satisfacción de necesidades tanto del educando como de su contexto inmediato, involucra padres de familia y comunidad en general. En esta categoría se contemplan proyectos de orden social liderados por la escuela, y acciones de acompañamiento a padres de familia (escuela de padres); y está mediada por una interacción permanente comunidad - escuela.
	Enfoque centrado en la Divergencia	NCE	Todas las unidades de significación con las cuales el participante se refiere a la Calidad Educativa, descalifican, y ponen de manifiesto su resistencia tanto al termino como a las políticas estatales encaminadas a alcanzarla; por considerar que éste es un término traído de la industria que está "cosificando", el derecho de todo individuo a una "buena" educación.
	Enfoque centrado en la Excelencia	EXC	Todas las unidades de significación con las cuales el participante define Calidad Educativa implica la superación de altos estándares. Mejores estudiantes, mejores profesores, mejores recursos físicos y tecnológicos. La excelencia es juzgada por la reputación de la institución y el nivel de sus recursos. Harvey y Green (1993).
	Enfoque centrado en la infraestructura	RPD	Todas las unidades de significación con la cual el participante define Calidad Educativa hacen referencia a la necesidad de recursos suficientes y eficientemente manejados (condiciones materiales, financieras, equipamiento de la institución) Incluye esta categoría aspectos relacionados con las instalaciones, equipos electrónicos, mobiliario, libros, publicaciones, y otras fuentes de información.
<b>Unidad de Significación</b>			
Se refiere a una palabra o frase que expresa un contenido significativo en relación de un concepto.			

Fuente. Elaboración propia, 2014

Figura 9. Conformación de la Representación Social sobre Calidad Educativa



Fuente. Elaboración propia, 2015

Para el caso de la objetivación (aproximación estructural de la RS), se retoma la estructura metodológica que asume Abric, a partir de la teoría del núcleo central; en donde se asume que toda representación está hecha de un núcleo central y un entramado de elementos periféricos. El núcleo central determina el significado de la representación y su estructura, puesto que cumple con una función generativa y función de organización.

### **3.8 Momentos de la Investigación**

El estudio se desarrolló a partir de cuatro momentos, sugeridos por Ordoñez (2011): exploración, descripción, interpretación y teorización, los cuales no se tratan de actividades lineales e independientes, sino como lo plantea González Rey (2000), “El trabajo de campo permite integrar información procedente de fuentes y contextos diversos, y hacer construcciones que sería imposible edificar sobre la base de datos comprometidos con una lógica lineal” (p. 67).

Así el trabajo de campo implicó el acercamiento paulatino a la realidad de los educadores, avanzando con la selección de los participantes y deteniéndose en la construcción de espacios de relación que permitieron la expresión abierta, avanzando hacia la comprensión de los relatos que se iban obteniendo.

#### **3.8.1 Exploración**

El primer momento de la investigación, consistió en la construcción de la relación entre el grupo investigador y los participantes, se inicia con la visita a instituciones educativas donde se ubicó la población que participaría en el estudio; se realizan los trámites relativos al consentimiento informado como una de las condiciones éticas necesarias para realizar la investigación.

Al interior de las instituciones educativas, se busca identificar situaciones naturalistas y eventos característicos del entorno escolar, para captar la propia dinámica natural en la que ocurren y se llevan a cabo los procesos de calidad; eligiéndose aquellas

situaciones más sensibles y particulares, que permitieron configurar el diseño de instrumentos para la recolección de información.

Igualmente fue necesario en esta etapa la indagación y consulta de bibliografía especializada sobre RS, calidad educativa y política educativa, que permitió la contextualización y el fundamento teórico de la investigación misma.

Una vez finalizada esta fase y obtenida información suficiente alrededor de los ejes temáticos en estudio, se avanzó en los siguientes momentos para así poder construir conocimiento alrededor de las representaciones sociales frente a la calidad educativa que presentan los docentes y directivos docentes.

### **3.8.2 Descripción**

Este momento del diseño cualitativo elegido, se constituye fundamentalmente en la recolección de la información a través de las técnicas e instrumentos seleccionados. En los encuentros con los participantes prima el uso de técnicas dialógicas; el apoyo con herramientas informáticas como SurveyMonkey, y el correo electrónico.

Para que el análisis cualitativo de los instrumentos lograra su fin, se utilizaron cuatro criterios: (a) no dirección, es decir la mayoría de las respuestas fueron espontáneas y libres en lugar de forzadas o inducidas, (b) lo cual invita al entrevistado a dar respuestas concretas, no difusas o genéricas, (c) amplitud, haciendo referencia a los investigadores quienes indagaron en las experiencias evocadas por el participante, (d) la profundidad y contexto personal, en donde la entrevista sacó las implicaciones afectivas y con carga valorativa de las respuestas de los sujetos, en cuanto al contexto personal relevante, las asociaciones idiosincrásicas, las creencias y las ideas (Arana y Ángel, 2002).

La compilación, ordenamiento, codificación, categorización, análisis y teorización de la información se realizó de manera manual apoyado en el uso del software Atlas Ti 7.5.6; a través de esta herramienta se facilita el procesamiento, codificación, categorización

y análisis de textos escritos, imágenes, audios y video-materiales; pues permite trabajar con unidades hermenéuticas, documentos primarios, citas, códigos, anotaciones “memos”, familias, y networks - redes.

A partir de lo anterior se obtiene un texto narrativo, que se organiza a partir de categorías deductivas –derivadas del planteamiento del problema y sus objetivos- que obran como grandes unidades temáticas.

### **3.8.3 Interpretación**

Una vez organizada la información por categorías descriptivas provenientes de los interrogantes y objetivos del estudio, se procede al análisis inductivo mediante la búsqueda de patrones comunes en los relatos obtenidos de los docentes y directivos docentes participantes de la investigación, lo que permite la construcción de tendencias significativas sobre las representaciones sociales estudiadas en cada categoría.

Los patrones comunes o núcleos de representación encontrados fueron considerados como nuevas categorías inductivas e interpretativas. La tendencia se asume aquí como una frase que recoge el patrón detectado y lo presenta como un modelo que tipifica, de modo más claro, el núcleo de las representaciones. Estas tendencias se moverán entre un nivel descriptivo, más elaborado que el de los participantes y un nivel interpretativo, más propio del grupo investigador.

### **3.8.4 Teorización**

El momento final del estudio, constituido por la búsqueda de unidades de significación en torno a las RS encontradas. En éste se combina la comprensión, la síntesis, la teorización y la recontextualización como procesos cognitivos que “ocurren más o menos secuencialmente, debido a que el grupo investigador debe alcanzar un nivel razonable de comprensión antes de ser capaz de sintetizar (hacer afirmaciones generales sobre los participantes) y, mientras el grupo investigador no sea capaz de sintetizar, no le es posible

teorizar; la recontextualización no puede ocurrir hasta que los conceptos o modelos de la investigación se hayan desarrollado plenamente”. (Morse, 2003, p. 32).

La división en momentos de investigación obedece a criterios de exposición; de ninguna manera ello significa que sean excluyentes o lineales. Si bien para la concreción de algunas tareas de los respectivos momentos se requería que otra u otras se hubieran agotado, lo cierto es que el proceso de investigación entraña un permanente ir y venir entre teorías, asesorías, entrevistas, visitas de campo, escritura, reflexión y redefinición de supuestos teóricos y metodológicos en general. Es este constante movimiento el que, precisamente, permite la concreción y delimitación del objeto de estudio.

### **3.10 Criterios de rigor científico**

La calidad del estudio está garantizada por el rigor científico con que se realiza la investigación. Esta investigación sobre las representaciones sociales de la calidad educativa que poseen los docentes y directivos docentes de distintas instituciones educativas oficiales del Distrito de Cartagena de Indias, se enmarca en el paradigma cualitativo de investigación, y para resguardar el rigor científico se tuvo en cuenta aspectos, para este tipo de investigaciones, tales como: fiabilidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. El Anexo I resume las estrategias utilizadas para garantizar los criterios de científicidad de la investigación.

### **3.11 Consideraciones éticas del estudio**

La tabla 11 presenta las consideraciones éticas utilizadas por el grupo investigador para preservar los derechos de los participantes, y prevenir posibles efectos colaterales adversos atribuibles a la participación en el estudio.

**Tabla 11. Consideraciones éticas del estudio**

Consideración ética	Descripción
Consentimiento informado	Antes de iniciar su participación en el estudio, los participantes recibieron información clara, precisa y comprensible sobre los objetivos del estudio, su metodología, alcances, así como el tratamiento y destino de la información obtenida. Sólo se inició el proceso de recolección de la información hasta que se obtuvo su consentimiento, para ser entrevistados, grabados y filmados. (Ver Anexo D. Consentimiento informado)
Respeto a la dignidad	Los participantes no fueron criticados, ni juzgados por las opiniones expresadas, no fueron sometidos a condiciones discriminatorias, ni a situaciones o preguntas que resultaran abrumadoras para ellos.
Respeto a la privacidad	A través de diferentes técnicas se recolectó información pertinente para la realización del estudio y el logro de los objetivos propuestos. En este sentido, no se indagó por temas que generaran reacciones emocionales en los participantes y que no guardaran relación de manera directa con el objeto de estudio.
Respeto a la libertad de expresión	El grupo investigador no ejerció presión alguna sobre los participantes para asistir a los encuentros o para lograr sus expresiones, ni para que ellos profundizaran en temáticas que le resultaren altamente sensibles o abrumadoras; respetando sus silencios y las formas de expresión particulares.
Respeto a los sentimientos de los participantes	El grupo investigador escuchó de manera atenta y respetuosa a los (as) participantes, lo cual permitió su libre expresión. La actividad era detenida si eran observadas reacciones emocionales adversas o negativas; y sólo se continuaba bajo manifestación expresa del participante.
Confidencialidad	La información obtenida sólo fue utilizada para los fines investigativos expresados en este documento, fue analizada sólo por el grupo investigador, conservando el anonimato de los participantes.
Reciprocidad	El grupo investigador, en todo momento, mantuvo una relación horizontal, equitativa y participativa con los educadores vinculados a la investigación, condiciones inherentes al enfoque cualitativo de la investigación social.

Fuente: elaboración propia, 2013. (Adaptado de varios autores)

### 3.12 Contexto (Escenarios y Actores del Estudio)

Entendido los escenarios sociales como lugares donde se originan y circulan las RS; por ser, simultáneamente, espacios específicos de interacción, transformación y reproducción sociocultural; en el cual convergen, construyen y deconstruyen diversas

formas de pensar, actuar, sentir, vivir; y transcurre la cotidianidad de los sujetos, es significativo contextualizar este estudio y mencionar algunas características de la Educación en el Distrito de Cartagena de Indias, como entornos particulares de carácter cultural y como región del mundo globalizado, que impone una serie de rutinas, historias, constituidas por actos de significado, y maneras específicas de interpretar y comprender la realidad con las cuales sus habitantes construyen formas de representarla.

### 3.12.1 Los Escenarios

#### Cartagena de Indias

Cartagena de Indias, situada en Colombia, al norte de Suramérica, a orillas del Mar Caribe; goza de una estratégica ubicación, ideal para el desarrollo turístico, industrial y comercial; fue fundada por Pedro de Heredia el 1.º de junio de 1533, y actualmente es la capital del departamento de Bolívar. Con el paso del tiempo, ha desarrollado su zona urbana, conservando el centro histórico y convirtiéndose en uno de los puertos de mayor importancia en Colombia, el Caribe y el mundo así como célebre destino turístico. (Ver Figura 10).

*Figura 10. Localización de Cartagena en el mundo*



<http://www.cartagenacaribe.com/ggeneral/cartagena-colombia.htm>

Ha sido una ciudad principalmente asociada con la historia pirata, pues fue allí donde se presentaron numerosos ataques por parte de los piratas provenientes de Europa, que encontraron en la ciudad un lugar adecuado para saquear en la época colonial, lo que la hizo en su momento, convertirse en la ciudad más reforzada de América del Sur y el Caribe, llegando a estar casi tan reforzada como el mismo Golfo de México en su época. En la actualidad se mantiene su arquitectura colonial.

Actualmente la población total de su cabecera es de 971.700 habitantes, siendo el quinto municipio más poblado del país. Su centro histórico, la «Ciudad Amurallada», fue declarado Patrimonio Nacional de Colombia en 1959 y por la Unesco Patrimonio de la Humanidad en 1984. En el año 2007 su arquitectura militar fue galardonada como la cuarta maravilla de Colombia. Oficialmente Distrito Turístico y Cultural de Cartagena de Indias abreviado Cartagena de Indias, D. T. y C. La tabla 12 resume los datos generales de la ciudad.

**Tabla 12. Datos generales de Cartagena**

<b>Datos Generales</b>	
Fundación: 1 de Junio de 1533	Localización: 10° 24' 30" Latitud Norte - 15° 32' 25" Longitud Oeste
Área Total: 609.1 Km <sup>2</sup>	Altitud: 2 m. sobre el nivel del mar
Humedad relativa: +90%	Temperatura prom. día: 29° C
Temperatura prom. noche: 25° C	Población: 971 700 habitantes aprox. (Censo DANE 2005)
Moneda: Peso colombiano	Religión: Predominio Católica, Libertad de Culto
Hora Oficial: GMT-05:00 horas	Indicativo Telefónico: Ciudad: 5 (57 5)

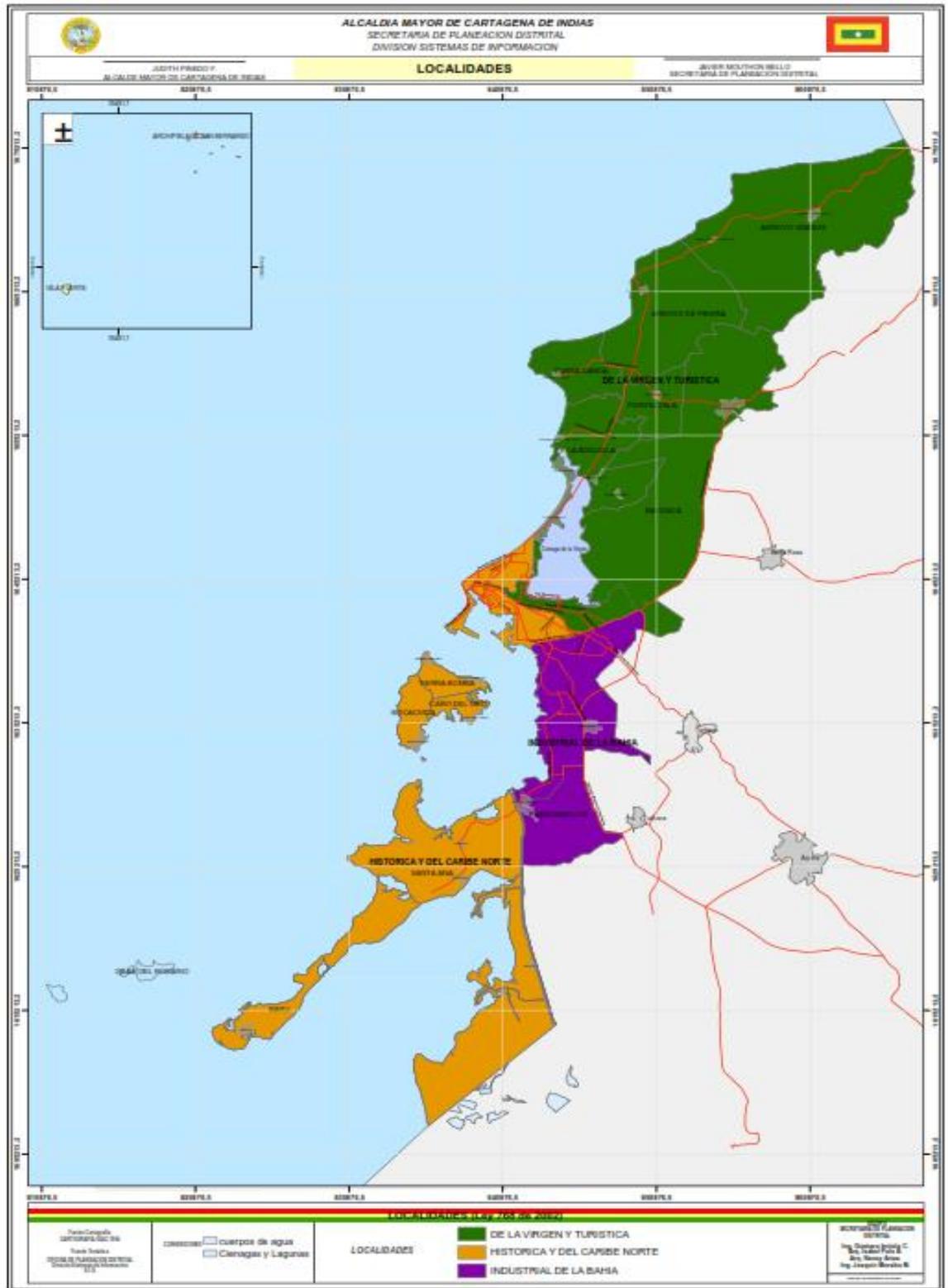
Fuente: <http://www.cartagenacaribe.com/ggeneral/cartagena-colombia.htm>

El régimen político, administrativo y fiscal fue definido mediante la Ley 768 de 2002. El Concejo de Cartagena mediante acuerdo 029 del mismo año, define entonces para el Distrito de Cartagena tres localidades, así: (Ver figura 11).

a) Localidad Histórica y del Caribe Norte (1): Desarrollo Turístico y Portuario está conformada por las unidades comuneras de gobierno 1, 2, 3, 8, 9 y 10 y los corregimientos insulares de Barú, Bocachica, Caño del Oro, Isla Fuerte, Isla Palma, Isla Panda, Islas del Rosario, Islote de San Bernardo, Leticia, Santa Ana, Tierra Bomba. Cuenta con una población de 375.618 habitantes, según proyección censo DANE 2005.

b) Localidad de la Virgen y Turística (2): Desarrollo Turístico Recreativo y Agropecuario Tiene una población de 339.112 habitantes, distribuidos en 4 unidades comuneras de gobierno, 4, 5, 6 y 7. Incluye los corregimientos de La Boquilla, Punta Canoa, Pontezuela, Bayunca, Arroyo de Piedra y Arroyo Grande.

**Figura 11. División político administrativa de Cartagena - Localidades**



Fuente://midas.cartagena.gov.co/web/contenidos/pdf/descargas/division\_politica/localidades/Localidades.pdf

c) Localidad Industrial de la Bahía (3): Desarrollo Social, Industrial y Portuario. Está conformada por las unidades comuneras de gobierno 11, 12, 13, 14, 15. Su población es de 256.970 habitantes según proyección censo de 2005. Abarcando los corregimientos de Pasacaballos, Sector Membrillal, Sector Variante y Cordialidad.

Actualmente el Distrito de Cartagena de Indias cuenta con 367 instituciones educativas dirigidas por la secretaria de educación distrital., de las cuales 104 son instituciones educativas oficiales. (Ver Anexo J. Caracterización Instituciones educativas oficiales de Cartagena).

Tal como afirma Sierra A., German (2016, p. 3). Secretaria de Educación Distrital (2016), en el documento Cartagena una sola escuela; “el proceso educativo es altamente complejo, pues involucra a todos los sectores de la sociedad. No existe ninguna actividad humana, ningún proceso de ciudad, de región o de país, que sea ajena o se desarrolle al margen de los procesos formativos. Es por ello que, en la medición de desarrollo de las naciones. El primer indicador que se evalúa es la educación. Y no sólo se tienen en cuenta los índices de alta formación (doctorados y maestrías), sino también los datos de calidad en la formación temprana”.

En Cartagena de Indias, los resultados de las evaluaciones de calidad educativa no son halagadores. Sobre todo en las instituciones educativas oficiales (IEO). Mirando los resultados de las pruebas Saber 11 en 2015, el 82% de las IEO se clasifican en las categorías más bajas de los indicadores propuestos por el Estado (niveles B, C y D).

Los hallazgos históricos en los periodos 2009 al 2014, en referencia a la calidad en la educación, mencionan que, en la atención especial en preescolar y media (10° y 11°) se evidencia lo rezagada que se encuentra la ciudad en materia de coberturas y la necesidad de implementar estrategias que permitan incrementar la matrícula, especialmente en los niveles de preescolar y media, donde se han presentado disminuciones de 14,12% y 9,43%, respectivamente, desde 2008. En cuanto a la reflexión de la deserción en los periodos 2009 al 2014, dicen que, desagregando la tasa de deserción para Cartagena por niveles, se puede

observar que del año 2009 al 2014, la situación más preocupante se encuentra en preescolar y media, llegando a tasas de deserción de 4,59% y 4,84%, respectivamente en 2014; relación que coincide con los bajos niveles de cobertura en estos grados. De igual manera, en el nivel de secundaria, la tasa de deserción desde 2012 se incrementó, alcanzando el 6,16% en 2013, para luego disminuir en 2014 a 4,16%, demostrando que 2013 fue un año atípico en deserción escolar.

Para para el 2015, el informe de "así vamos en Educación" de la ciudad de Cartagena, el apartado de calidad de vida, de la organización Cartagena como vamos, indica la siguiente información, con relación a las variables y estándares propuestos en el estudio mencionado y dice que Cartagena invirtió el 36,7% de su presupuesto de 2015 en educación, un total de \$406.295.819.000.

La cobertura bruta en primaria y secundaria se mantiene por encima del 100%, viene mejorando de forma sostenida la relación alumno por computador: en 2015 se tuvo un computador por cada doce estudiantes, mientras en el 2006 era un computador por cada 115, lo cual indica que se ha venido aumentando pero se mantiene en un estado regular.

De acuerdo con las tasas de cobertura neta global y sin extraedad no mostraron variación en 2015 con respecto al 2014; se mantienen en el 95% y 79% respectivamente, lo que evidencia una cifra negativa para la calidad en la educación en Cartagena. En relación con la deserción escolar, el 4,95% fue la tasa de deserción total en 2015 fue la segunda más alta de los últimos 7 años. En los niveles de preescolar y media presentan las coberturas (globales y neta sin extraedad) más bajas.

La mayoría de las instituciones educativas tuvieron resultados mínimos o insuficientes en las pruebas Saber 3°, 5° y por segundo año consecutivo ninguna de las IE oficiales alcanzó el nivel A+ (el más alto) y el 84% de estas instituciones no supera el nivel C (de los más bajos). Se menciona también que, el 9% de los estudiantes no aprobó su año escolar y que 45,8% de los jóvenes que reprobaron el grado 11° en 2015, no regresaron al colegio en 2016.

Para intentar cambiar esta realidad, desde el Plan de Desarrollo “Primero la Gente 2016 -2019”, en la Dirección de Calidad Educativa de la Secretaría de Educación del Distrito de Cartagena de Indias, se desarrollan diferentes proyectos y programas, entre ellos el programa la calidad dignifica, el cual propugna un enfoque basado en los derechos para todas las acciones educativas; en este contexto, el aprendizaje se ve influido a dos niveles. En el primer nivel se destaca el educando, y la educación debe tratar de determinar, tener en cuenta los conocimientos que éste haya adquirido anteriormente, reconocer los modos formales e informales de enseñanza, practicar la no discriminación y proporcionar un entorno de aprendizaje seguro y propicio. El segundo nivel presenta el sistema de aprendizaje, para ello se requiere una estructura de apoyo para aplicar políticas, promulgar leyes, distribuir recursos y medir los resultados del aprendizaje, a fin de influir de la mejor manera posible en el aprendizaje para todos.

El anexo J muestra una caracterización de las instituciones educativas oficiales a las cuales están adscritos los docentes y directivos docentes participantes en la investigación, las cuales constituyen escenarios específicos de interacción, transformación y reproducción sociocultural para los sujetos entrevistados.

### **3.12.2 Los Actores**

La exploración de las Representaciones Sociales frente a la Calidad Educativa, se desarrolló con docentes y directivos docentes del sector oficial del Distrito de Cartagena de Indias; cuyas características se encuentran descritas en el Anexo K, sustituyendo sus nombres con códigos para preservar su identidad y privacidad.

#### ***4. A propósito de las Representaciones Sociales sobre Calidad Educativa***

*“Cuando dejemos de copiar modelos ajenos y seamos capaces de desarrollar un modelo propio que tenga verdaderamente en cuenta la realidad, los contextos propios; y necesidades de cada escuela creo que estaremos más cerca de alcanzar la tan anhelada calidad educativa .”*

Participante – DA25 (2015)

La indagación sobre las concepciones de los participantes sobre la calidad educativa, se realizó bajo el principio de que efectivamente existe entre ellos la representación de ese objeto social, de ese espacio de reflexión llamado en esta investigación “Calidad Educativa”. Con el primer momento de la recolección de información, el cual constó de dos instrumentos: Cuestionario (adaptado de Ayala, 2009) y Carta Asociativa de Jacobi, se pretendió identificar el contenido de dicha representación (elementos constitutivos), sin polemizar si tal representación estaba o no construida entre los grupos estudiados. Este cuestionamiento presente en la investigación será discutido en el capítulo 6, apartado de conclusiones y discusión, una vez que la presentación de la información y su análisis proporcionen la argumentación suficiente para abordarlo.

Al plantearse como objeto de estudio la representación que los sujetos tienen sobre la calidad educativa de las instituciones oficiales de educación básica y media del Distrito de Cartagena, se parte de que “lo que dicen”, y “piensan” (los sujetos) es resultado de un encadenamiento de interpelaciones institucionales y sociales. Esta interpretación se objetiviza fundamentalmente a través de los discursos. “Es posible que un grupo tenga una representación social de cierto objeto y que otro grupo se caracterice tan solo por el hecho de disponer de un conjunto de opiniones, de informaciones o de imágenes acerca de ese mismo objeto, sin que esto suponga la existencia de una representación social. Queda planteada de esta forma la delicada cuestión metodológica sobre los criterios precisos que permitan decidir si un conjunto de creencias, de valores, de saberes, etc., presenta un grado de estructuración suficiente para que se pueda decir si estamos realmente o no ante una representación social, cuestión que no está plenamente resuelta” (Ibáñez, 1994, p. 173).

Al hacer referencia de una Representación social con relación a un objeto específico, en este caso “Calidad Educativa”, es fundamental recordar que éstas se

encuentran integradas por formaciones subjetivas (opiniones, actitudes, creencias, imágenes, valores, ideas, manifestaciones, objetivaciones, visiones, metáforas, informaciones, conocimientos); y que se estructuran alrededor de tres componentes esenciales:

a) Información sobre el objeto. Hace referencia a la cantidad y calidad de los conocimientos en torno al objeto de representación; que tiene el sujeto; y está influida principalmente por la pertenencia grupal y la inserción social. Esta dimensión de las Representaciones sociales, es presentada en el apartado 4.1 (Contenido de la representación); a partir del análisis de la información referida a la calidad educativa en el contexto de su implementación en las Instituciones educativas de básica y media (información relacionada con lo que "yo sé"); descubriendo los componentes constitutivos más profundos de la representación que hagan visible tanto el núcleo figurativo, como sus elementos periféricos.

b) Campo de representación. Es la dimensión donde se organizan jerárquicamente los contenidos de la representación. Sugiere la idea de un "modelo" como unidad jerarquizada de las informaciones ("imagen" que se relaciona con lo que "veo"); y está referido a como se organizan los contenidos representacionales, en una estructura funcional determinada; será abordada en el apartado 4.2 (El Campo Representacional). El "campo representacional" se organiza alrededor de un "núcleo o esquema figurativo" o "núcleo central"; en el cual se integran los contenidos representacionales de mayor significación o centralidad, en forma de un conjunto de proposiciones, términos, significados o imágenes simbólicas y que expresan vívidamente al objeto representado.

c) Actitud hacia el objeto. La actitud se relaciona con la orientación positiva o negativa hacia el objeto de la representación (Calidad Educativa) e influye en la manera en que un individuo o un grupo reacciona y actúa. A las actitudes no puede accederse por la observación directa, sino que han de ser inferidas de las expresiones verbales o de la conducta observada (lo que "siento"). Si bien a lo largo del análisis de la información se hará alusión, cuando sea pertinente de la actitud asumida por el agente escolar con relación a la idea de Calidad Educativa teniendo como marco de referencia la política educativa

nacional; es en el apartado 4.3 (Actitud hacia el objeto de la representación), donde se presenta un análisis, producto de la integración de los análisis de los instrumentos de recolección de información utilizados en la investigación. No será objeto de análisis en esta investigación la intensidad y dirección de esta actitud, puesto que estas están sujetas a condiciones emocionales no investigadas, ni controladas en el estudio.

En consecuencia, develar la representación social sobre Calidad Educativa, implica determinar qué se sabe (información, contenido), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud).

El análisis de la información recolectada en cada uno de los instrumentos (cuestionario, carta asociativa y entrevistas), permitió redefinir las categorías de análisis propuestas inicialmente; y definir las nuevas categorías emergentes. Estas nuevas conceptualizaciones, si bien buscan establecer una orientación para el análisis y presentación de la información, no se constituyen en conceptos absolutos, pues es pertinente señalar que entendiendo los principios de construcción de una representación, a partir de las palabras y/o frases escritas por los participantes, se observa cómo una misma unidad de significación puede estar presente en varias categorías; lo que hace referencia a la organización interna de la representación. Estas categorías de análisis se encuentran resumidas en la tabla 13.

La coexistencia de múltiples ideas/percepciones alrededor de la calidad educativa, entre los diferentes participantes, incluso entre los que pertenecen a un mismo sitio de investigación, sugiere el análisis detallado por sitio de investigación, agrupando las unidades de significación según los enfoques de calidad educativa propuestos en las categorías de indagación iniciales y emergentes.

**Tabla 13. Categorías de análisis**

COLOR	CATEGORIA	SIGLA	DEFINICIÓN
	Enfoque centrado en la administración y gestión escolar	AGE	Las unidades de significación* con las cuales el participante define Calidad Educativa en su mayoría se asocian a los procesos de mejoramiento en la gestión directiva y administrativa, que tienen como objetivo implementar herramientas de evaluación, control y autonomía; y pretende resultados producto de la organización, planeación, seguimiento y autoevaluación, a través de la medición de la eficiencia, eficacia de docentes y directivos, promoviendo el direccionamiento estratégico para detectar fortalezas y debilidades y adquirir así un compromiso institucional que permita el buen uso de los recursos y toma de decisiones.
	Enfoque centrado en la formación integral del educando	FIE	Las unidades de significación con las cuales el participante define Calidad Educativa en su mayoría se derivan de la intención pedagógica de lograr una formación integral por competencias en los estudiantes; que se evidencia no solo en resultados académicos (aspecto cognitivo); sino que tiene en cuenta aspectos afectivos, espirituales, estéticos, éticos, comunicativos, corporales y sociopolíticos; cuya finalidad es posibilitar que el educando sea protagonista de su proceso de formación para la vida y adquiera responsabilidad en qué, cómo y cuándo aprender.
	Enfoque centrado en la formación y desempeño docente	FDD	Las unidades de significación con las cuales el participante define Calidad Educativa hacen referencia, en su mayoría, al compromiso como profesional y como persona del docente con estudiantes, padres de familia, y comunidad en general; evidenciado tanto en espacios de participación, formación e investigación que permiten la cualificación permanente del docente en relación con la motivación y capacidad como facilitador/ guía del proceso de formación y aprendizaje, como en las competencias de un estudiante crítico. En este caso el constructo de “Docente” se caracterizó por su rol de enseñante.

COLOR	CATEGORIA	SIGLA	DEFINICIÓN
	Enfoque centrado en la satisfacción de necesidades del educando y su contexto	NEC	Las unidades de significación con las cuales el participante define Calidad Educativa en su mayoría comprenden acciones de trabajo comunitario orientado a mejorar la calidad de vida de la comunidad educativa, involucrando procesos de investigación que valoran aspectos socioculturales (económicos, ocupación, necesidad, nutrición, modo de vida entre otros) del estudiante y su familia, pretendiendo generar acciones que procuren el bienestar del estudiante, su familia y su contexto con el apoyo institucional.
	Enfoque centrado en la Divergencia	NCE	Las unidades de significación con las cuales el participante se refiere a Calidad Educativa en su mayoría se derivan de una postura crítica que no sólo descalifica el término "Calidad Educativa", sino que presenta resistencia a las políticas estatales encaminadas a alcanzarla, argumentando que éste es un término traído de la industria por parte del Gobierno Nacional, que está "cosificando" el derecho de todo individuo a una "buena" educación, debido al desconocimiento del contexto escolar, la improvisación y poca intencionalidad frente a una verdadera formación integral del educando, y por el contrario busca estandarizar el proceso educativo con el objetivo de realizar cambios y ajustes que permitan la eficiencia económica del gasto en educación.
	Enfoque centrado en la Excelencia	EXC	Las unidades de significación con las cuales el participante define Calidad Educativa en su mayoría implican el resultado obtenido del proceso de formación integral impartido en la instituciones educativas, caracterizado por la superación de altos estándares en todas las áreas de gestión institucional (directiva, académica, administrativa - financiera, comunitaria).

COLOR	CATEGORIA	SIGLA	DEFINICIÓN
Lime Green	Enfoque centrado en la infraestructura	RPD	Las unidades de significación con las cuales el participante define Calidad Educativa en su mayoría hacen referencia a la gestión y administración de los recursos suficientes (condiciones materiales, financieras, equipamiento de la institución), para la adecuación de los ambientes escolares que permitan el uso de herramientas educativas como material didáctico, tecnologías dentro de espacios adecuados, a través de un plan de inversión para la infraestructura de las instituciones y centros educativos oficiales.
Light Pink	Enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos	FDN	Las unidades de significación con las cuales el participante define Calidad Educativa en su mayoría se derivan de principios y criterios filosóficos o dogmáticos; en el que se destaca el trabajo en equipo de directivos, docentes y estudiantes para contribuir con aspectos relacionados al desarrollo humano teniendo en cuenta valores humanísticos, como libertad, igualdad, género, responsabilidad, desde una perspectiva sociocultural. Este enfoque de Calidad Educativa asume el compromiso social de transformar el clima escolar, motivando los esfuerzos individuales de la comunidad educativa, apoyando actividades que promuevan la concertación y la sana conciencia, ejerciendo un papel fundamental a la calidad de vida, basada en la visión de una educación pertinente.
Light Purple	Enfoque centrado en una política de estado benefactor	PEB	Las unidades de significación con las cuales el participante define Calidad Educativa en su mayoría se refieren al deber del Estado de una política educativa sólida en la gestión, y ejecución de normas y recursos suficientes, pertinentes y oportunos para el cumplimiento de los propósitos relacionados con las acciones educativas, logrando un engranaje entre Gobierno Nacional, Ministerio de Educación, Gobierno local y secretarías de educación.

COLOR	CATEGORIA	SIGLA	DEFINICIÓN
	Enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional	GPA	Las unidades de significación con las cuales el participante define Calidad Educativa en su mayoría se asocian a metodologías y/o estrategias de enseñanza y evaluación académica acordes al contexto sociocultural, basado en lineamientos pedagógicos que integran la investigación, planeación y organización de planes de estudio y contenido de currículos que incluyen áreas de competencias básicas, de saberes científicos y tecnológicos, en aras de promover resultados autónomos de un aprendizaje integral, incluyente con objetivos planteados en programas y proyectos pertinentes al proceso educativo.
	Enfoque Integrado de la CE	INT	Las unidades de significación con las cuales el participante define Calidad Educativa en su mayoría comprende un sistema complejo que se refiere a la valoración positiva que la sociedad le da al proceso de formación según esta cumpla con las necesidades y expectativas de la misma. Desde esta visión la calidad de la educación envuelve múltiples dimensiones desde lo pedagógico, directivo, administrativo, cultural y social; y es más que el resultado académico de los estudiantes frente a exámenes o tener una infraestructura, tecnología e instalaciones que aseguren comodidad a los estudiantes, se espera un sistema educativo donde todos los niños y niñas sean bienvenidos y la diversidad y la flexibilidad sean vistas como un ingrediente importante para el desarrollo y, crecimiento personal y social de toda la comunidad educativa.
*Unidad de Significación		Se refiere a una palabra o frase que expresa un contenido significativo en relación de un concepto.	

Fuente: análisis de información suministrada por participantes en la investigación, 2016

#### 4.1 Contenido de la representación

*“La calidad educativa se debe medir en la capacidad, conocimientos, habilidades y actitudes en la participación del individuo en la sociedad, más que en los resultados de unas pruebas, se debe medir en la convivencia armónica.”*

Participante – DA26 (2015)

El contenido de la representación se determinó como el concepto que acogía los elementos de la información, según la noción de Calidad Educativa. A partir del análisis de la información suministrada por los participantes en las primeras dos preguntas del cuestionario, se reconocen los contenidos de las representaciones sociales construidas, desde un conjunto de creencias, valores, saberes, ideas, imágenes, opiniones, actitudes, pero sobre todo, mediadas por la perspectiva histórica profesional y el contexto sociocultural en el que cada uno de los participantes se desenvuelve.

Se analiza la información contenida en las preguntas uno y dos del cuestionario. Para ello, inicialmente se revisan las unidades de significación que más asociaron los Docentes y Directivos Docentes al término Calidad Educativa (más repetidas); y a partir de ellas estas nociones fueron agrupadas en una primera serie de categorías, estableciéndose frecuencias y porcentajes de repetición. En la tabla 14 se organizan las unidades de significación, que para las primeras dos preguntas, su frecuencia en el total de las respuestas fue igual o mayor de cinco. Para facilidad en el tratamiento de la información el Sitio 3 (Docentes de Aula) se subdividió en Sitio 3A (DA Primaria) y Sitio 3B (DA Secundaria y Media).

De acuerdo con la tabla 14, entre los directivos docentes (rector y coordinador), docentes de aula (básica primaria y básica secundaria); y docente tutor, los términos (unidades de significación) que hacen referencia a un enfoque de Calidad Educativa basado en la Administración y Gestión escolar (AGE), aparecen como las ideas más asociadas a la calidad de la educación; así: a) con 33 menciones expresiones como eficiencia, eficaces, eficacia, eficaz, efectivas, efectividad; b) con 28 menciones el término proceso (s); y c) los términos mejora, mejoramiento con 27 menciones.

**Tabla 6. Frecuencias por sitio de investigación – reactivos 1 y 2 del cuestionario**

Unidad de Significación	Sitio 1 - DR	Sitio 2 - DC	Sitio 3 - DA - Primaria	Sitio 3 - DA - Secundaria	Sitio 4 - DT	Total
eficiencia, eficaces, eficacia, eficaz, efectivas, efectividad	2	7	9	10	5	33
procesos	2	4	3	12	7	28
mejora, mejoramiento, mejor, mejores	2	6	3	10	6	27
docente (s), maestros, profesor	6	4	5	7	2	24
evaluación	2	1	4	5	11	23
plan, planes, planeación	2	5	1	9	5	22
competencia (s), competente	1	3	6	7	4	21
formar, formación, formativa, formativos	3	1	3	9	3	19
recurso (s)	0	5	5	7	2	19
compromiso, comprometidos	0	3	5	5	3	16
familia, padres	3	4	4	3	2	16
gestión	0	4	3	6	3	16
alumnos, educandos, estudiantes	0	4	6	3	2	15
educativo (s), educativa (s)	0	2	2	4	7	15
humano (s), humana, humanismo	2	3	2	3	5	15
control, seguimiento	0	2	3	6	3	14
estándares, estandarización	0	1	6	4	3	14
pedagogía, pedagógico (s), pedagógica (s)	1	0	3	8	1	13
bien, buen, buena (o), bienestar	0	3	4	3	2	12
excelencia, excelente, inmejorable, óptimo, ideal, perfección	2	2	3	4	1	12
cualificación, cualificados, capacitación	2	1	3	4	1	11
infraestructura	0	1	1	5	4	11
social, sociedad	3	2	0	5	1	11
trabajo	1	1	2	2	5	11
ambiente (s)	1	3	0	4	2	10
escolar, escolares, escuela	2	3	1	3	1	10
organización, organizacional	0	3	2	4	1	10

Unidad de Significación	Sitio 1 - DR	Sitio 2 - DC	Sitio 3 - DA - Primaria	Sitio 3 - DA - Secundaria	Sitio 4 - DT	Total
pertinencia, pertinente (s)	0	1	0	4	5	10
aprendizaje (s)	1	0	1	2	4	8
comunidad	0	1	3	3	1	8
contexto, entorno (s)	2	1	0	4	1	8
equipo	0	1	2	2	3	8
material	1	0	2	4	1	8
política (s)	1	1	2	3	1	8
responsabilidad	1	1	1	2	3	8
satisfacción	1	1	4	2	0	8
currículo, curricular, curriculares	0	1	1	3	2	7
didáctico (s), didáctica	0	0	2	4	1	7
estrategias, estratégico	0	1	2	3	1	7
resultados	2	0	0	3	2	7
administración, administrativa, administrativos	0	1	2	2	1	6
calidad	0	2	0	1	3	6
continuo (s)	0	1	2	1	2	6
desarrollo	1	0	0	2	3	6
desempeño	0	1	1	4	0	6
estado, gobierno, gubernamental	3	1	0	0	2	6
líder, liderazgo	0	2	1	3	0	6
metas	1	3	0	2	0	6
motivación	1	0	3	2	0	6
tecnología, tecnológicos	0	0	2	3	1	6
academia, académica	0	2	0	2	1	5
apoyo	0	1	1	3	0	5
contenidos	0	1	1	2	1	5
directiva, directivos	0	1	2	1	1	5
física, físicos	0	0	1	3	1	5
integral, integralidad	0	2	1	1	1	5
tic	2	0	0	3	0	5

Fuente: información suministrada en el cuestionario por participantes en la investigación, 2015

En segundo lugar aparecen los conceptos asociados a un enfoque de Calidad Educativa centrado en la formación y desempeño docente (FDD) (24 menciones) y la necesidad de su preparación, capacitación y formación (19 menciones); y en tercer lugar aparecen los conceptos que hacen referencia a la necesidad de recursos suficientes y eficientemente manejados (condiciones materiales, financieras, equipamiento de la institución), material didáctico con 19 menciones (enfoque centrado en la infraestructura, RPD).

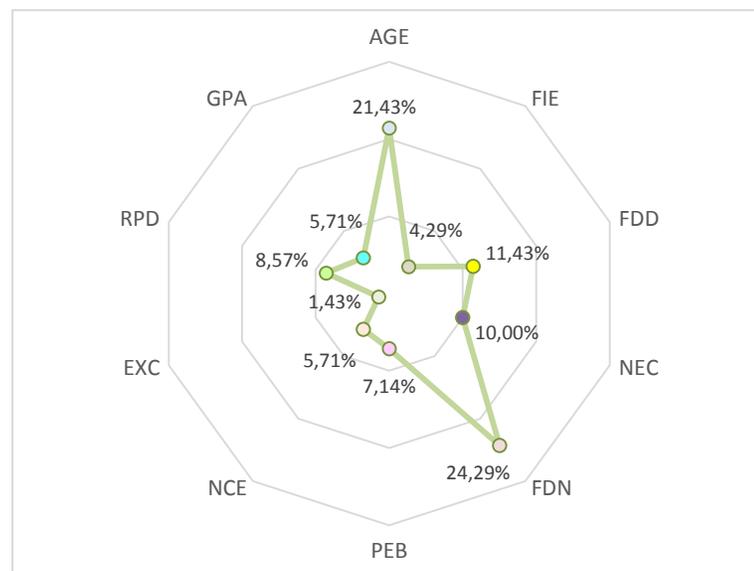
Igualmente en la tabla 14 se observa que no existe un único criterio para priorizar las ideas asociadas a la calidad educativa, por parte de los diferentes docentes y directivos docentes (incluso en un mismo sitio de investigación); pues mientras que para los directivos docentes rectores está más asociada al quehacer del docente en el aula de clases (6 menciones, enfoque centrado en la formación y desempeño docente, FDD), para los directivos docentes coordinadores y los docentes de aula de básica primaria es cuestión de eficiencia y efectividad en los procesos administrativos y pedagógicos al interior de la escuela (7 menciones, enfoque centrado en la administración y gestión escolar, AGE); para los docentes de básica secundaria es cuestión de pensar la educación como procesos (12 menciones, enfoque centrado en la administración y gestión escolar, AGE); y para los docentes tutores la clave es la evaluación interna y externa, de docentes y de estudiantes, (11 menciones, enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional, GPA), siendo esta última una categoría emergente de la información recolectada, que hace referencia a unidades de significación asociadas a metodologías y/o estrategias de enseñanza y evaluación académica, en aras de promover resultados autónomos de un aprendizaje integral.

En el marco de las observaciones anteriores se presenta a continuación, a partir de gráficos radiales, un análisis de los contenidos agrupados en las categorías resultantes de las ideas asociadas a la Calidad Educativa, por cada sitio de investigación, provenientes de las preguntas 1 y 2 del cuestionario aplicado a los participantes.

### Sitio 1: DR - Directivo Docente Rector

La figura 12, muestra que las unidades de significación en las respuestas de los Directivos Docentes Rectores privilegian el enfoque sobre Calidad Educativa centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos (FDN) (24,29%); y el enfoque centrado en la administración y gestión escolar (AGE) (21,43%); seguidamente se encuentran términos asociados al enfoque centrado en la formación y desempeño docente (FDD) (11,43%); y el enfoque centrado en la satisfacción de necesidades del educando y su contexto (NEC) (10,00%); en tercer orden referencian ideas que pueden ser relacionadas con el enfoque centrado en la infraestructura (RPD) (8,57%); el enfoque centrado en la divergencia (NCE) (7,14%); el enfoque centrado en una política de estado benefactor (PEB) (7,14%), y el enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional (GPA) (5,71%); y con menor mención aquellas palabras que hacen referencia al enfoque centrado en la formación integral del educando (FIE) (4,29%) y el enfoque centrado en la excelencia (EXC) (1,43%). Es pertinente resaltar la presencia de unidades de significación en todas las categorías de análisis definidas en el estudio, evidenciando la imposibilidad de definir Calidad Educativa desde una sola perspectiva, incluso para un mismo agente escolar.

**Figura 12. Enfoques sobre Calidad Educativa privilegiados por Sitio 1**



Fuente: información suministrada por participantes en los reactivos 1 y 2 del cuestionario, 2015

## Sitio 2: DC - Directivo Docente Coordinador

La figura 13, muestra que las unidades de significación en las respuestas de los Directivos Docentes Coordinadores privilegian el enfoque sobre Calidad Educativa centrado en la administración y gestión escolar (AGE) (44,00%); seguidamente se encuentran términos asociados al enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos (FDN) (21,00%); en tercer orden referencian ideas que pueden ser relacionadas al enfoque centrado en la infraestructura (RPD) (10,00%), el enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional (GPA) (9,00%); y el enfoque centrado en la formación y desempeño docente (FDD) (5,00%); y con menor mención aquellas palabras que hacen referencia al enfoque centrado en la formación integral del educando (FIE) (4,00%), el enfoque centrado en la satisfacción de necesidades del educando y su contexto (NEC) (3,00%), el enfoque centrado en la excelencia (EXC) (3,00%), y el enfoque centrado en una política de estado benefactor (PEB) (1,00%); y no aparecen términos asociados al enfoque centrado en la divergencia (NCE).

**Figura 13. Enfoques sobre Calidad Educativa privilegiados por Sitio 2**

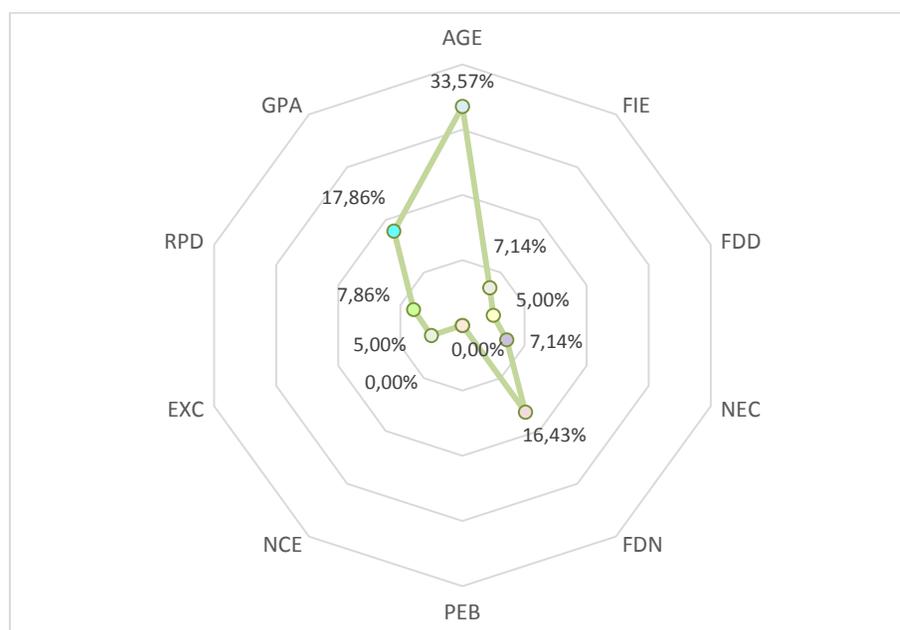


Fuente: información suministrada por participantes en los reactivos 1 y 2 del cuestionario, 2015

### Sitio 3A: DA – Docente de Aula Básica Primaria

La figura 14, muestra que las unidades de significación en las respuestas de los Docentes de Aula de la Básica Primaria privilegian el enfoque sobre Calidad Educativa centrado en la administración y gestión escolar (AGE) (33,57%); en segundo lugar se encuentran términos asociados al enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional (GPA) (17,86%), y al enfoque sobre Calidad Educativa centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos (FDN) (16,43%); en tercer orden referencian ideas que pueden ser relacionadas con el enfoque centrado en la infraestructura (RPD) (7,86%), el enfoque centrado en la formación integral del educando (FIE) (7,14%), y el enfoque centrado en la satisfacción de necesidades del educando y su contexto (NEC) (7,14%); y con menor mención aquellas palabras que hacen referencia al enfoque centrado en la formación y desempeño docente (FDD) (5,00%), y el enfoque centrado en la excelencia (EXC) (5,00%). No aparecen términos asociados a los enfoques centrado en la divergencia (NCE) y centrado en una política de estado benefactor (PEB).

**Figura 14. Enfoques sobre Calidad Educativa privilegiados por Sitio 3A**

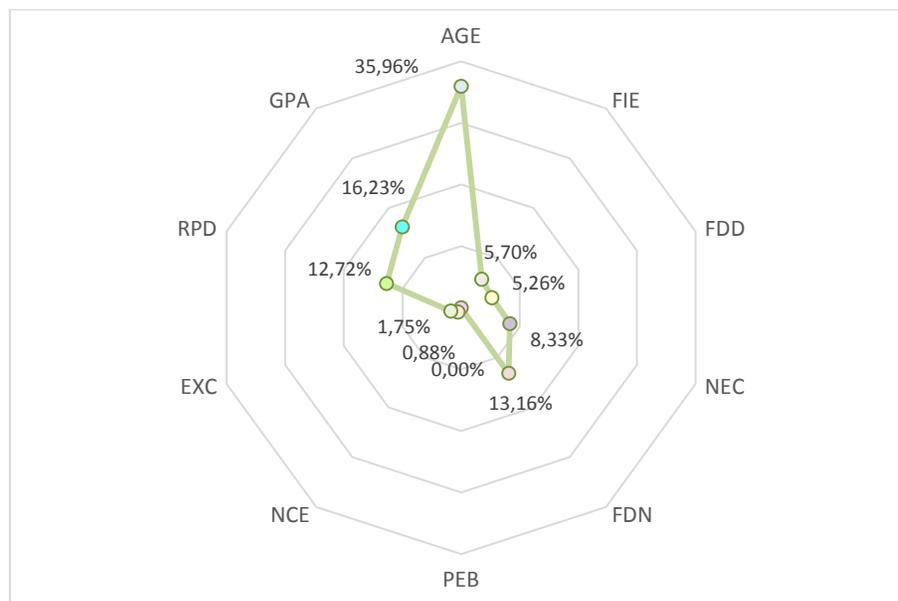


Fuente: información suministrada por participantes en los reactivos 1 y 2 del cuestionario, 2015

### Sitio 3B: DA – Docente de Aula Básica Secundaria y Media

La figura 15, muestra que las unidades de significación en las respuestas de los Docentes de Aula de la Básica Secundaria y Media privilegian el enfoque sobre Calidad Educativa centrado en la administración y gestión escolar (AGE) (35,96%); en segundo lugar se encuentran términos asociados al enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional (GPA) (16,23%); seguidamente referencian ideas que pueden ser relacionadas con el enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos (FDN) (13,16%), y el enfoque centrado en la infraestructura (RPD) (12,72%); y con menor mención aquellas palabras que hacen referencia a los enfoques centrados en la satisfacción de necesidades del educando y su contexto (NEC) (8,33%), en la formación integral del educando (FIE) (5,70%), en la formación y desempeño docente (FDD) (5,26%), en la excelencia (EXC) (1,75%), y en la divergencia (NCE) (0,88%). No aparecen términos asociados al enfoque centrado en una política de estado benefactor (PEB).

**Figura 15. Enfoques sobre Calidad Educativa privilegiados por Sitio 3B**

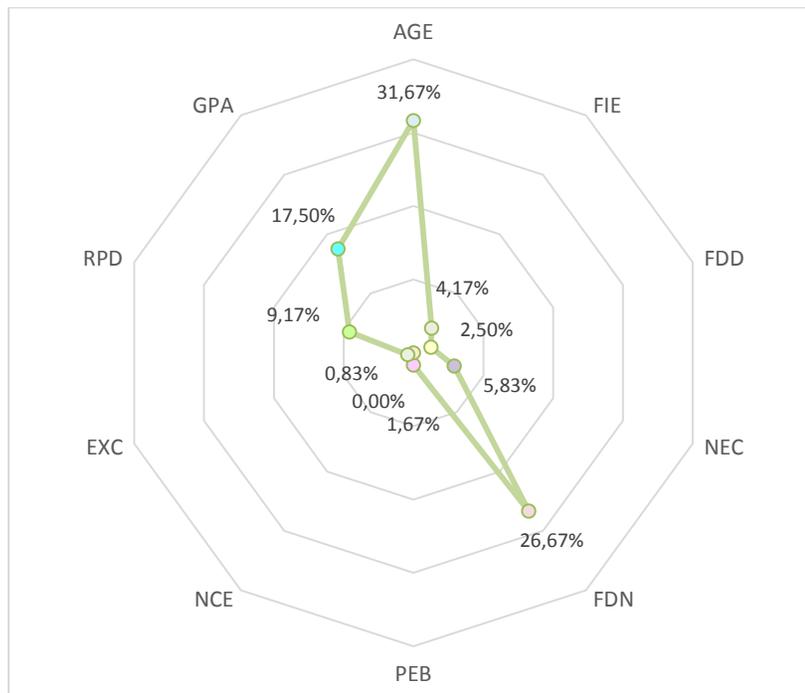


Fuente: información suministrada por participantes en los reactivos 1 y 2 del cuestionario, 2015

#### Sitio 4: DT – Docente Tutor

La figura 16, muestra que las unidades de significación en las respuestas de los Docentes Tutores privilegian el enfoque sobre Calidad Educativa centrado en la administración y gestión escolar (AGE) (31,67%); en segundo orden se encuentran términos asociados al enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos (FDN) (26,67%); seguidamente referencian ideas que pueden ser relacionadas con el enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional (GPA) (17,50%); y con menor mención aquellas palabras que hacen referencia a los enfoques centrados en la infraestructura (RPD) (9,17%), en la satisfacción de necesidades del educando y su contexto (NEC) (5,83%), en la formación integral del educando (FIE) (4,17%), en la formación y desempeño docente (FDD) (2,50%), en una política de estado benefactor (PEB) (1,67%), y el enfoque la excelencia (EXC) (0,83%). No aparecen términos asociados al enfoque centrado en la divergencia (NCE).

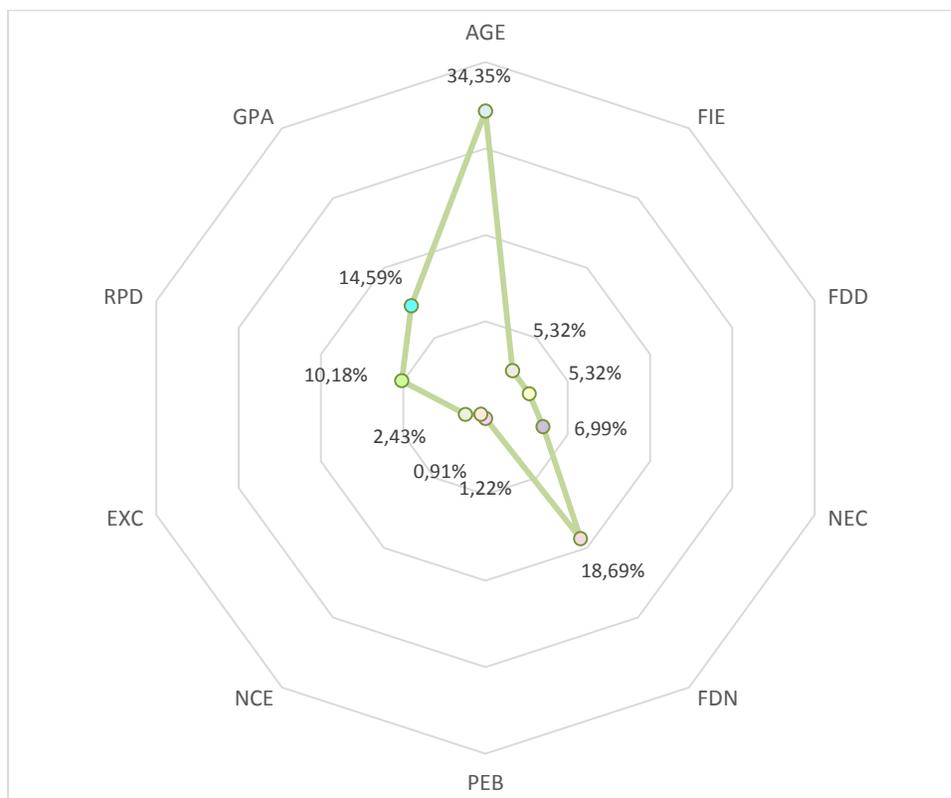
**Figura 16. Enfoques sobre Calidad Educativa privilegiados por Sitio 4**



Fuente: información suministrada por participantes en los reactivos 1 y 2 del cuestionario, 2015

De manera integrada se muestra en la figura 17 las unidades de significación en las respuestas de todos los agentes escolares participantes en esta investigación, evidenciando que de manera general sus ideas privilegian el enfoque sobre Calidad Educativa centrado en la administración y gestión escolar (AGE) (34,35%); en segundo orden se encuentran términos asociados al enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos (FDN) (18,69%); seguidamente referencian palabras que pueden ser relacionadas con el enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional (GPA) (14,59%); y con menor mención aquellas que hacen referencia a los enfoques centrados en la infraestructura (RPD) (10,18%), en la satisfacción de necesidades del educando y su contexto (NEC) (6,99%), en la formación integral del educando (FIE) (5,32%), en la formación y desempeño docente (FDD) (5,32%), en la excelencia (EXC) (2,43%), en una política de estado benefactor (PEB) (1,22%), y en la divergencia (NCE) (0,91%).

**Figura 17. Enfoques sobre Calidad Educativa privilegiados por Agentes Escolares**



Fuente: información suministrada por participantes en los reactivos 1 y 2 del cuestionario, 2015

Tal como se observa en la información proveniente de las respuestas a las preguntas uno (1) y dos (2) del cuestionario, suministradas por los agentes escolares participantes de la investigación (docentes, directivos docentes y docentes tutores), las palabras que relacionan con el término Calidad Educativa en su mayoría recaen en características implícitas de los sistemas de calidad, y en la administración y gestión por procesos (eficiencia, eficacia, procesos, planeación, mejoramiento, indicadores, metas, gestión, estandarización, administración, control, cumplimiento, seguimiento) propias de un enfoque centrado en la administración y gestión escolar (AGE), lo cual sugiere que centran la atención en medios y/o mecanismos necesarios desde la gestión directiva que permiten un direccionamiento estratégico con miras a alcanzar la calidad educativa.

Existe un significativo número de términos, que denotan una visión humanista de la educación, en la cual se encuentran algunos asociados al enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos (FDN); que sugieren comportamientos, actitudes y valores que deben poseer o conseguir los agentes que intervienen en el proceso educativo (actitud, amar lo que se hace, apoyo, armonía y paz, bienestar, compromiso, convivencia, creatividad, disciplina, desarrollo humano, Dios, inclusión, liderazgo, motivación, trabajo en equipo, valores, responsabilidad).

Seguidamente referencian palabras que pueden ser asociadas con el enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional (GPA), caracterizadas por ser expresiones propias del lenguaje académico, propias de la labor que como docentes desempeñan (competencias, academia, acciones pedagógicas, contenidos, lineamientos, currículo, evaluación, pedagogía, autonomía).

Con menor mención expresiones como ambiente escolar, recursos; infraestructura, tecnología, planta física, inversión, aulas, ambientes de aprendizaje que hacen referencia al enfoque centrado en la infraestructura (RPD); y algunas expresiones asociadas con el enfoque centrado en la satisfacción de necesidades del educando y su contexto (NEC) (familia, contexto, entorno, bienestar, apoyo psicosocial, mejor sociedad, padres de familia).

Por último un conjunto de términos que guardan relación con los enfoques centrados en : a) en la formación integral del educando (FIE), denotando la búsqueda o intención de un proceso educativo (formación integral, aprendizajes, enseñanza, conocimientos, saberes; b) en la formación y desempeño docente (FDD), nombrando características que deben poseer los docentes como principal agente del proceso formativo de los educandos (cualificación docente, desempeño docente, docentes comprometidos, docentes actualizados, liderazgo docente; c) en la excelencia (EXC) buscando palabras con las cuales puedan establecer sinonimias al término “excelencia” (excelencia, óptimo, hacer las cosas bien); d) en una política de estado benefactor (PEB) con expresiones ligadas al compromiso económico del estado y no como gestor de una política educativa (inversión de estado, estado financiador, compromiso gubernamental); y e) en la divergencia (NCE) con frases que descalifican el papel tanto del estado como de la política educativa en la búsqueda de una mejor educación al interior de las instituciones educativas oficiales (discursos sin soporte, improvisación, desconocimiento del contexto escolar).

Es pertinente anotar que pareciera no interesarle a los participantes definir con estos términos lo que entienden por calidad educativa, limitándose a evocar diversos aspectos, desde múltiples enfoques; que sugieren requisitos, cualidades, aspectos a tener en cuenta para la gestión de la calidad educativa al interior de una institución educativa oficial; y sólo hacen referencia al Estado para asociarlos con palabras de resistencia, precaución o descalificación. Esto pone de manifiesto la variedad de información que poseen, lo cual podría sugerir la presencia de múltiples fundamentos teóricos o construcciones propias del sentido común mediado por las características socioculturales de su quehacer pedagógico.

Si bien en este apartado se logra identificar el contenido de las representaciones sociales sobre calidad educativa que poseen los participantes de la investigación; esta será enriquecida con el análisis de la dimensión campo de representación presentado a continuación, en el cual se expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, permitiendo a identificación del núcleo central y los elementos periféricos que constituyen las representaciones sociales.

## 4.2 El Campo Representacional

*“La calidad educativa implica el compromiso de todos los actores que convergen en la institución para el cumplimiento de los objetivos, en donde el acceso a los recursos sea eficiente y eficaz. La calidad implica hacer las cosas bien, teniendo un marco de referencia adecuado.”*

Participante – DT05 (2015)

Para la identificación de los elementos constitutivos del campo de la representación, es necesario que el sujeto efectúe el trabajo cognitivo de análisis, comparación y jerarquización de su propia producción, lo cual permite reducir los índices de interpretación del grupo investigador alrededor de la representación. En esta investigación, a partir de un cuadro de asociación de palabras conocido como carta asociativa, se les pidió que señalaran las primeras cuatro palabras o frases que vinieran a su mente en relación con Calidad Educativa (inductor), para luego realizar en las dos columnas siguientes sus asociaciones entre esas palabras y otras asociadas a la misma.

Este análisis se aborda desde el enfoque estructural de la teoría de las Representaciones Sociales y la metodología propuesta por Abric J.C. (1994), para encontrar el contenido semántico de las representaciones sociales sobre Calidad Educativa y un acercamiento a su estructura y dinámica. En este sentido, se procedió en dos etapas: la primera de exploración e identificación, y la segunda de verificación de la centralidad. Inicialmente, para explorar e identificar los elementos constitutivos del núcleo central, se realiza una lectura previa de las asociaciones (carta asociativa), permitiendo indagar en algunos casos lo que quisieron expresar en ellas cuando las mismas no estaban muy claras; posteriormente, para establecer el núcleo central (estructura y dinámica) y verificar la centralidad se determinaron frecuencias de evocación de frases o palabras sugeridas en la pregunta 4 del cuestionario. El procesamiento de esta información se realizó inicialmente en el software Excel, y posteriormente analizado en Atlas Ti 7.5.6. Dada la gran cantidad y variedad de términos producidos por los participantes, fue pertinente, no solo el cálculo de los índices de frecuencia de los términos escritos, sino además agruparlos según los diferentes constructos que hoy prevalecen como categorías de análisis. La descripción de los elementos constitutivos del campo de la representación se presenta para cada sitio de investigación, y en cada ciclo de asociación. (Ver Tablas 15 a 29)

Tabla 15. Carta de Jacobi - Primer ciclo de asociación - Sitio 1: DR

Primer Ciclo de Asociación					
	1	2	3	4	5
<b>DR01</b>	Procesos	Desarrollo profesional	Metas	Fortalecimiento	
<b>DR02</b>	Contexto	Cualificación	Efectividad	Motivación	
<b>DR03</b>	Familia presente	Dios en el colegio	Docentes actualizados	Estado financiando	
<b>DR04</b>	Ideal	Mejoramiento	Convivencia	Conocimiento	
<b>DR05</b>	Ser	Saber Hacer			
<b>DR06</b>	Excelencia	Resultados	Satisfacción	Transformación	
<b>DR07</b>	Discurso sin soporte	Improvisación	Desconocimiento contexto escolar	Intención	
	Enfoque centrado en la administración y gestión escolar			5	19,23%
	Enfoque centrado en la formación integral del educando			6	23,08%
	Enfoque centrado en la formación y desempeño docente			3	11,54%
	Enfoque centrado en la satisfacción de necesidades del educando y su contexto			3	11,54%
	Enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos			3	11,54%
	Enfoque centrado en una política de estado benefactor			1	3,85%
	Enfoque centrado en la Divergencia			4	15,38%
	Enfoque centrado en la Excelencia			1	3,85%
	Enfoque centrado en la infraestructura			0	0,00%
	Enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional			0	0,00%

Fuente: información suministrada en la carta asociativa por Directivo Docente - Rector participantes en la investigación, 2015

Desde el punto de vista de la estructuración cognitiva, se aprecia que prevalecen cuatro distintas formas de conceptualización, que no poseen cualidades explicativas ni descriptivas. En primer lugar se destaca, el uso de palabras asociadas a la formación integral de educando (FIE) (saber hacer, resultados, efectividad académica, conocimiento), y las características que éste debiera poseer (convivencia, motivación). En segundo orden, se sitúan palabras que son de uso común en la administración y gestión escolar y en los sistemas de calidad (AGE) (procesos, mejoramiento, metas, fortalecimiento, transformación). Un tercer conjunto de palabras que se derivan de posturas divergentes al uso del término calidad en educación, y que actúan más como opositores a una política de calidad educativa nacional (NCE) (discursos sin soporte, improvisación, desconocimiento contexto escolar, intención). Finalmente, una mezcla de palabras que bien podrían asociarse con la formación y desempeño docente (FDD) (desarrollo profesional, cualificación, docentes actualizados); o con la satisfacción de necesidades del educando y su contexto inmediato (NEC) (contexto, familia presente, satisfacción), o con criterios filosóficos o dogmáticos (FDN) (ser, ideal, Dios en el colegio).

Es evidente, que en su sentido ontológico, los rectores participantes presentan dificultad para expresar términos que logren definir calidad educativa, pues exponen escasos referentes conceptuales concretos asociados directamente al término. Hacen alusión directa a dos agentes importantes en el quehacer educativo, el estudiante y el docente, el primero como fin último del proceso formativo; y el segundo como protagonista de la práctica educativa para la consecución de los logros del primero. Se hace referencia a medios, acciones, logros, sin llegar a definirla. Este grupo sustituye los términos de definición por los sujetos involucrados en su producción y los medios requeridos para alcanzarla. Existe en la información suministrada ausencia de términos relacionados con el enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional (GPA).

Es pertinente anotar, que en su mayoría los términos utilizados tienen un sentido positivo hacia la calidad educativa; y solo un participante menciona palabras asociadas a un estado negativo o divergente (discurso sin soporte, improvisación, desconocimiento contexto escolar, intención).

Tabla 16. Carta de Jacobi - Primer ciclo de asociación - Sitio 2: DC

	Primer Ciclo de Asociación				
	1	2	3	4	5
<b>DC01</b>	Excelente	Inmejorable	Competencias	Alineado	
<b>DC02</b>	Transformación	Recursos	Autonomía	Concertación	
<b>DC03</b>	Legislación	Procesos	Contexto	Gestión escolar	
<b>DC04</b>	Eficiencia en prestación del servicio educativo	Satisfacción de la comunidad educativa	Alcance de metas propuestas	Mejoramiento desempeño de estudiantes	
<b>DC05</b>	Buen ambiente escolar	Compromiso	Respeto	Capacitación	
<b>DC06</b>	Indicadores	Objetivos	Evidencias	Plan de mejoramiento	
<b>DC07</b>	Competencias	Evaluación	Autoridades educativas	Comunidad educativa	
<b>DC08</b>	Planeación	Organización	Evaluación	Ejecución	
<b>DC09</b>	Medición	Eficacia	Eficiencia	Areas de gestión	
<b>DC10</b>	Bienestar	Organización	Disciplina	Infraestructura	
	Enfoque centrado en la administración y gestión escolar			20	50,00%
	Enfoque centrado en la formación integral del educando			4	10,00%
	Enfoque centrado en la formación y desempeño docente			1	2,50%
	Enfoque centrado en la satisfacción de necesidades del educando y su contexto			4	10,00%
	Enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos			6	15,00%
	Enfoque centrado en una política de estado benefactor			0	0,00%
	Enfoque centrado en la Divergencia			0	0,00%
	Enfoque centrado en la Excelencia			2	5,00%
	Enfoque centrado en la infraestructura			3	7,50%
	Enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional			0	0,00%

Fuente: información suministrada en la carta asociativa por Directivo Docente - Coordinador participantes en la investigación, 2015

Para este grupo de participantes (coordinadores), el conjunto de términos definitorios de calidad educativa recaen en características implícitas de los sistemas de calidad, y en la administración y gestión por procesos (AGE). Se acerca un poco más, a etapas de procesos, ejecución y evaluación del quehacer escolar de acuerdo con la Guía 34 (planeación, organización, evaluación, áreas de gestión, ejecución, plan de mejoramiento); relacionados con eficiencia y eficacia (objetivos, metas, indicadores, evidencias, efectividad); pero con una mirada netamente administrativa de un servicio (eficiencia en prestación del servicio educativo), y no de la gestión escolar como derecho, los elementos presentados parecieran seguir lo establecido en la guía para el mejoramiento de la gestión escolar. Es recuperable la descripción de elementos propios de la calidad educativa y se reconoce como elemento clave para definir calidad en el contexto escolar la Autonomía para establecer los criterios y lineamientos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que permita a cada institución crear sus propios espacios para la buena educación.

Un considerable número de palabras hace referencia a posturas filosóficas, normativas (FDN) (legislación, autoridades educativas) o ideológicas (concertación), que pueden ser asociadas a características o cualidades personales (compromiso, respeto, disciplina), más que al proceso educativo (este tipo de concepciones aparecen a lo largo de la investigación, como posiciones individualistas e ideológicas). Se resalta la necesidad de asociarlo al cumplimiento de una normatividad existente, como un requisito, y no el interés por mejorar el quehacer formativo del ser humano presente en las instituciones educativas.

Se encuentra un conjunto de palabras, proveniente de dos participantes; que hace alusión a la formación del estudiante (FIE), específicamente a las exigencias de una formación por competencias (competencias, evaluación, excelente, inmejorable); asociándolo directamente a resultados de evaluación. Aparecen palabras que se derivan de la necesidad de un mejor uso de los recursos, para adecuar el ambiente escolar, entendido como planta física, e infraestructura (RPD). Por último, para este ciclo de asociación, no se registran términos relacionados con el enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional (GPA); y todos los términos utilizados tienen un sentido positivo hacia la calidad educativa.

Tabla 7. Carta de Jacobi - Primer ciclo de asociación - Sitio 3A: DA

Primer Ciclo de Asociación					
	1	2	3	4	5
DA03	Estándares	Currículo	Ministerio	Comunidad educativa	
DA08	Administración	Estudiantes	Comunidad	Docentes	
DA09	Equidad	Eficiencia	Formación integral	Cualificación	
DA11	Enseñanza	Procesos	Evaluación	Aprendizaje	
DA15	Planear	Hacer	Verificar	Corregir	
DA18	Eficiencia	Competitividad	Hacer	Ser	
DA21	Política nacional	Docentes	Egresados	Directivos	
DA24	Estándares	Comunidad	Competencias	Lineamientos	
DA26	Satisfacción	Resultados	Aprendizaje	Formación	
DA27	Directivos	Evaluación	Gobierno	Agente	
DA28	Inclusión	Igualdad	Derecho	Autonomía	
DA29	Motivación	Estudio	Clima escolar	Administración	
DA30	Gestión	Organización	Control	Estrategias	
DA37	Engranaje	Comunidad	Transformar	Herramienta	
	Enfoque centrado en la administración y gestión escolar			18	32,14%
	Enfoque centrado en la formación integral del educando			4	7,14%
	Enfoque centrado en la formación y desempeño docente			3	5,36%
	Enfoque centrado en la satisfacción de las necesidades del educando y su contexto			6	10,71%
	Enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos			10	17,86%
	Enfoque centrado en una política de estado benefactor			3	5,36%
	Enfoque centrado en la Divergencia			0	0,00%
	Enfoque centrado en la Excelencia			0	0,00%
	Enfoque centrado en la infraestructura			1	1,79%
	Enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional			11	19,64%

Fuente: información suministrada en la carta asociativa por Docente de Aula – Básica Primaria participantes en la investigación, 2015

Prevalece en el grupo (docentes de primaria) el conjunto de términos asociados con la dirección y administración escolar (AGE) (control, gestión, procesos, planear, evaluar, eficiencia, organización, estrategias, verificar, competitividad), en su mayoría asociadas a la labor directiva institucional. Estos términos actúan como punto de partida para encontrar significaciones del concepto en el segundo ciclo de asociaciones. Se percibe una mirada lejana a su propio quehacer, como si para algunos miembros de este grupo la búsqueda de la calidad, se centra solo en la responsabilidad administrativa y directiva de la institución.

Aparece un conjunto considerable de significaciones, que comprende la gestión pedagógica y académica institucional (GPA), como aspecto misional de la escuela (estándares, competencias, enseñanza, inclusión, currículo, lineamientos, formación, autonomía, aprendizaje). Este subgrupo de maestros (as), asocian su labor académica al camino hacia la calidad educativa. Sin embargo, el discurso sigue siendo abstracto; quizás por la búsqueda de nuevos términos que logren una explicación más amplia en los ciclos de asociación siguientes.

Al igual que en los grupos anteriores, las expresiones de carácter dogmáticas, y apreciaciones de cualidades personales (FDN) (motivación, igualdad, equidad, ser, hacer, comunidad) aparecen, pero esta vez asociada al cumplimiento de políticas gubernamentales (política nacional, transformar). Un pequeño grupo de términos se refieren a satisfacción de necesidades del estudiante y su contexto (NEC). No se referencian para este grupo palabras asociadas al enfoque centrado en la divergencia (NCE) o a la búsqueda de la excelencia (EXC); pero si un menor número de términos asociados con los enfoques centrados en la formación y labor docente (FDD) (cualificación), la responsabilidad del estado (PEB) (ministerio, gobierno, engranaje), y las necesidades de administración efectiva de recursos (RPD).

Todos los términos utilizados por este grupo en este ciclo de asociación tienen un sentido positivo hacia la calidad educativa.

**Tabla 8. Carta de Jacobi - Primer ciclo de asociación - Sitio 3B: DA**

	Primer Ciclo de Asociación				
	1	2	3	4	5
DA01	Procesos	Organización	Seguimiento	Mejoras	
DA02	Planeación	Organización	Control o seguimiento	Excelencia	
DA04	Eficiencia	Recursos	Mejoramiento	Pertinente	
DA05	Estandarización	Producto	Control	Mejoras	
DA06	Procesos	Progreso	Organización	Eficacia	
DA07	Registro	Cumplimiento	Metas	Mejoramiento	
DA10	Relaciones	Desempeño	Visión	Oportunidad	
DA12	Gestión	Ambientes	Saberes	Convivencia	
DA13	Saber hacer en contexto	Organización	Plan de Mejoramiento	Evaluación Diagnóstica	
DA14	Control	Satisfacción	Eficiencia	Eficacia	
DA16	Competencias	Pedagogía	Sociedad	Eficiencia	
DA17	Autonomía	Coraje intelectual	Pensamiento crítico	Pedagogía crítica	
DA19	Compromiso	Responsabilidad	Recursos	Valores	
DA20	Competencias	Desempeño	Eficiencia	Compromiso	
DA22	Gestión	Eficacia	Pedagogía	Formación	
DA23	Procesos	Resultados	Evaluación	Inversión	
DA25	Excelencia	Capacitación	Modelo	Herramienta	
DA31	Mejora	Bienestar	Motivación	Superación	
DA32	Satisfacción	Estado	Infraestructura	Recurso Humano	
DA33	Mejoramiento	Competencias	Eficiencia	Evaluación	
DA34	Planeación	Capacitación	Seguimiento	Motivación	
DA35	Mejoramiento	Formación	Estrategias	Entorno	
DA36	Modelo pedagógico	Gestión	Currículo adecuado al contexto	Dominio curricular	Pruebas externas
	Enfoque centrado en la administración y gestión escolar			43	46,24%
	Enfoque centrado en la formación integral del educando			2	2,15%
	Enfoque centrado en la formación y desempeño docente			6	6,45%
	Enfoque centrado en la satisfacción de las necesidades del educando y su contexto			4	4,30%
	Enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos			15	16,13%
	Enfoque centrado en una política de estado benefactor			0	0,00%
	Enfoque centrado en la Divergencia			0	0,00%
	Enfoque centrado en la Excelencia			2	2,15%
	Enfoque centrado en la infraestructura			6	6,45%
	Enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional			15	16,13%

Fuente: información suministrada en la carta asociativa por Docente de Aula – Básica Secundaria y Media participantes en la investigación, 2015

Se aprecia niveles de comprensión más amplios e inclusivos, pues en este grupo los participantes (docentes de secundaria y media), en su mayoría presentan unidades de significación relacionadas con varios enfoques de la calidad educativa, como buscando abarcar las cuatro áreas de gestión que sugiere la guía 34 (gestión directiva, gestión académica, gestión administrativa – financiera, y gestión de la comunidad).

Los términos propuestos por el grupo de maestros de básica secundaria y media se concentran en elementos asociados a la gestión directiva institucional descrita en la guía 34, siendo insistentes en el tema de mejoramiento, planeación, eficiencia, eficacia, estandarización y la necesidad de organización (AGE) (gestión, mejoramiento, planeación, procesos, registros, control, seguimiento, metas, progreso). Pareciera priorizar los temas de la gestión escolar, desde la propuesta directiva, pues para todos los docentes participantes, fue importante incluir por lo menos un término relacionado con esta, en el primer ciclo de asociación. El término Autonomía, es utilizado para sugerir que es la misma institución educativa, quien reconociendo sus fortalezas y oportunidades, puede plasmar un modelo de gestión lo suficientemente correspondiente con una educación de calidad.

Un segundo conjunto de vocablos se asocian al discurso pedagógico, y al quehacer mismo de la academia institucional (GPA) (modelo pedagógico, saber hacer en contexto, coraje intelectual, pedagogía crítica, pensamiento crítico, currículo adecuado al contexto, competencias, saberes, evaluación diagnóstica, organización pedagógica). Es observable la importancia que los participantes le otorgan a un proceso pedagógico ajustado a las necesidades del contexto como parte de un proceso de calidad educativa.

En un mismo nivel de importancia ubican expresiones asociadas a cualidades personales, nociones dogmáticas y filosóficas (FDN) (superación, motivación, valores, oportunidad, responsabilidad); indicando la necesidad del compromiso de todos para alcanzar verdaderamente una educación con calidad en los establecimientos educativos públicos. Se observa que para este subgrupo de participantes la motivación, tanto de los docentes por orientar el aprendizaje, como de los estudiantes por aprender, es un elemento indispensable para alcanzar metas de excelencia educativa.

En ese sentido no se olvidan de incluir, por un lado un grupo de palabras que recaen directamente en el desempeño y formación docente (FDD) (capacitación, desempeño, recurso humano); y aquellos requisitos que éste debe poseer para orientar la formación integral del educando (formación, dominio curricular); y otro grupo que hacen alusión a la necesidad de contar con ambientes y recursos adecuados para la práctica educativa (RPD) (ambientes, infraestructura, inversión, herramientas, recursos).

En menor cantidad se observan aquellos términos relacionados con los enfoques centrados en la satisfacción de las necesidades del educando y su contexto (NEC) (satisfacción, bienestar, entorno); su formación integral (formación, pruebas externas), y la búsqueda de la excelencia (EXC).

No se referencian para este grupo de docentes expresiones asociadas al enfoque centrado en la divergencia (NCE) (resistencia a la política estatal de calidad educativa), o asociadas a una responsabilidad total por parte del estado (PEB) en el cumplimiento de obligaciones en el tema educativo. Se percibe más bien, en el conjunto de términos utilizados, el reconocimiento de la responsabilidad compartida de los diferentes estamentos presentes en las comunidades educativas; incluso asumiendo un mayor peso el aspecto de la gestión académica (institucional y responsabilidad docente).

Todos los términos utilizados por este grupo en este ciclo de asociación tienen un sentido positivo hacia la calidad educativa.

**Tabla 9. Carta de Jacobi - Primer ciclo de asociación - Sitio 4: DT**

	<b>Primer Ciclo de Asociación</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>DT01</b>	Planes de mejoramiento	Estándares	Evaluación	Inclusión	
<b>DT02</b>	Sistema de educación	Pertinente	Universal	Prácticas pedagógicas	
<b>DT03</b>	Resultados	Formación	Infraestructura	Academia	
<b>DT04</b>	Mejoramiento	Aprendizaje	Competencias	Desarrollo	
<b>DT05</b>	Recursos	Procesos de mejoramiento	Trabajo en equipo	Seguimiento continuo	
<b>DT06</b>	Trabajo en equipo	Compromiso	Gestión	Inversión	
<b>DT07</b>	Atención a la diversidad	Currículo flexible	Docentes cualificados	Gestión educativa	
<b>DT08</b>	Eficiencia	Sostenibilidad	Seguimiento	Integralidad	
<b>DT09</b>	Desarrollo humano	Aprendizaje	Ambiente escolar	Evaluación	
<b>DT10</b>	Infraestructura	Gestión de aula	Compromiso gubernamental	Gestión directiva	
<b>DT11</b>	Responsabilidad	Pertinente	Procesos	Evaluación	
<b>DT12</b>	Humanismo	Sociedad	Valores	Paz	
	Enfoque centrado en la administración y gestión escolar			16	33,33%
	Enfoque centrado en la formación integral del educando			6	12,50%
	Enfoque centrado en la formación y desempeño docente			1	2,08%
	Enfoque centrado en la satisfacción de necesidades del educando y su contexto			1	2,08%
	Enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos			11	22,92%
	Enfoque centrado en una política de estado benefactor			1	2,08%
	Enfoque centrado en la Divergencia			0	0,00%
	Enfoque centrado en la Excelencia			0	0,00%
	Enfoque centrado en la infraestructura			5	10,42%
	Enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional			7	14,58%

Fuente: información suministrada en la carta asociativa por Docente Tutor participantes en la investigación, 2015

Al igual que el grupo anterior (docentes de aula); este grupo de docentes tutores presenta un conjunto de significaciones, que tratan de abarcar las áreas de gestión propuestas en la guía 34. Sin embargo muchos están asociados a comportamientos individuales; quizás vistos como requisitos en la personalidad de quien tiene la labor de educar. Es preciso recordar que los docentes tutores originariamente son docentes de aula. Sigue prevaleciendo como en los grupos anteriores las expresiones que asocian la calidad educativa con el enfoque centrado en la administración y gestión escolar (AGE) desde el área directiva (planes de mejoramiento, sistema de educación, mejoramiento, eficiencia, sostenibilidad, procesos de mejora, evaluación, gestión directiva, seguimiento continuo).

En un segundo conjunto de términos se ubican aquellos relacionados con criterios filosóficos, dogmáticos, normativos y/o personales (FDN). En esta ocasión se derivan directamente de cualidades personales (responsabilidad, humanismo, trabajo en equipo, valores, paz, compromiso) de los agentes que conforman la comunidad educativa (docentes, directivos, equipo psicosocial, padres de familia, comunidad en general).

Muy ligado a su labor pedagógica actual, los docentes tutores presentan un tercer grupo de expresiones netamente académicas (GPA) (gestión de aula, currículo flexible, prácticas pedagógicas, academia, integralidad, inclusión, atención a la diversidad); y de manera muy cercana, tratando de indicar que como consecuencia de una labor académica con estos elementos, relacionan términos asociados con el enfoque centrado en la formación integral del educando (FIE), como fin último de una excelencia educativa (aprendizaje, estándares, formación, competencias, resultados).

En un cuarto conjunto de términos, recuerdan la necesidad de contar con inversión, y recursos suficientes que garanticen una adecuada infraestructura y un ambiente escolar apropiado (RPD).

Términos asociados a los enfoques centrados en la labor docente (FDD) y la satisfacción de necesidades del entorno (NEC) son mencionados en menor proporción. No se perciben términos con posiciones con sentido negativo hacia la calidad educativa.

Tabla 10. Carta de Jacobi - Segundo ciclo de asociación - Sitio 1: DR

	Segundo Ciclo de Asociación								
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	4.1	4.2	
<b>DR01</b>									
<b>DR02</b>	Investigación	Trabajo comunitario	Docentes	Directivos docentes	Escuelas inteligentes	Grandes expectativas hacia los estudiantes	Mejores resultados	Mejor desempeño	
<b>DR03</b>									
<b>DR04</b>									
<b>DR05</b>	Humanismo social		Competencia universal						
<b>DR06</b>									
<b>DR07</b>									
	Enfoque centrado en la administración y gestión escolar							1	10,00%
	Enfoque centrado en la formación integral del educando							4	40,00%
	Enfoque centrado en la formación y desempeño docente							2	20,00%
	Enfoque centrado en la satisfacción de las necesidades del educando y su contexto							2	20,00%
	Enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos							1	10,00%
	Enfoque centrado en una política de estado benefactor							0	0,00%
	Enfoque centrado en la Divergencia							0	0,00%
	Enfoque centrado en la Excelencia							0	0,00%
	Enfoque centrado en la infraestructura							0	0,00%
	Enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional							0	0,00%

Fuente: información suministrada en la carta asociativa por Directivo Docente - Rector participantes en la investigación, 2015

En este segundo ciclo de asociación, algunas palabras por su capacidad para generar nuevas asociaciones, constituyen “términos bisagras” (Abric, 1996). El empleo de términos bisagras posibilita una presentación precisa de las frases que hacen parte de la definición. Para este grupo, solo dos rectores continuaron el ciclo de asociación; los demás consideran que las palabras en el primer ciclo denotaban el significado de calidad educativa, y que los otros instrumentos darían la información suficiente para continuar.

Se identifican expresiones relacionadas con resultados en la formación del educando (FIE) (grandes expectativas hacia los estudiantes, mejores resultados, mejor desempeño); la formación docente (FDD) y el establecimiento de acciones investigativas en beneficio de la comunidad (NEC). Los rectores presentan la calidad educativa como la suma de categorías, y se centran en la necesidad de cambios de actitudes, tanto en los estudiantes como en los docentes; hacia la formación y la investigación como herramienta para la satisfacción de necesidades de la comunidad. Sugieren los discursos que la formación y la investigación cambian contextos y realidades en los estudiantes y en la comunidad.

Desde una visión humanista de la calidad educativa, se articula el vocablo “humanismo social” a la formación de un ser integral (estudiante); y se reconoce el saber Hacer como una competencia universal. Los rectores continúan asociando calidad educativa a la formación del ser, antes que en la acumulación de conocimientos

Los términos bisagra evidenciados, para los rectores participantes, serían por un lado Ser y Saber Hacer; por otro Contexto, Cualificación, Efectividad, y Motivación, que fueron sugeridos en el primer ciclo de asociación; pero que en este ciclo cobran un mayor sentido, pues existe una dependencia con los términos subsiguientes.

Aunque continua la orientación positiva hacia el término calidad educativa, se percibe escasos referentes conceptuales concretos; y se limitan a proponer expresiones que recrean acciones o actividades propias de un proceso institucional que se pretende “hacer bien”, sin asociarla una política educativa nacional; pues se tiene aún resistencia al término, mas no a la finalidad misma de lo que implica.

Tabla 11. Carta de Jacobi - Segundo ciclo de asociación - Sitio 2: DC

	Segundo Ciclo de Asociación							
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	4.1	4.2
DC01								
DC02								
DC03								
DC04								
DC05								
DC06	Alcanzables	Medibles	Corto plazo	Largo plazo	Documentales	Físicas	Propuesta	Diagnostico
DC07	Estándar	Eficiencia	Institucional	Externa	Recursos	Política educativa	Estudiantes y padres	Docentes y directivos
DC08			Directivo	Administrativo			Docente	Directivo
DC09	Indicadores de gestión	Metas	Uso óptimo de recursos	Acciones correctivas	Servicios educativos	Administración procesos	Gestión convivencia	Gestión pedagógica
DC10	Salud	Nutrición	Perfiles	Roles	Virtud	Moral	Ambiente sano	Mente abierta
	Enfoque centrado en la administración y gestión escolar						24	66,67%
	Enfoque centrado en la formación integral del educando						3	8,33%
	Enfoque centrado en la formación y desempeño docente						0	0,00%
	Enfoque centrado en la satisfacción de las necesidades del educando y su contexto						3	8,33%
	Enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos						3	8,33%
	Enfoque centrado en una política de estado benefactor						1	2,78%
	Enfoque centrado en la Divergencia						0	0,00%
	Enfoque centrado en la Excelencia						0	0,00%
	Enfoque centrado en la infraestructura						2	5,56%
	Enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional						0	0,00%

Fuente: información suministrada en la carta asociativa por Directivo Docente - Coordinador participantes en la investigación, 2015

En este grupo, la mitad de los coordinadores participantes continua proponiendo términos en el segundo nivel de asociación; referidos en su gran mayoría a medios y condiciones para lograr la calidad educativa (metas, indicadores de gestión, diagnóstico, gestión de convivencia, gestión pedagógica, acciones correctivas). La orientación de los términos sigue siendo positiva hacia la calidad educativa, pero vista como una asunto de la gestión directiva y/o administrativa institucional (AGE), se hace alusión a términos de diferentes categorías, sólo en términos asociados con la necesidad de satisfacer al educando y su contexto (NEC); a la formación integral de éste (FIE), y el manejo adecuado de recursos que garanticen un ambiente sano (RPD). Se le atribuye al estado el papel de estado benefactor (PEB), y se asocian servicios de salud y nutrición como aspectos que deben controlarse si realmente se desea una educación de calidad.

Continúan apareciendo expresiones que se relacionan directamente con cualidades personales (virtud, moral), asociados al término disciplina del primer ciclo de asociación (FDN). Existe dependencia entre los términos iniciales y los subsecuentes, por ejemplo indicadores–alcanzables–medibles; objetivos–corto plazo– largo plazo, evidencias–documentales–físicas; acciones correctivas–mejora continua– ciclo PHVA, gestión de la convivencia – clima institucional, bienestar-salud–nutrición, es decir, inicia la asociación de expresiones entre un ciclo y otro, lo que sugiere una elaboración del discurso de los participantes, con miras a construir su definición del término inductor calidad educativa.

Este grupo de participantes (coordinadores) continúa dando prioridad al lenguaje administrativo, son pocos los términos que sugieren un enfoque diferente.

Se logra reconocer como términos bisagras, dos grupos de expresiones: unas relacionadas con la gestión de convivencia, la gestión pedagógica, y las acciones correctivas; y otro conjunto de términos asociados a los agentes escolares que tienen claramente sus funciones previstas en la noción de calidad educativa que comienzan a construir epistemológicamente los coordinadores participantes en esta investigación (docentes, directivos, administrativos, estudiantes y padres, uso óptimo de recursos).

Tabla 12. Carta de Jacobi - Segundo ciclo de asociación - Sitio 3A: DA

Segundo Ciclo de Asociación								
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	4.1	4.2
DA03	Básicos de competencias	Lineamientos	Contenido	Planes	Institución educativa	Secretaría de educación	Institución educativa	Padres
DA08	Brindar los recursos	Acondicionar infraestructura	Responsables	Motivados	Participación	Apoyo en las actividades	Facilitador	Guía
DA09								
DA11	Docentes	Materiales	Formato	Educación	Docentes	Institucional	Competencia	Estudiante
DA15	Priorizar	Organizar	Acciones	Procesos	Seguimiento	Valoración	Corrección	Prevención
DA18	Capacidad	Óptimo	Laboral	Intelectual	Transformar	Cambiar	Valores	Persona
DA21	Formación discentes	Infraestructura	Compromiso	Didáctica	Ocupación	Ingresos a la universidad	Plan de mejoramiento institucional	Autoevaluación
DA24	Mecanismos	Estrategias	Educativa	General	Plan de estudios	Criterios	Objetivos	Currículo
DA26	Docentes	Alumno	Sociedad	Docentes	Docentes	Autonomía	Currículo	Necesidad
DA27	Compromiso	Comunicación	Comunidad	Padres de familia	Leyes	Gestión	Proyecto	Estudiante
DA28	Cognitivo	Socio-cultural	Género	Socio-cultural	Satisfacción	Necesidad	Transversalidad	Planeación
DA29								
DA30								
DA37	Estado	Institución	Estudiante	Docentes	Medio	Pensamiento	País productivo	Medición
	Enfoque centrado en la administración y gestión escolar						22	25,00%
	Enfoque centrado en la formación integral del educando						4	4,55%
	Enfoque centrado en la formación y desempeño docente						4	4,55%
	Enfoque centrado en la satisfacción de las necesidades del educando y su contexto						12	13,64%
	Enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos						13	14,77%
	Enfoque centrado en una política de estado benefactor						6	6,82%
	Enfoque centrado en la Divergencia						0	0,00%
	Enfoque centrado en la Excelencia						0	0,00%
	Enfoque centrado en la infraestructura						3	3,41%
	Enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional						24	27,27%

Fuente: información suministrada en la carta asociativa por Docente de Aula – Básica Primaria participantes en la investigación, 2015

Para este grupo de participantes (docentes de primaria), se reconocen cuatro subgrupos de términos: el primero, en mayoría, circunscrito prioritariamente al lenguaje pedagógico propio de la profesión (GPA). La concepción de calidad educativa se encuentra difuminada en el contexto de la práctica laboral del maestro, o en cualquier referencia pedagógica (lineamientos, contenidos, currículo, transversalidad, planeación, competencias). Se reconocen aquí como términos bisagra los términos planes, contenido, acciones, procesos, currículo, transversalidad, y planeación.

El segundo subgrupo coloca la atención en el enfoque centrado en organización escolar, términos netamente administrativos y de gestión directiva (AGE) (autoevaluación, organizar). Son términos bisagra, en este subgrupo, evaluación y autoevaluación. Se perciben términos que no guardan relación directa en algunas asociaciones, por lo que no se consideran términos bisagra, cumplen la función solo de ampliar o sustentar la palabra que la precede en el ciclo anterior, por ejemplo: corregir - corrección - calificar; corrección - prevención - ajustar; eficiencia - capacidad; en otros casos, simplemente complementan la acción del vocablo anterior, por ejemplo: competitividad - laboral, competitividad - intelectual, plan de mejoramiento - mejoramiento continuo.

Un tercer subgrupo, fundamenta la concepción de calidad educativa en principios dogmáticos, o filosóficos (FDN) (pensamiento, valores, socio cultural, género, apoyo), sin lograr establecer términos bisagra para la asociación de palabras propuestas.

El cuarto subgrupo, propone expresiones asociadas a la satisfacción de necesidades del estudiante y su contexto (NEC), pero de igual manera son términos que tratan de encontrar sinonimias con el término propuesto en el primer ciclo, sin encontrar una propuesta de definición o asociación a la calidad educativa desde este enfoque. Un número menor de docentes continúa asociando el término calidad educativa a las funciones propias del estado (PEB), como ente regulador mediante leyes, y acompañamiento institucional desde las secretarías de educación y el ministerio de educación. Tampoco se reconocen términos bisagra en estas asociaciones. La orientación de los términos sigue siendo positiva hacia la calidad educativa.

**Tabla 13. Carta de Jacobi - Segundo ciclo de asociación - Sitio 3B: DA**

Segundo Ciclo de Asociación													
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2	4.3	5.1	5.2	5.3
DA01													
DA02													
DA04													
DA05													
DA06	Fines	Objetivos	Desarrollo	Bienestar	Saberes	Planes		Resultados	Eficiencia				
DA07													
DA10	Sociable	Familiar	Trabajo	Laboral	Proyección	Futuro		Laboral	Social				
DA12													
DA13	Saber hacer	Conocimiento	Planificar	Evaluar la estrategia	Actividades	Plan Operativo		Implementar pruebas internas	Realizar diagnóstico				
DA14	Formatos	Vigilancia	Bienestar	Realización	Tiempo	Cumplimiento		Resultados	Efectividad				
DA16													
DA17													
DA19													
DA20													
DA22													
DA23													
DA25	Académica	Administrativa	Docentes	Alumnos	Adecuado	Implementación		Suficientes	Adecuados				
DA31													
DA32	Sociedad	Calidad de vida	Organización	Procesos	Material didáctico	Adecuada		Docentes	Administrativos				
DA33													
DA34													
DA35	Educativo	Institucional	Formal	Informal	Pedagógicas	Tecnológicas	Económico	Social					
DA36	Aplicabilidad del modelo	Acorde a la realidad del contexto	Rector: procesos internos y externos	Coordinador: proyectos	Planes de area acordes a la realidad del contexto	Desarrollo de Competencias	Temáticas de la problemática del país.	Cualificación permanente del docente	Espacios de participación	Docentes idóneos en su disciplina	Buen desempeño en pruebas saber 3,5, 9	Buen desempeño en pruebas saber 11.	Medir los procesos de la IE
	Enfoque centrado en la administración y gestión escolar							24	34,78%				
	Enfoque centrado en la formación integral del educando							4	5,80%				
	Enfoque centrado en la formación y desempeño docente							6	8,70%				
	Enfoque centrado en la satisfacción de las necesidades del educando y su contexto							7	10,14%				
	Enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos							8	11,59%				
	Enfoque centrado en una política de estado benefactor							0	0,00%				
	Enfoque centrado en la Divergencia							0	0,00%				
	Enfoque centrado en la Excelencia							2	2,90%				
	Enfoque centrado en la infraestructura							4	5,80%				
	Enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional							14	20,29%				

Fuente: información suministrada en la carta asociativa por Docente de Aula – Básica Secundaria y Media participantes en la investigación, 2015

De este grupo de docentes solo ocho proponen términos para este ciclo de asociación; con la tendencia del primer ciclo, intentan abarcar todas las áreas de gestión. Se perciben dos grupos grandes grupos de términos: el primero que da cuenta de procesos administrativos (AGE), subsecuentes de los términos presentes en el ciclo de asociación anterior, encontrándose como términos bisagra: efectividad, resultados, planificar. Se observa que tanto para el primer como el segundo nivel asociación de este subgrupo, las palabras se relacionan con actividades de planeación, seguimiento y evaluación, y no se encuentran términos asociados a la ejecución de estrategias. Existe un marcado interés por planear, y por evaluar, y en sus expresiones no están presentes las acciones.

El segundo conjunto de términos se relaciona con la práctica pedagógica (GPA), y a la manera de llevar un currículo adaptado al contexto. Existe un pequeño grupo con una visión del mejoramiento educativo asociado directamente a la formación y cualificación docente (FDD) (cualificación permanente de docentes, docentes idóneos en su disciplina). No se logra establecer términos bisagra para estos subgrupos.

La satisfacción de necesidades del educando y su contexto (NEC); y las posiciones individualistas, y de personalidad (FDN), siguen siendo de interés para un grupo de maestros con una visión humanista del quehacer educativo, relacionado con la disposición del ser humano para satisfacer las necesidades formativas en una comunidad específica.

La orientación de los términos, sigue siendo positiva hacia la calidad educativa, y este grupo de participantes (docentes de aula secundaria y media), aunque continúa dando prioridad al lenguaje asociado al enfoque centrado en la administración y gestión escolar (AGE), comienza a aparecer, en su discurso, de manera importante términos asociados al enfoque centrado en la gestión pedagógica (GPA), haciendo referencia a la importancia del quehacer profesional del educador para alcanzar a excelencia educativa.

**Tabla 14. Carta de Jacobi - Segundo ciclo de asociación - Sitio 4: DT**

	Segundo Ciclo de Asociación									
	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	4.1	4.2	
<b>DT01</b>										
<b>DT02</b>	Gerencia	Lideres	Sociedad	Familia		Estándar	Pública	Teorías pedagógicas	Cualificadas	
<b>DT03</b>										
<b>DT04</b>										
<b>DT05</b>	Plan de inversión		Revisión cultura institucional	Establecimiento de ruta de trabajo clara	Autoevaluación	Compromisos colectivos	Esfuerzos individuales	Evaluación	Revisión cumplimiento de metas institucionales	
<b>DT06</b>	Directivos y docentes	Docentes y estudiantes	Docentes	Comunidad		Docentes	Directiva	Nacional	Local	
<b>DT07</b>										
<b>DT08</b>										
<b>DT09</b>										
<b>DT10</b>										
<b>DT11</b>										
<b>DT12</b>										
	Enfoque centrado en la administración y gestión escolar							8	33,33%	
	Enfoque centrado en la formación integral del educando							1	4,17%	
	Enfoque centrado en la formación y desempeño docente							0	0,00%	
	Enfoque centrado en la satisfacción de las necesidades del educando y su contexto							0	0,00%	
	Enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos							10	41,67%	
	Enfoque centrado en una política de estado benefactor							0	0,00%	
	Enfoque centrado en la Divergencia							0	0,00%	
	Enfoque centrado en la Excelencia							0	0,00%	
	Enfoque centrado en la infraestructura							3	12,50%	
	Enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional							2	8,33%	

Fuente: información suministrada en la carta asociativa por Docente Tutor participantes en la investigación, 2015

Solo tres docentes tutores continúan proponiendo frases o palabras para este ciclo de asociación, sin embargo para uno de ellos las palabras solo buscan complementar la anterior (Directivos docentes, Docentes y estudiantes, Docentes, Comunidad), y poco aporta a la construcción de una concepción clara de calidad educativa. Algunas expresiones pierden significación al pasar de un ciclo de asociación a otro, y otras simplemente guardan relación de sinonimia con la anterior (nacional, local, comunidad)

En las palabras propuestas por los otros dos docentes tutores, se logra reconocer una forma estructurada, de factores interrelacionados que hacen parte de la calidad educativa: existe congruencia en el discurso y en la relación establecida para las expresiones utilizadas (plan de inversión, revisión cultura institucional, establecimiento ruta de trabajo, autoevaluación). Se percibe la intención de ejecución de actividades en el marco de procesos socio -educativos colectivos, y no aislados, como viene percibiéndose en los anteriores grupos. Se destacan los términos bisagra trabajo en equipo, procesos de mejoramiento, plan de inversión y seguimiento continuo, teorías pedagógicas.

Es preciso anotar también que en el proceso de reflexión para el diligenciamiento de la carta asociativa, se proponen relaciones en doble sentido para algunos términos, dejando claro la necesidad de una interrelación entre los diferentes agentes y las acciones de planeación, ejecución y seguimiento. Los tutores tratan de abordar las cuatro áreas de gestión contempladas en la guía 34 (gestión directiva, gestión académica, gestión administrativa – financiera, y gestión de la comunidad) en su discurso. Prevalecen los términos asociados al enfoque centrado en criterios filosóficos y dogmáticos (FDN) (sociedad, compromisos colectivos, esfuerzos individuales); seguido de aquellos relacionados con el enfoque centrado en la administración y gestión escolar (AGE) (líderes, gerencia, autoevaluación, revisión de cultura institucional).

La orientación de las unidades de significación utilizadas por este grupo de participantes (tutores) sigue siendo positiva hacia el término calidad educativa.

**Tabla 15. Carta de Jacobi - Tercer ciclo de asociación - Sitio 1: DR**

	Tercer Ciclo de Asociación								
	2.1.1	2.1.2	2.2.1	2.2.2	4.1.1	4.1.2	4.2.1	4.2.2	
<b>DR01</b>									
<b>DR02</b>	Motivados	Estudiantes posesionados	Metas de gestión	Mayor compromiso	Adecuado desempeño académico	Estudiantes preparados para la vida	Competencia para vivir en comunidad	Seguir con la cadena de formación	
<b>DR03</b>									
<b>DR04</b>									
<b>DR05</b>									
<b>DR06</b>									
<b>DR07</b>									
	Enfoque centrado en la administración y gestión escolar							1	12,50%
	Enfoque centrado en la formación integral del educando							4	50,00%
	Enfoque centrado en la formación y desempeño docente							2	25,00%
	Enfoque centrado en la satisfacción de las necesidades del educando y su contexto							1	12,50%
	Enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos							0	0,00%
	Enfoque centrado en una política de estado benefactor							0	0,00%
	Enfoque centrado en la Divergencia							0	0,00%
	Enfoque centrado en la Excelencia							0	0,00%
	Enfoque centrado en la infraestructura							0	0,00%
	Enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional							0	0,00%

Fuente: información suministrada en la carta asociativa por Directivo Docente - Rector participantes en la investigación, 2015

El tercer ciclo de asociación es el espacio propicio para profundizar y contextualizar lo expresado hasta aquí en los ciclos anteriores. Un solo rector continuó la cadena de asociación, presentado juicios explicativos, y con ideas claras de lo que finalmente se busca en una educación de calidad. Se destaca la prioridad en la formación integral del educando (FIE), pero relacionada con su formación para la vida, como ciudadano (adecuado desempeño académico, estudiantes preparados para la vida, competencias para vivir en comunidad, seguir con la cadena de formación). Anota de parte de los docentes la necesidad de estar motivados y un mayor compromiso. Desde la gestión directiva se establece que deben ser claras las metas de gestión.

**Tabla 16. Carta de Jacobi - Tercer ciclo de asociación - Sitio 2: DC**

	Tercer Ciclo de Asociación								
	2.1.1	2.1.2	2.2.1	2.2.2	4.1.1	4.1.2	4.2.1	4.2.2	
<b>DC01</b>									
<b>DC02</b>									
<b>DC03</b>									
<b>DC04</b>									
<b>DC05</b>									
<b>DC06</b>									
<b>DC07</b>	Plan de mejoramiento	Autoevaluación	Saber	Evaluación docente	Apoyo a los procesos	Resultados académicos	Mejoramiento condiciones laborales	Compromiso institucional	
<b>DC08</b>	Delegación de funciones	Toma de decisiones	Perfil	Funciones	Busqueda de metas	Finalizar actividades	Manejo de recursos	Inversión	
<b>DC09</b>	Satisfacción de necesidades	Alcance de metas	Mejora continua	Ciclo PHVA	Clima institucional	Gestión de servicios adicionales	Gestión directiva	Direccionamiento estratégico	
<b>DC10</b>									
	Enfoque centrado en la administración y gestión escolar							20	83,33%
	Enfoque centrado en la formación integral del educando							2	8,33%
	Enfoque centrado en la formación y desempeño docente							1	4,17%
	Enfoque centrado en la satisfacción de las necesidades del educando y su contexto							1	4,17%
	Enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos							0	0,00%
	Enfoque centrado en una política de estado benefactor							0	0,00%
	Enfoque centrado en la Divergencia							0	0,00%
	Enfoque centrado en la Excelencia							0	0,00%
	Enfoque centrado en la infraestructura							0	0,00%
	Enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional							0	0,00%

Fuente: información suministrada en la carta asociativa por Directivo Docente - Coordinador participantes en la investigación, 2015

Se presenta información solo de tres coordinadores; quienes definen su postura centrada en la administración y gestión escolar (AGE) (plan de mejoramiento, delegación de funciones, autoevaluación, búsqueda de metas, manejo de recursos, direccionamiento estratégico); relacionada con las funciones del área gestión directiva. Esta es una visión de la calidad educativa centrada en los procesos de dirección y administración, en cabeza de los directivos y administrativos de la institución. No se asocian otros factores en este nivel, diferentes a los resultados académicos, apoyo a procesos y evaluación docente.

Tabla 17. Carta de Jacobi - Tercer ciclo de asociación - Sitio 3A: DA

	Tercer Ciclo de Asociación							
	2.1.1	2.1.2	2.2.1	2.2.2	4.1.1	4.1.2	4.2.1	4.2.2
DA03	Programas	Áreas	Temas	Áreas	Docentes	Comunidad	Acudientes	Asociación
DA08	Cumplidos con sus obligaciones	Ser útiles a su comunidad	Gustosos por aprender	Creativos y participativos	Entre estudiantes, padres y comunidad	Entre los estudiantes y el aprendizaje	Entre las relaciones familiares y comunidad	Entre lo que sabe el estudiante y los demás
DA09								
DA11	Planeación	Control	Práctica	Currículo	Desempeño	Estándares	Tareas	Expectativas
DA15	Pedagógicas	Formativas	Enseñanza	Aprendizaje	Calificar	Reemplazar	Ajustar	Prever
DA18	Implementar	Actitudinal	Conocimientos		Volitivo		Integral	
DA21	Competencias	Formación estudiantes	Estudiante crítico	Convivencia	Mejoramiento continuo	Involucra comunidad	Implementación	Metas
DA24	Compromiso	Desempeño	Cultura	Organizaciones comunitarias	Visión	Misión	Evaluación	Contenidos
DA26								
DA27	Aula		Plan de Mejoramiento	País	Competencias	Infraestructura	Docente	Rector
DA28	Sexual	Libertad	Económica	Etnica	Proyectos	Areas	Enseñanza	Evaluación
DA29								
DA30								
DA37	Padre de familia	Competente	Orientador	Capacitado	Eficiente	Eficaz	Calidad	
	Enfoque centrado en la administración y gestión escolar						21	28,00%
	Enfoque centrado en la formación integral del educando						8	10,67%
	Enfoque centrado en la formación y desempeño docente						9	12,00%
	Enfoque centrado en la satisfacción de las necesidades del educando y su contexto						8	10,67%
	Enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos						10	13,33%
	Enfoque centrado en una política de estado benefactor						0	0,00%
	Enfoque centrado en la Divergencia						0	0,00%
	Enfoque centrado en la Excelencia						0	0,00%
	Enfoque centrado en la infraestructura						1	1,33%
	Enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional						18	24,00%

Fuente: información suministrada en la carta asociativa por Docente de Aula – Básica Primaria participantes en la investigación, 2015

Solo cuatro docentes de este grupo (docente de primaria) no continuaron asociando palabras. Sigue prevaleciendo en el discurso dos enfoques: a) centrado en la administración y gestión escolar (AGE) (planeación, control, mejoramiento continuo, metas, implementación, visión, misión, eficiente, eficaz), y b) centrado en la gestión pedagógica y académica institucional (GPA) (currículo, contenidos, pedagógica, aprendizaje, enseñanza, evaluación), aunque expresan un número considerable de expresiones relacionadas con el enfoque centrado en criterios filosóficos y dogmáticos (FDN) (asociados al ser) (volitivo, integral, sexual, libertad, cultura, compromiso).

Se presentan juicios explicativos de los términos anotados por los docentes en el ciclo de asociación anterior, en los mismos cuatro subgrupos de términos; apareciendo además un quinto subgrupo de términos que parecieran no guardar relación con el ciclo anterior de asociación. El primer subgrupo continúa asociando términos netamente administrativos y de gestión escolar (AGE) (planeación, control, práctica, metas, implementación, visión, misión, mejoramiento continuo, ajustar, prever).

Un segundo subgrupo de expresiones se relaciona con enunciados pedagógicos, propios de la profesión docente (GPA), esta vez buscando evidenciar: a) un conocimiento de la jerga propia de su quehacer pedagógico (currículo, desempeño, estándares, tareas, pedagógicas, formativas, enseñanza, aprendizaje, calificar, aula, competencias, áreas, evaluación, programas, temas); b) el fin último en la formación del educando en una educación de calidad (ser útiles a su comunidad, formación de estudiantes, conocimientos, convivencia); c) la actitud requerida del estudiante (cumplidos con sus obligaciones, gustosos por aprender, creativos y participativos, compromiso, estudiante crítico, expectativas).

En el tercer subgrupo de términos se establece una simbiosis entre lo pedagógico, las necesidades del educando, su contexto (NEC) y la labor docente propiamente dicha, en el que identifica, desde un postura individualista: a) agentes responsables del proceso educativo (docentes, comunidad, acudientes, padres de familia, rector); b) sus roles (orientador, competente, capacitado) y; c) la necesidad de establecer relaciones

(asociación, entre estudiantes, padres y comunidad, entre estudiantes y el aprendizaje, entre las relaciones familiares y la comunidad, entre lo que sabe el estudiante y los demás, organizaciones comunitarias).

Un cuarto subgrupo, fundamenta la concepción de calidad educativa en principios dogmáticos, o filosóficos (FDN) (sexual, libertad, etnia, país, cultura, volitivo, integral, compromiso); esta vez como cualidades personales e individuales de los educandos y su proceso formativo.

El quinto subgrupo se relaciona con expresiones sucedáneas que buscan establecer sinonimia con el término calidad educativa, pero que al parecer no guardan relación con los ciclos de asociación anterior (eficiente, eficaz, calidad).

No se registran términos relacionados con los enfoques centrados en: a) una política de estado benefactor (PEB), b) en la divergencia (NCE), o c) en la excelencia (EXC). Un solo término podría asociarse al enfoque centrado en la infraestructura (RPD).

La orientación de las unidades de significación utilizadas por este grupo de participantes (docentes de aula de básica primaria) sigue siendo positiva hacia el término calidad educativa.

**Tabla 18. Carta de Jacobi - Tercer ciclo de asociación - Sitio 3B: DA**

	Tercer Ciclo de Asociación											
	2.1.1	2.1.2	2.2.1	2.2.2	3.2.1	4.1.1	4.1.2	4.2.1	4.2.2	5.2.1	5.3.1	5.3.2
DA01												
DA02												
DA04												
DA05												
DA06	Crecimiento		Comunidad			Competencias	Calidad	Recursos	Resultados			
DA07												
DA10	Guía	Equipo	Ejemplar			Soporte	Calidad de vida	Redes	Política			
DA12												
DA13	Ordenar ideas	Estructuras algorítmicas	Actualizar y mejorar procesos	Verificar la pertinencia		Razonamiento abstracto	Competencias comunicativas	Prever las futuras acciones	Conocer realidad			
DA14	Plenitud	Felicidad	Reconocimiento	Éxito		Metas	Logros	Indicador	Planificación			
DA16												
DA17												
DA19												
DA20												
DA22												
DA23												
DA25	Idoneos	Compromiso social	Investigación	Curiosidad		Necesarios	Buen estado	Para la edad	Espacios			
DA31												
DA32	Liderazgo		PEI	Currículo		Compromiso	Capacitación	Competente	Liderazgo			
DA33												
DA34												
DA35	Universidades		Institutos	SENA		Familia	Modo de vida	Cultura	Ambiente			
DA36					Transformar su entorno					Ingreso a la educación superior	Mejoramiento continuo	Detectar fortalezas y debilidades
	Enfoque centrado en la administración y gestión escolar							18	32,73%			
	Enfoque centrado en la formación integral del educando							4	7,27%			
	Enfoque centrado en la formación y desempeño docente							6	10,91%			
	Enfoque centrado en la satisfacción de las necesidades del educando y su contexto							9	16,36%			
	Enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos							7	12,73%			
	Enfoque centrado en una política de estado benefactor							0	0,00%			
	Enfoque centrado en la Divergencia							0	0,00%			
	Enfoque centrado en la Excelencia							0	0,00%			
	Enfoque centrado en la infraestructura							5	9,09%			
	Enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional							6	10,91%			

Fuente: información suministrada en la carta asociativa por Docente de Aula – Básica Secundaria y Media participantes en la investigación, 2015

Continúan los ocho coordinadores proponiendo frases o expresiones para este tercer ciclo de asociación con la misma la tendencia de los ciclos anteriores. Las palabras escogidas en esta oportunidad buscan continuidad con los términos bisagras definidos en el ciclo anterior. En esta ocasión se diferencian siete grupos de significaciones.

Un primer conjunto de unidades de significación que buscan asociar la calidad educativa a procesos administrativos (AGE), subsecuentes de los términos presentes en el ciclo de asociación anterior (crecimiento, resultados, ordenar ideas, estructuras algorítmicas, analizar y mejorar procesos, verificar la pertinencia, metas, logros, indicadores, planificación, mejoramiento continuo, detectar fortalezas y debilidades). En este mismo grupo relacionan palabras a cualidades de quien ejerce la gestión (liderazgo, competente), y otras asociadas a medios o instrumentos para alcanzar la calidad educativa (currículo, PEI).

El segundo conjunto, se relaciona con la satisfacción de necesidades del educando y su contexto (NEC) (comunidad, plenitud, felicidad, reconocimiento, éxito, familia, modo de vida, cultura, ambiente); que siguen siendo de interés para un grupo de maestros con una visión humanista de la labor educativa, relacionado con la disposición del ser humano para satisfacer las necesidades formativas en una comunidad específica.

Un tercer subgrupo, fundamenta la concepción de calidad educativa en principios dogmáticos, o filosóficos (FDN) con expresiones que: a) denotan cualidades o funcionalidad de quien ejerce la labor de enseñar (guía, ejemplar, soporte, curiosidad); y b) expresan una acción a realizar en busca de la calidad educativa (equipo, redes, política, investigación).

Existe un pequeño grupo con una visión del mejoramiento educativo asociado directamente a las cualidades que debe tener un docente que busca la calidad educativa (idóneos, compromiso social, investigación, curiosidad, compromiso, capacitación), palabras que se relacionan con el enfoque centrado en la formación y desempeño docente (FDD).

Un quinto subgrupo, con el mismo número de expresiones que el subgrupo anterior, sigue centrando la atención en el lenguaje pedagógico propio de la profesión docente (centrado en la gestión pedagógica y académica institucional, GPA), esta vez con conceptualizaciones que denotan acciones pedagógicas (razonamiento abstracto, competencias comunicativas, prever futuras acciones, conoce realidad, competencias, transformar su entorno).

En el sexto subgrupo de términos se encuentran palabras que denotan cualidades de infraestructura y/o recursos (enfoque centrado en infraestructura, RPD), para una educación de calidad (recursos, necesarios, buen estado, para la edad, espacios)

Un último conjunto de términos asociados a los enfoques centrados en la formación integral del educando (FIE), son unidades de significación dirigidas a nombrar expectativas de formación del egresado de las instituciones educativas, una vez formados académicamente (universidades, institutos, SENA, ingreso a la educación superior).

Se observa que para este ciclo si se encuentran términos asociados a la ejecución de estrategias, palabras que denotan acción.

No se registran términos relacionados con los enfoques centrados en: a) una política de estado benefactor (PEB), b) en la divergencia (NCE), o c) en la excelencia (EXC).

La orientación de los términos, sigue siendo positiva hacia la calidad educativa.

**Tabla 19. Carta de Jacobi - Tercer ciclo de asociación - Sitio 4: DT**

	Tercer Ciclo de Asociación																				
	1.1.1	1.1.2	1.1.3	2.1.1	2.1.2	2.2.1	2.2.2	2.3.1	3.1.1	3.1.2	3.1.3	3.1.4	3.2.1	3.2.2	3.2.3	3.2.4	4.1.1	4.1.2	4.2.1	4.2.2	
DT01																					
DT02				Necesidades	Requerimientos	Movilidad	Expectativas individuales										Científicas	Formas de aprendizaje	Investigación	Docentes preparados	
DT03																					
DT04																					
DT05	Infraestructura	Tecnología	Recursos			Revisión de horizonte institucional		Plan de mejoramiento	Directivos	Estudiantes	Padres de familia	Docentes	Directivos	Estudiantes	Padres de familia	Docentes	Sumativa	Formativa	Plan de mejoramiento		
DT06																					
DT07																					
DT08																					
DT09																					
DT10																					
DT11																					
DT12																					
	Enfoque centrado en la administración y gestión escolar						11	45,83%													
	Enfoque centrado en la formación integral del educando						2	8,33%													
	Enfoque centrado en la formación y desempeño docente						0	0,00%													
	Enfoque centrado en la satisfacción de las necesidades del educando y su contexto						0	0,00%													
	Enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos						4	16,67%													
	Enfoque centrado en una política de estado benefactor						0	0,00%													
	Enfoque centrado en la Divergencia						0	0,00%													
	Enfoque centrado en la Excelencia						0	0,00%													
	Enfoque centrado en la infraestructura						3	12,50%													
	Enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional						4	16,67%													

Fuente: información suministrada en la carta asociativa por Docente Tutor participantes en la investigación, 2015

Para el tercer ciclo de asociación dos docentes tutores continúan proponiendo expresiones con el enfoque planteado desde el primer ciclo. Una postura marcada por las particularidades de la personalidad y concepciones dogmáticas (necesidades, requerimientos, movilidad, expectativas), combinada con la necesidad de un quehacer pedagógico fortalecido (investigación, formas de aprendizaje, docentes preparados). Denota esta posición una combinación de enfoques entre lo pragmático y lo académico.

El otro docente tutor centra su foco en los aspectos administrativos y de gestión directiva institucional (AGE) (revisión de horizonte institucional, plan de mejoramiento), incluyendo la necesidad de un manejo adecuado de recursos (RPD) (infraestructura, tecnología, recursos) y la evaluación sumativa y formativa para los estudiantes. Se presentan palabras relacionadas con los agentes principales de esa gestión escolar (directivos, estudiantes, docentes, padres de familia).

En este ciclo, para los docentes tutores no se registran términos asociados a los enfoques centrados en formación y desempeño docente (FDD), las necesidades del educando y su contexto(NEC), política de estado benefactor (PEB), divergencia (NCE) o excelencia (EXC). Es importante anotar que la orientación de las unidades de significación utilizadas por este grupo de participantes (Docente Tutor) sigue siendo positiva hacia el término calidad educativa.

### **Carta de Jacobi. Registro de enfoques de mayor uso en el discurso de los entrevistados**

A modo de enriquecer la información obtenida anteriormente de las preguntas 1 y 2 del cuestionario, y de comparación con la información de las respuestas a la pregunta 4 que se analizará posteriormente, se presenta a continuación, en la tabla 30, luego de agrupar los términos según su contenido semántico en las categorías de análisis, el registro de aquellos enfoques (categorías) de mayor uso en el discurso de los participantes en la Carta de Jacobi. El propósito de aplicar esta técnica de análisis de contenido es acercarnos a la organización que presentan los elementos de la representación (núcleo central y elementos periféricos).

**Tabla 20. Registro de enfoques de mayor uso en el discurso de los entrevistados**

Categoría		Total					Total
		Sitio 1 - DR	Sitio 2 - DC	Sitio 3 - DA - Primaria	Sitio 3 - DA - Secundaria	Sitio 4 - DT	
	AGE	7	64	61	85	35	252
	FIE	14	9	16	10	9	58
	FDD	7	2	16	18	1	44
	NEC	6	8	26	20	1	61
	FDN	4	9	33	30	25	101
	PEB	1	1	9	0	1	12
	NCE	4	0	0	0	0	4
	EXC	1	2	0	4	0	7
	RPD	0	5	5	15	11	36
	GPA	0	0	53	35	13	101
<b>Total</b>		<b>44</b>	<b>100</b>	<b>219</b>	<b>217</b>	<b>96</b>	<b>676</b>

Fuente: información suministrada en la carta asociativa por participantes en la investigación, 2015

Puede observarse que para el grupo de directivos rectores (Sitio 1), la calidad educativa se encuentra asociada a la búsqueda de la formación integral de educando (FIE) (figura 18) como finalidad del proceso educativo; mediada por elementos de la administración y gestión escolar (AGE) como mecanismo para alcanzarla, pero desde un marco filosófico, normativo y dogmático (FDN) (a modo de directrices); mientras el grupo de directivos coordinadores (Sitio 2) prioriza los mecanismos reconocidos en la necesidad

de una administración de la gestión escolar (AGE) que siga el ciclo PHVA hacia el mejoramiento continuo (figura 19); que garanticen efectivamente los aspectos relacionados con la formación integral del estudiante (FIE) y los referidos a normas y criterios filosóficos (FDN). Nótese los mismos tres elementos, pero con una organización diferente.

Por su parte los docentes de aula (Sitio 3), tanto los de básica primaria, como los de básica secundaria favorecen en su discurso, al igual que los directivos coordinadores y los docentes tutores, el enfoque basado en la administración gestión escolar (AGE) (medios, mecanismos o herramientas para conseguirla desde la gestión directiva); dándole relevancia a aspectos propios de la gestión pedagógica y académica (GPA) (medios o herramientas para conseguirla, desde la gestión pedagógica y académica, enfoque misional) (figuras 20 y 21); fundamentada en criterios normativos, filosóficos y dogmáticos (FDN) (directrices, guía, enfoque visional). Prevalece en el discurso de los docentes de aula el lenguaje pedagógico propio de su práctica docente; incluso cuando hacen alusión a términos asociados a las otras categorías.

En el grupo de docentes tutores (Sitio 4), prevalece también aquellos términos asociados al enfoque de administración y gestión escolar (AGE), dándole prioridad a los temas de planeación, y diseño de estrategias de seguimiento y evaluación; pero entendido como una herramienta de orientación o ruta directiva que pueda marcar un derrotero en la formación de un estudiante integral. Por ello, para este grupo es importante también las cualidades, valores, comportamientos de los agentes que intervienen en el proceso educativo, enmarcados en el enfoque centrado en criterios filosóficos y dogmáticos (FDN) (figura 22); y una óptima gestión pedagógica y académica (GPA) mediada y soportada en docentes altamente formados, y comprometidos no solo con su labor pedagógica docente, sino también con la educación como motor transformador de la sociedad.

De manera general, los agentes escolares de instituciones educativas oficiales del Distrito de Cartagena; centran la atención en medios y/o mecanismos para alcanzar una educación de calidad; relacionando la calidad educativa con procesos sistémicos de administración y gestión escolar (AGE) (planeación, diseño de estrategias, planes de

mejoramiento, seguimiento y evaluación de procesos); que garanticen, una misión y visión institucional, no sólo adecuada; sino propositiva sobre la necesidad de transformación de la realidad y el contexto sociocultural en el cual está inmersa la escuela oficial hoy día; siendo importante en esta búsqueda una óptima gestión pedagógica y académica (GPA) basada en principios, valores y criterios filosóficos, dogmáticos y normativos (FDN) que contribuyan a la formación del educando que la sociedad reclama (figura 23).

Finalizada la exploración e identificación del contenido semántico de los elementos constitutivos del campo representacional de las RS sobre calidad educativa de los agentes escolares participantes; se inicia la segunda etapa del análisis de la dimensión del campo representacional, utilizando la información suministrada por los participantes en las respuestas a la pregunta cuatro en el cuestionario aplicado, en la cual el educador escoge de una serie de elementos, aquellos que considera prioritarios, ordenándolos en forma ascendente. Para la clasificación de los elementos asociados a la calidad educativa en esta pregunta solo se tomaron en cuenta las respuestas que los participantes ubicaron en los tres primeros lugares de importancia, esto con el fin de poder comparar más fácilmente con los datos arrojados en los otros apartados; y obtener algunas nociones para identificar el núcleo figurativo de las representaciones sociales. El método para explorar e identificar los elementos del núcleo central consistió en la determinación de frecuencias de los elementos seleccionados, bajo el supuesto de que los elementos con mayor frecuencia tienen una mayor probabilidad de pertenecer al núcleo central. (Ver tabla 31).

La delimitación del núcleo figurativo de las RS sobre Calidad Educativa, constituye un momento reflexivo y comprensivo que posibilita la exposición organizada de los significados que componen la representación. El núcleo figurativo pone en evidencia el paradigma a partir del cual los grupos hablan sobre el fenómeno representado y también sobre aquello que guardan con este una relación de afinidad. Permite entonces, a partir de la asociación de una palabra o idea abstracta con una imagen concreta, que el fenómeno adquiera el estatus de realidad de carácter consensual (Moscovici, 2001). Sin embargo este momento no agota los significados que los sujetos construyen en el proceso de aprehensión de su realidad, como expresión compleja de la subjetividad humana.

**Tabla 21. Frecuencia por sitio de investigación correspondiente a la pregunta 4**

<b>Categorías</b>	<b>Sitio 1 - DR</b>	<b>Sitio 2 - DC</b>	<b>Sitio 3 - DA - Primaria</b>	<b>Sitio 3 - DA - Secundaria</b>	<b>Sitio 4 - DT</b>	<b>Total</b>
Desarrollo del ser y del saber hacer del estudiante	6	7	7	11	9	40
Profesores preparados	4	3	6	9	4	26
Compromiso social con la comunidad	2	4	2	7	3	18
Hacer las cosas bien desde el principio (cero defectos)	3	3	4	5	0	15
Enseñanza adecuada	1	2	1	5	5	14
Asimilación del conocimiento antes que cantidad de conocimientos (eficiencia en el aprendizaje)	1	3	2	5	1	12
Planes de estudios actualizados	0	3	0	6	2	11
Administración eficiente	0	1	3	5	2	11
Instalaciones adecuadas	2	1	4	2	0	9
Satisfacción del cliente (estado, comunidad, familia, estudiante).	1	0	3	2	1	7
Recursos físicos y tecnológicos adecuados	0	0	3	3	1	7
Altos indicadores de desempeño	0	1	2	2	1	6
Materiales didácticos adecuados	0	0	1	2	2	5
Superación de estándares	0	1	2	1	1	5
Cobertura educativa (acceso a todos)	0	1	1	1	1	4
Resultados satisfactorios en pruebas externas de estudiantes	1	0	1	0	2	4
Evaluaciones satisfactorias a profesores	0	0	0	1	1	2
Poca deserción	0	0	0	1	0	1
Becas	0	0	0	1	0	1
Evaluaciones satisfactorias a alumnos	0	0	0	0	0	0
Mayor relación costo-beneficio	0	0	0	0	0	0

Fuente: información suministrada en el cuestionario por participantes en la investigación, 2015

Al analizar la información consignada en la tabla 31, se hace evidente los elementos seleccionados con mayor frecuencia para directivos docentes, docentes de aula y docentes tutores participantes, y de general para todos como un solo grupo social (agentes escolares).

Los conocimientos de los cuales surgen los significados que constituyen el núcleo figurativo emergen de tres sistemas de conocimientos. El primero cuenta con ideas sobre la calidad educativa según el grado de claridad del éxito en un proceso educativo, teniendo como fin último la formación integral del estudiante (da cuenta de lo que se busca). Un segundo sistema de conocimientos arroja significados del fenómeno en relación con los medios, y condiciones necesarias para alcanzar una mejor educación, siendo los elementos primordiales para ello la gestión de un proceso pedagógico y académico contextualizado, actualizado y pertinente (elementos necesarios para lograrlo, con qué se logra); de la mano de un docente altamente cualificado, como protagonista de la práctica educativa (da cuenta de características que se deben poseer para lograrlo, quién lo logra). El tercer sistema de conocimientos presenta significados que hacen referencia a la motivación principal para una educación con calidad (para qué se logra), vista como deber de la institucionalidad llamada escuela y, como derecho intrínseco de la persona representada en el estudiante; sugiere coherencia y consistencia en el proceso seguido para alcanzarla.

Esos tres sistemas de conocimientos configuran tres ejes constitutivos del núcleo figurativo y el campo representacional; sobre el cual se construye y sostiene las RS del fenómeno en estudio; en esta investigación presentada a manera de una construcción en espiral para simbolizar la sucesión creciente o indefinida (que parece no tener final), de creencias, valores, saberes, ideas, nociones, imágenes, estereotipos, opiniones, actitudes, normas, que hacen alusión a la Calidad Educativa; mediadas por la perspectiva histórica profesional y el contexto en el cual cada uno de los grupos participantes se desenvuelve.

El primer eje, que podríamos llamar “eje de evidencia” de la calidad educativa; ubicaría los propósitos y finalidad del proceso educativo, según lo evidente o no de los resultados formativos del estudiante (desarrollo del ser y del saber hacer, enseñanza adecuada, asimilación de conocimiento antes que cantidad de conocimientos). Este tendría

un polo de “calidad educativa visible” en el que se registrarían casos de estudiantes plenamente desarrollados en las dimensiones cognitivas, espirituales, emocionales, afectivas, éticas, corporales, sociopolíticas, comunicativas; y protagonistas de su proceso de formación y responsables en qué, cómo y cuándo aprender; mientras que al otro extremo se ubica la “calidad educativa invisible” y contaría con procesos educativos deficientes, perceptibles como casos de estudiantes poco desarrollados en las diferentes dimensiones de la integralidad del ser, o en el mejor de los casos solo en su dimensión cognitiva.

El segundo eje, se denomina “eje de medios” para una educación de calidad que refleja las ideas relacionadas con características y condiciones para alcanzarla. El eje contaría igualmente con dos polos en relación de oposición, en el que un extremo se denomina “medios ideales” que integra los significados asociados tanto a cualidades personales, capacidades profesionales del docente (profesores preparados); características de documentos orientadores del proceso académico y pedagógico (planes de estudios actualizados), como de condiciones óptimas de planta física y recursos (instalaciones adecuadas) requeridos para alcanzar los logros propuestos en un proceso educativo de calidad; y al otro extremo encontraríamos el polo de “medios precarios” aludiendo a los relatos de participantes en los que se atribuye un significado de no existencia de un proceso educativo de calidad, relacionado con el desinterés, y poca formación de algunos docentes y; el estado de deterioro en que se encuentran algunas de las instalaciones educativas.

El tercer eje, que llamaremos “eje de contexto” o “eje funcional” de la calidad educativa; ubicaría la función social que cumple el proceso educativo en las comunidades; responde los interrogantes: ¿Por qué y para qué se forma en la escuela? ¿Cuál es la finalidad social de la escuela? ¿Es coherente y consistente el proceso educativo de la escuela con la realidad social de la comunidad en la cual está circunscrita? Este tendría un polo de “educación contextualizada” o “educación funcional” en el que se registrarían casos de procesos educativos, como una función y un compromiso social no solo con el estudiante, sino también con la comunidad en la cual se encuentra (compromiso social con la comunidad), y con el país, contando con procesos sistémicos coherentes y consistentes con la labor desempeñada (hacer las cosas bien desde el principio, cero defectos); y al otro

extremo encontraríamos el polo de “educación descontextualizada” o “educación disfuncional” haciendo alusión a procesos educativos descontextualizados y poco coherentes con la realidad social del estudiante y la sociedad en la cual se circunscribe.

Sobre estos tres ejes se edifica el campo representacional de las RS sobre Calidad Educativa; configurando seis polaridades que al cruzarse permiten la ubicación polar de los significados que lo constituyen. El núcleo central, se ubicará en un eje central, y corresponderá al eje cuyo sistema de conocimientos presenta mayor frecuencia en las respuestas de los participantes. Los elementos periféricos, serán representados con los dos ejes restantes, estos son los elementos que protegen al núcleo de posibles cambios. Convencionalmente la primera periferia será representada por un eje ubicado a la derecha del núcleo figurativo y corresponderá al sistema de conocimiento que sigue en frecuencia; y la segunda periferia estará el sistema de conocimientos con asociaciones menos frecuentes, representado por un eje ubicado a la izquierda del núcleo figurativo.

En este orden de ideas, y en consonancia con la información suministrada por los participantes en la investigación, el campo representacional para cada sitio de investigación, podría ser descrito de la siguiente manera: (ver tabla 32)

**a) Sitio 1 – DR - Rectores:** (Ver figura 18)

Núcleo figurativo: eje 1, desarrollo del ser y del saber hacer del estudiante;

Primera periferia: eje 2, profesores preparados;

Segunda periferia: eje 3, hacer las cosas bien desde el principio (cero defectos)

**b) Sitio 2 – DC - Coordinadores:** (Ver figura 19)

Núcleo figurativo: eje 1, desarrollo del ser y del saber hacer del estudiante;

Primera periferia: eje 3, compromiso social con la comunidad;

Segunda periferia: eje 2, profesores preparados y planes de estudio actualizados; eje 1, asimilación del conocimiento antes que cantidad de conocimientos (eficiencia en el aprendizaje); eje 3, hacer las cosas bien desde el principio (cero defectos).

**Tabla 22. Ejes del Campo representacional de las RS sobre Calidad Educativa**

Sitio de Investigación	Eje 1: eje de evidencia		Eje 2: eje de medios		Eje 3: eje de contexto o funcional	
	Calidad educativa visible	Ubicación en el Campo Representacional	Medios ideales	Ubicación en el Campo Representacional	Educación contextualizada o funcional	Ubicación en el Campo Representacional
<b>Sitio 1 - DR</b>	Desarrollo del ser y del saber hacer del estudiante	1	Profesores preparados	2	Hacer las cosas bien desde el principio (cero defectos)	3
<b>Sitio 2 - DC</b>	Desarrollo del ser y del saber hacer del estudiante	1	Profesores preparados	3	Compromiso social con la comunidad	2
	Asimilación del conocimiento antes que cantidad de conocimientos (eficiencia en el aprendizaje)	3	Planes de estudios actualizados	3	Hacer las cosas bien desde el principio (cero defectos)	3
<b>Sitio 3 - DA - Primaria</b>	Desarrollo del ser y del saber hacer del estudiante	1	Profesores preparados	2	Hacer las cosas bien desde el principio (cero defectos)	3
			Instalaciones adecuadas	3		
<b>Sitio 3 - DA - Secundaria</b>	Desarrollo del ser y del saber hacer del estudiante	1	Profesores preparados	2	Compromiso social con la comunidad	3
<b>Sitio 4 - DT</b>	Desarrollo del ser y del saber hacer del estudiante	1	Profesores preparados	3	Compromiso social con la comunidad	3
	Enseñanza adecuada	2				
<b>Agentes Escolares (Total)</b>	Desarrollo del ser y del saber hacer del estudiante	1	Profesores preparados	2	Compromiso social con la comunidad	3

	1. Nucleo Figurativo - Eje Central del Campo Representacional
	2. Primera periferia - Eje Derecho del Campo Representacional
	3. Segunda periferia - Eje Izquierdo del Campo Representacional

Fuente: información suministrada en el cuestionario por participantes en la investigación, 2015

**c) Sitio 3A – DA – Básica Primaria:** (Ver figura 20)

Núcleo figurativo: eje 1, desarrollo del ser y del saber hacer del estudiante;

Primera periferia: eje 2, profesores preparados;

Segunda periferia: eje 3, hacer las cosas bien desde el principio (cero defectos); eje 2, Instalaciones adecuadas

**d) Sitio 3B – DA – Básica Secundaria y Media:** (Ver figura 21)

Núcleo figurativo: eje 1, desarrollo del ser y del saber hacer del estudiante;

Primera periferia: eje 2, profesores preparados;

Segunda periferia: eje 3, compromiso social con la comunidad

**e) Sitio 4 – DT – Docente Tutor:** (Ver figura 22)

Núcleo figurativo: eje 1, desarrollo del ser y del saber hacer del estudiante;

Primera periferia: eje 1, enseñanza adecuada;

Segunda periferia: eje 2, profesores preparados; eje 3, compromiso social con la comunidad

**f) Agentes escolares:** (Ver figura 23)

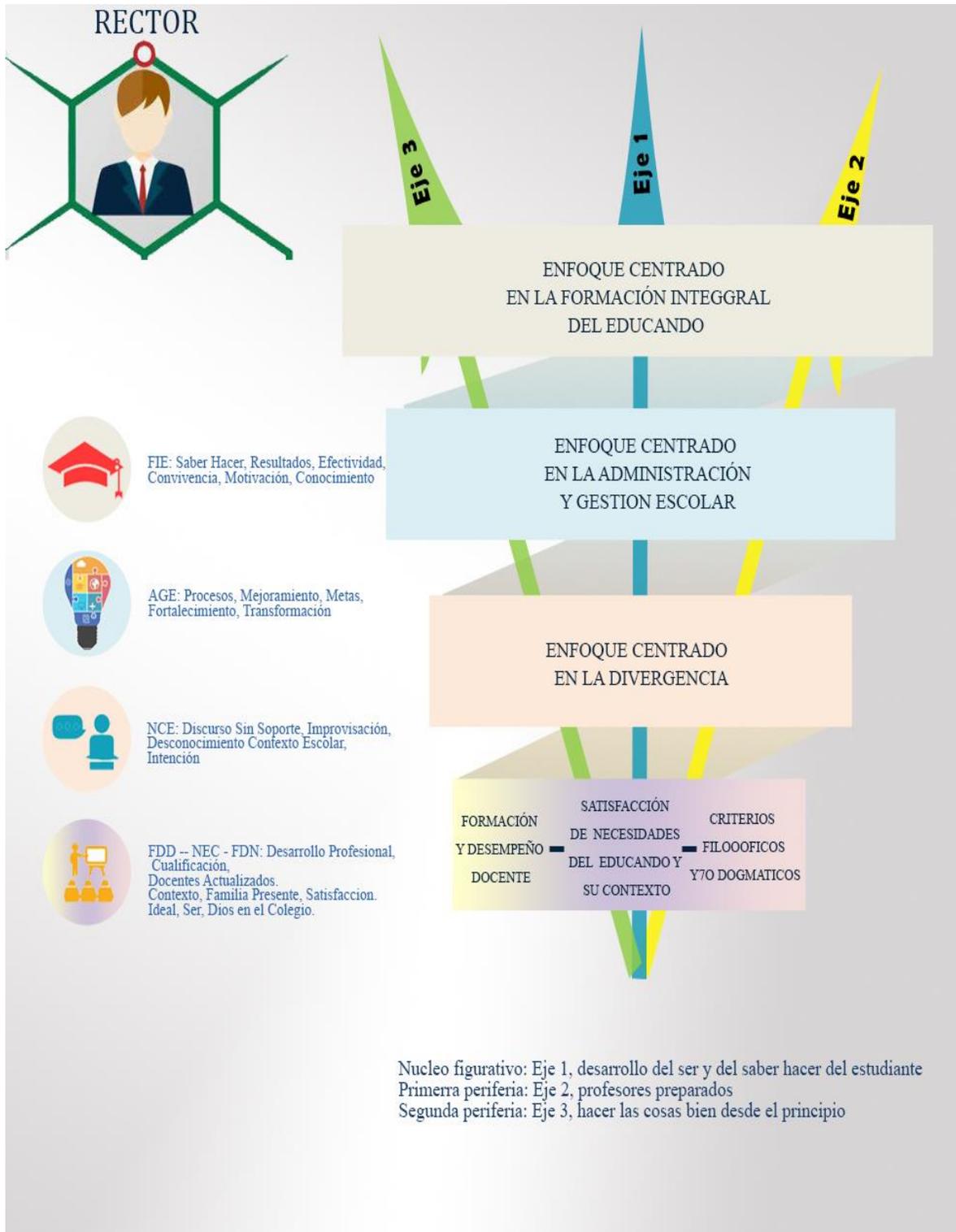
Núcleo figurativo: eje 1, desarrollo del ser y del saber hacer del estudiante;

Primera periferia: eje 2, profesores preparados;

Segunda periferia: eje 3, compromiso social con la comunidad

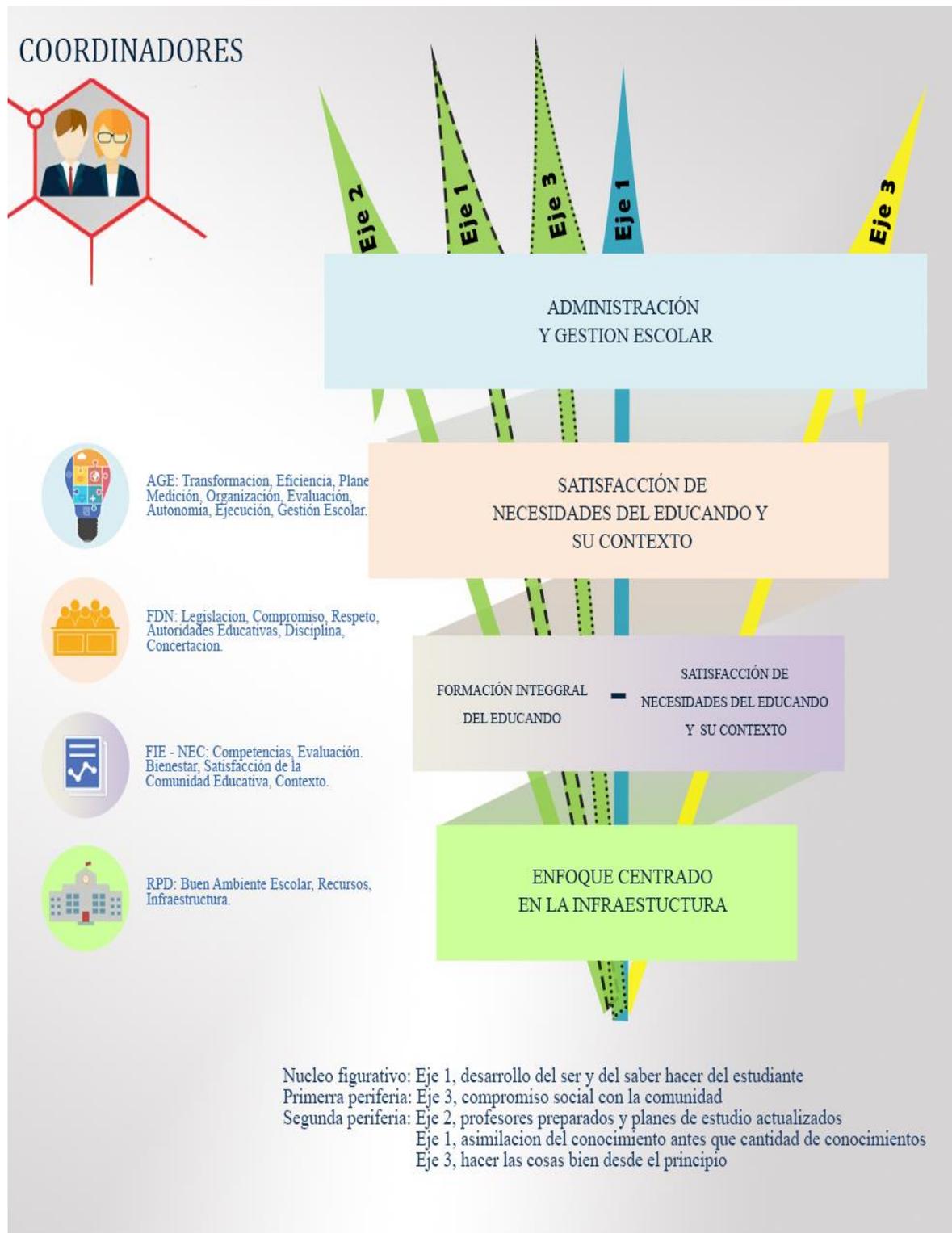
Las figuras 18, 19, 20, 21, 22, y 23, presentadas a continuación pretenden una aproximación hacia la identificación del núcleo central y sus elementos periféricos.

**Figura 18. Campo Representacional de Calidad Educativa en Sitio 1**



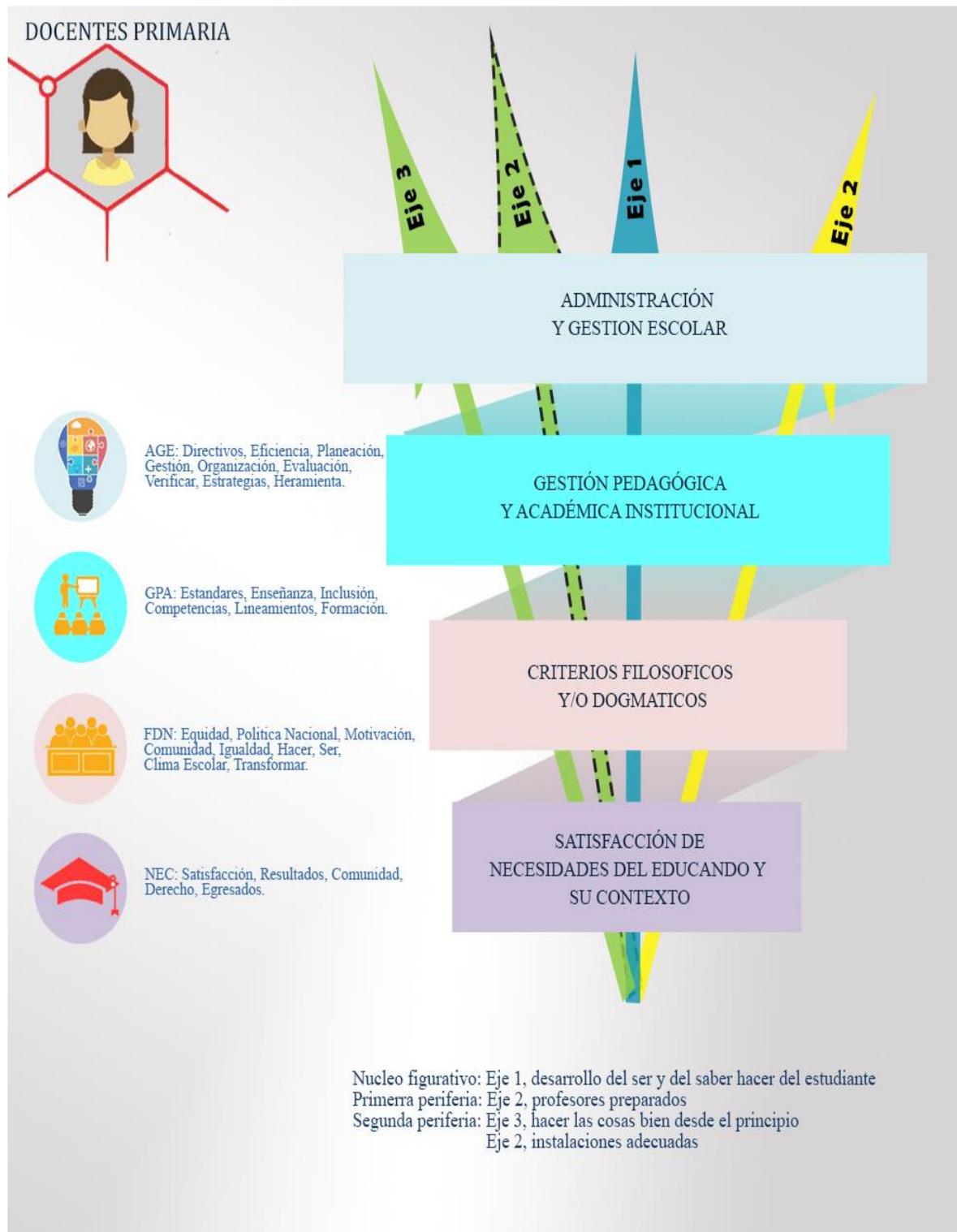
Fuente: elaboración propia producto del análisis de la información suministrada por Directivos Docentes Rectores participantes en la investigación, 2016

**Figura 19. Campo Representacional de Calidad Educativa en Sitio 2**



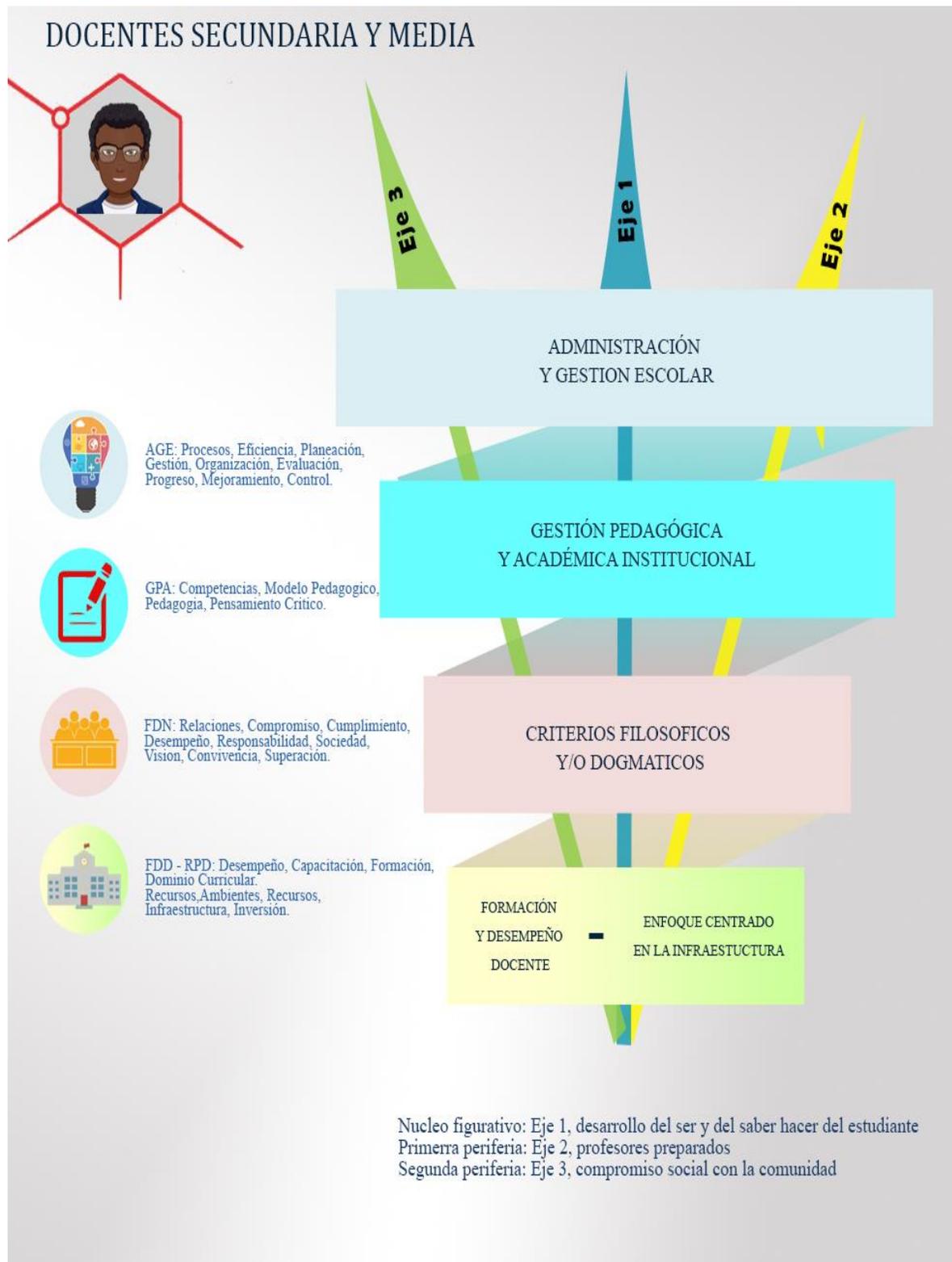
Fuente: elaboración propia producto del análisis de la información suministrada por Directivos Docentes Coordinadores participantes en la investigación, 2016

**Figura 19. Campo Representacional de Calidad Educativa en Sitio 3A**



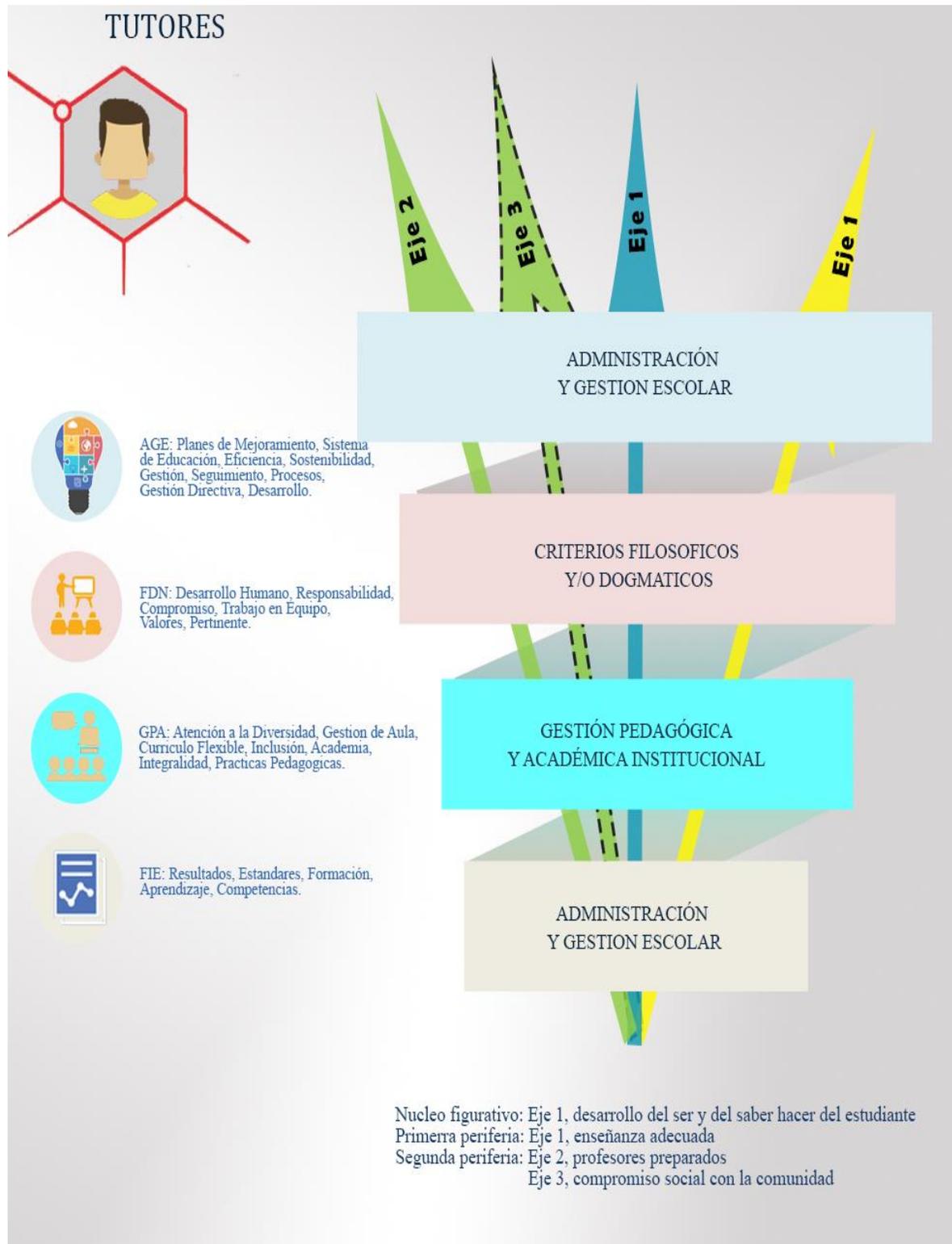
Fuente: elaboración propia producto del análisis de la información suministrada por Docentes de Aula de Básica Primaria participantes en la investigación, 2016

**Figura 20. Campo Representacional de Calidad Educativa en Sitio 3B**



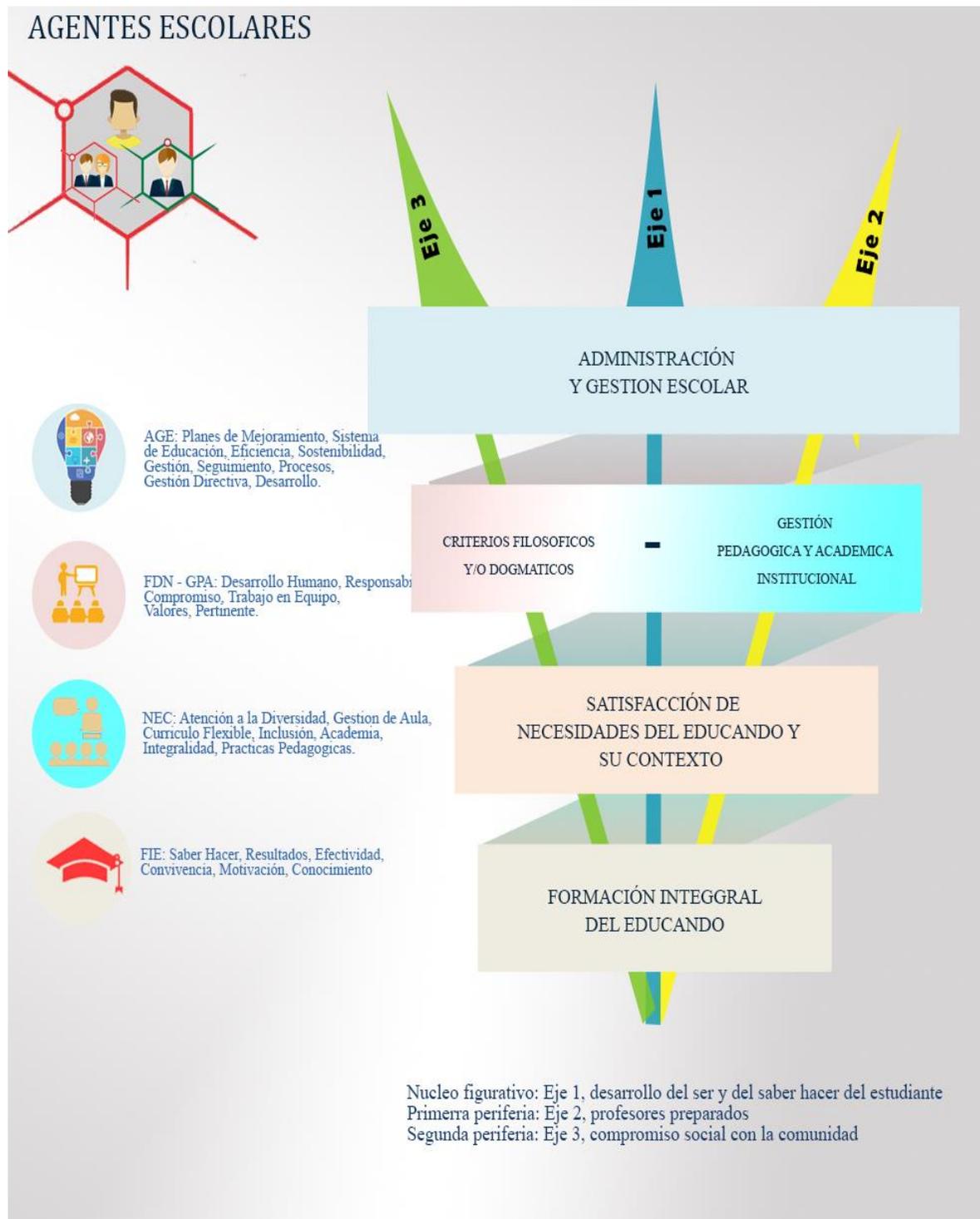
Fuente: elaboración propia producto del análisis de la información suministrada por Docentes de Aula de Básica Secundaria y Media participantes en la investigación, 2016

**Figura 21. Campo Representacional de Calidad Educativa en Sitio 4**



Fuente: elaboración propia producto del análisis de la información suministrada por Docentes Tutores participantes en la investigación, 2016

**Figura 22. Campo Representacional de Calidad Educativa en Agentes Escolares**



Fuente: elaboración propia producto del análisis de la información suministrada por Agentes Escolares participantes en la investigación, 2016

### 4.3 Actitud hacia el objeto de la representación

*“Para obtener calidad educativa de una sociedad, se debe tener en cuenta cada uno de esos aspectos que conforman la integridad de un ser: la vida, salud, recursos económicos, educación, vivienda y familia.”*

Participante – DT12 (2015)

La dimensión actitud o juicio de valor en las representaciones sociales, de acuerdo con los planteamientos de Moscovici consiste en una estructura particular de la orientación en la conducta (favorable o desfavorable) en relación con el objeto de la representación social (es una predisposición que refleja valores); y se manifiesta como la disposición de una persona hacia el objeto de la RS, cuya función es dinamizar y regular su acción. Moscovici (1979) menciona que “nos informamos y nos representamos una cosa después de haber tomado posición y únicamente en función de la posición tomada” (p. 49).

Para Araya (2002), la actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto; es el elemento más primario y resistente de las representaciones y se encuentra presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, una persona o un grupo pueden tener una reacción emocional sin necesidad de tener mayor información sobre un hecho en particular. En este sentido, algunas actitudes pueden, en circunstancias sociales específicas, manifestarse en pautas de acción. Tal como afirman Smith y Mackie (1997) “la actitud es una representación cognitiva que resume la evaluación individual de una persona, un grupo, una acción o una idea en particular”

Es posible acceder al contenido de la actitud a través del relato o su expresión retórica, identificar la presencia de estereotipos o ideas prefijadas, con frecuencia desfavorables acerca del objeto (Kottack, 2003); sin embargo, estas ideas pueden o no reflejarse en acciones concretas; no todo prejuicio o estereotipo conduce a la discriminación; aunque esa es su base.

Es preciso anotar, que el contenido semántico del campo representacional hasta aquí analizado, en su mayoría evidencia una posición positiva hacia el término calidad

educativa, entendida como una serie de características propias de un proceso educativo ideal, que responde a exigencias de la sociedad actual. Sin embargo, existen escasos referentes conceptuales concretos que permitan su definición; o la percepción en el marco de la política nacional de educación; pues se pone de relieve alguna resistencia al término asociado a una política de estado, mas no a lo que implica dentro del proceso educativo.

Para el caso que ocupa esta investigación, y por las características propias del objeto de representación, el cual presenta esa doble condición (como término usado en el proceso educativo, y en el marco de la política nacional de educación) se propone identificar la dimensión actitud, a partir del discurso de los participantes, así:

a) Actitud hacia el término calidad educativa y su implicación en el proceso educativo. A partir del análisis de la información brindada en la pregunta 3 del cuestionario, en donde específicamente se le pedía a los participantes respondieran qué entendían por calidad educativa.

b) Actitud hacia los lineamientos, programas, proyectos y acciones, relacionadas con la Calidad Educativa en el marco de la política educativa nacional. A partir de la información suministrada en la pregunta dieciséis de la entrevista, en donde específicamente se le pedía a los participantes expresaran su percepción hacia la Política Nacional de Calidad Educativa vigente (Pacto Nacional por el Mejoramiento de la Calidad Educativa).

Su identificación en el discurso no ofrece dificultades puesto 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 (Araya, 2002). Las tablas 33, 34, 35, 36 y 37; presentan la valoración de la dimensión actitud a partir de las diversas evocaciones generadas por los participantes; indicándose además la categoría asociada a la definición de calidad. Se identifican como NC a los participantes que no fueron consultados, y NR aquellos que siendo consultados no respondieron la pregunta en cuestión.

**Tabla 23. Valoración de la Dimensión Actitud sobre Calidad Educativa – Sitio 1**

Código Participante	¿Qué entiende por Calidad Educativa?	Categoría	Orientación	
			Hacia el término	Hacia la política
DR01	“Calidad educativa es el conjunto de acciones que se dan al interior de la institución con miras al fortalecimiento y al alcance de las metas propuestas de manera integral. El concepto de calidad educativa siempre ha estado en la vida, en el desarrollo profesional de todo docente”.	AGE	Positiva (+)	NR
DR02	“El proceso académico y pedagógico que responde primero al contexto donde está inmersa la escuela y poseione a los estudiantes en la aldea global, donde fortalezca la identidad y reconozca la otredad permitiéndoles fortalecer los pilares: Saber, Ser, Hacer, Saber Hacer”.	FDN	Positiva (+)	Negativa (-)
DR03	“Es el proceso en el cual docentes, padres de familia, directivos y el estado, se dedican a facilitar una educación cada vez con mejor academia y convivencia, potenciando lo dones y talentos de los chicos, logrando su felicidad y desarrollo humano”.	FDN	Positiva (+)	Positiva (+)
DR04	“La calidad educativa es el conglomerado de las postulaciones de mejoramientos e intenciones que recogen todo el grupo de propuestas que van encaminadas a un mejoramiento del proceso pedagógico, académico en este dar del quehacer pedagógico”.	AGE	Positiva (+)	Negativa (-)
DR05	“Yo asocio la calidad educativa con lo que tiene que ver con el ser y el saber hacer, tengo la convicción de que en efecto la escuela debe servir para formar ciudadanos antes que todo relacionados con la parte humanística y con la naturaleza esencial de la persona como tal”.	FDN	Positiva (+)	Negativa (-)
DR06	“Calidad Educativa es una cultura de trabajar para obtener resultados excelentes de acuerdo con una planeación previa en relación con el componente educativo. Se parte de alcanzar una meta, se proponen objetivos, se realizan seguimientos, se evalúa”.	AGE	Positiva (+)	NC
DR07	“Proceso por medio del cual se desarrollan las capacidades socioemocionales y cognitivas de los (as) estudiantes”.	FDN	Positiva (+)	NC

Fuente: información suministrada por participantes en la investigación, 2015

**Tabla 24. Valoración de la Dimensión Actitud sobre Calidad Educativa – Sitio 2**

Código Participante	¿Qué entiende por Calidad Educativa?	Categoría	Orientación	
			Hacia el término	Hacia la política
DC01	“Es un conjunto de elementos y factores que intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje en un ambiente escolar saludable, que permite la interacción maestro, estudiante y padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa, incluyendo las políticas ministeriales y el entorno donde vive el estudiante, que favorecen la formación integral de los educandos”.	FIE	Positiva (+)	NC
DC02	“La calidad es el eje de orientación de una sociedad que quiere mejorar, transformar, saldar algunas deficiencias tanto culturales como sociales. Depende con exactitud del prisma, desde la manera con que se mire, la mía es de cambio social, de transformación, debe estar aunada a una política estatal con unos recursos suficientes, y efectivos; además acorde a la transformación social desde un proceso, con unos docentes conscientes y consecuentes con esa transformación; más que técnicos científico deben ser humanistas transformando al ser humano”.	INT	Positiva (+)	NC
DC03	“Para mí el concepto de calidad educativa no solamente tiene que ver con lo que se hace en la escuela, con lo que el maestro tiene o no tiene, para mí el concepto de calidad es un concepto integral, que sí está legislado, pero hay que asegurarlo de lo que a cada cual le toca, te estoy hablando de toda una comunidad académica, empezando por los directivos docentes, no solamente de la escuela”.	INT	Positiva (+)	Negativa (-)
DC04	“Significa que la institución educativa cumple con los fines educativos establecidos, desarrollando una formación integral en los estudiantes que les permita desempeñarse de manera competente en cualquier contexto y sean participativos del desarrollo de la comunidad a la que pertenecen”	NEC	Positiva (+)	NC

Código Participante	¿Qué entiende por Calidad Educativa?	Categoría	Orientación	
			Hacia el término	Hacia la política
DC05	“La calidad la entiendo como la capacidad que tiene la escuela para brindarle al estudiante la posibilidad de crecer, desarrollando todas sus potencialidades, en plena libertad con la debida orientación para que éste alcance a convertirse en un sujeto, que innova, que crea soluciones a los distintos problemas que se le presentan y promueva la sana convivencia con sus alter-ego.”	FDN	Positiva (+)	NC
DC06	“Mejoramiento continuo de los procesos”.	AGE	Positiva (+)	Negativa (-)
DC07	“Es un estado ideal donde se pretende brindar las condiciones adecuadas para formar seres humanos capaces de visionar un mejor futuro para él y para la sociedad”.	FDN	Positiva (+)	Negativa (-)
DC08	“Es el resultado óptimo obtenido en una comunidad educativa a través del proceso enseñanza – aprendizaje”.	GPA	Positiva (+)	Negativa (-)
DC09	“Es hacer las cosas bien desde el comienzo, con los recursos con que se cuenta en el menor tiempo posible para el logro de las metas educativas propuestas para la oferta del servicio educacional institucional”.	EXC	Positiva (+)	Negativa (-)
DC10	“Conjunto de acciones que tienden al mejoramiento de la calidad de vida del ser humano a través de procesos educativos”.	AGE	Positiva (+)	Negativa (-)

Fuente: información suministrada por participantes en la investigación, 2015

**Tabla 25. Valoración de la Dimensión Actitud sobre Calidad Educativa – Sitio 3A**

Código Participante	¿Qué entiende por Calidad Educativa?	Categoría	Orientación	
			Hacia el término	Hacia la política
DA03	“Calidad educativa es buscar hacer las cosas bien a través de procesos que se deben llevar para alcanzar el objetivo en unas condiciones excelentes”.	AGE	Positiva (+)	NC
DA08	“Conjunto de procesos con la finalidad de conseguir un alto nivel de aprendizaje en el que debe participar toda la comunidad educativa en conjunto con las políticas de gobierno”.	AGE	Positiva (+)	NR
DA09	“Se refiere a brindar a los estudiantes las herramientas de formación integral que se requieren para que se desempeñen con éxito en cualquier escenario de su vida. Esta calidad depende en gran parte la formación y cualificación de los docentes y de la forma como orientan los procesos en el aula permeado por las condiciones físicas, material de apoyo y oportunidades para los estudiantes tengan un aprendizaje significativo”.	FIE	Positiva (+)	NC
DA11	“Es un ideal que se pretende en el proceso educativo de una institución”.	AGE	Positiva (+)	NC
DA15	“Grado de satisfacción obtenido por parte de quienes participan (Estudiantes - Docentes - Administrativos - Padres de Familia) en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que se desarrollan en las instituciones educativas en nombre de la educación”.	NEC	Positiva (+)	NC
DA18	“Calidad educativa es aquella, la cual indica que los educandos han alcanzado los estándares de educación de la Institución”.	AGE	Positiva (+)	Positiva (+)
DA21	“Alcanzar la excelencia en los aspectos que atañen al desarrollo de la educación”.	EXC	Positiva (+)	Negativa (-)
DA24	“Es la transformación en los diferentes procesos de aprendizaje a través de estrategias, metodologías, competencias, teniendo en cuenta los lineamientos curriculares”.	GPA	Positiva (+)	Negativa (-)

Código Participante	¿Qué entiende por Calidad Educativa?	Categoría	Orientación	
			Hacia el término	Hacia la política
DA26	“La calidad educativa está relacionada con la satisfacción de la comunidad educativa (padres de familia, estudiantes, docentes, administrativos, sociedad y gobiernos) que muestra una educación basada en la formación del individuo bien preparado para servir a una sociedad con respeto y amor, capaz de desenvolverse de manera integral”.	NEC	Positiva (+)	Positiva (+)
DA27	“Para mí la calidad educativa la entiendo que empieza desde el momento que se cuenta con buena infraestructura y a partir de allí todo lo que puedan contribuir sus agentes que son los que van a generar cambios”.	RPD	Positiva (+)	Negativa (-)
DA28	“El servicio que se ofrece con las mejores condiciones de infraestructura, actualización docente, dando a todos los educandos lo que necesitan para aprender a hacer”.	RPD	Positiva (+)	Negativa (-)
DA29	“Calidad educativa es sentir satisfacción por el desempeño de los estudiantes, en un clima social escolar adecuado, donde se desarrollen valores sociales, morales y espirituales. Es ver el compromiso y acciones eficientes de todos los agentes educativos, desde la parte administrativa hasta servicios generales. Con todo esto se logrará el mejor desempeño de los estudiantes”.	FDN	Positiva (+)	NC
DA30	“Es el proceso mediante el cual se transforma el pensamiento de la persona, teniendo en cuenta el contexto, la capacidad de quien enseña, una buena gestión y organización de los recursos; tanto financieros como personal. Además proponer acciones positivas en donde se trabaje la aplicación de los valores y la convivencia”.	FDN	Positiva (+)	NC
DA37	“Cuando se alcanza la excelencia en el estudiante, o sea hay un alto desempeño”.	EXC	Positiva (+)	Negativa (-)

Fuente: información suministrada por participantes en la investigación, 2015

**Tabla 26. Valoración de la Dimensión Actitud sobre Calidad Educativa – Sitio 3B**

Código Participante	¿Qué entiende por Calidad Educativa?	Categoría	Orientación	
			Hacia el término	Hacia la política
DA01	“Las etapas que se llevan a cabo, esto con el fin de brindarle al estudiante comodidad en su proceso de enseñanza- aprendizaje”.	AGE	Positiva (+)	NC
DA02	“Calidad educativa es el resultado de la interacción de una serie de elementos indispensables para que el proceso de enseñanza - aprendizaje se dé eficazmente, empezando por los elementos administrativos mencionados anteriormente, así como lo concerniente al trabajo de aula, los resultados se verán reflejados en las pruebas Saber”.	AGE	Positiva (+)	Negativa (-)
DA04	“Es el cumplimiento de las metas propuestas con los recursos adecuados encaminados a satisfacer las necesidades de una comunidad en un determinado entorno”.	RPD	Positiva (+)	NC
DA05	“Mecanismo de control instaurado por el ente directivo del gobierno, Ministerio de Educación Nacional (MEN), que tiene como finalidad estandarizar el proceso educativo con el objetivo de realizar cambios y ajustes que permitan la eficiencia económica del gasto en educación”.	NCE	Negativa (-)	NC
DA06	“Conjunto de acciones, procesos y resultados planificados coherentemente que desarrollan las instituciones educativas, tendientes a la construcción de currículos educativos acordes con las necesidades sociales, la paz y la justicia, y en armonía con los fines y objetivos de la educación colombiana”.	AGE	Positiva (+)	NR
DA07	“Cuando se ofrece una educación que permita al individuo, resolver las necesidades o problemas del contexto local, regional y nacional y desarrollar un pensamiento autónomo, crítico y científico; cuando el cliente se siente satisfecho con el servicio ofrecido, (padres de familia y educando)”.	NEC	Positiva (+)	NC

Código Participante	¿Qué entiende por Calidad Educativa?	Categoría	Orientación	
			Hacia el término	Hacia la política
DA10	“Lograr las metas propuestas para la formación del estudiante”.	FIE	Positiva (+)	Negativa (-)
DA12	“La responsabilidad de cumplir con los requerimientos de una comunidad educativa, a través de los procesos organizacionales de la institución educativa”.	AGE	Positiva (+)	NC
DA13	“La enfocamos en dos aspectos: 1) Administrativamente como la planificación, gestión e implementación de políticas que conduzcan a la formación integral de ciudadanos universales. 2) Estudiantil: es el demostrar habilidades, saberes y valores que se aplican para un desempeño satisfactorio en la comunidad”.	AGE	Positiva (+)	Negativa (-)
DA14	“Es un proceso propio de la industria, que es aplicado en la educación, cuando esta es vista como un servicio y no como un derecho de la persona”.	NCE	Negativa (-)	NR
DA16	“Garantizar que todos los alumnos adquieran destrezas, habilidades y conocimientos necesarios para afrontar la vida adulta”.	NEC	Positiva (+)	NC
DA17	“Una educación con calidad es una educación digna para el buen vivir, sin imposición de programas, partiendo de las realidades del país, donde lo polifónico se realice con libertad y autonomía. Además, que se entienda que educar es un acto político, por tanto, el pensamiento divergente se desarrolla en lugares lógicos, donde confluyen teoría y estrategias sin dogma alguno”.	FDN	Positiva (+)	NC
DA19	“Es aquella que se genera con la disposición de un conjunto de recursos (conocimientos, mano de obra, materiales) en vías de mejorar la educación de una comunidad”.	RPD	Positiva (+)	NC
DA20	“Hace referencia a la búsqueda por parte de las instituciones”.	FDN	Positiva (+)	NC

Código Participante	¿Qué entiende por Calidad Educativa?	Categoría	Orientación	
			Hacia el término	Hacia la política
DA22	“Es un concepto delicado, que puede entenderse como sinónimo de resultados, eficacia y productividad. Pero es, a manera personal, un conocer y comprender la comunidad escolar en la que se labora con el propósito de superar las necesidades que se requieran a favor de todos. Cabe resaltar que su fundamentación es académica y humana”.	NEC	Positiva (+)	NC
DA23	“La calidad educativa tiene que ver con la percepción que tiene la sociedad, que tiene la comunidad educativa sobre los procesos que se están dando a nivel de la institución, es la percepción si los resultados son buenos, si los resultados son malos, es la percepción de la sociedad de lo que se está dando en la parte educativa”.	FDN	Positiva (+)	Negativa (-)
DA25	“Calidad educativa, para mí, es desarrollar en nuestros estudiantes unas competencias que le sirvan para enfrentarse a la vida, teniendo en cuenta su realidad social; que se formen ciudadanos competentes capaces de transformar esa realidad”.	FIE	Positiva (+)	Negativa (-)
DA31	“La mejora en todos los procesos y políticas educativas brindándoles lo mejor a los estudiantes de la mejor manera”.	AGE	Positiva (+)	NC
DA32	“Es la manera de evaluar nuestra actuación para saber hasta dónde estamos llegando en nuestro quehacer pedagógico diario, pero no solo se refiere a la gestión académica sino también implica la gestión administrativa, la gestión financiera y demás estamentos que hacen parte de una institución educativa”.	INT	Positiva (+)	Negativa (-)

Código Participante	¿Qué entiende por Calidad Educativa?	Categoría	Orientación	
			Hacia el término	Hacia la política
DA33	“Es el estado de una institución o persona en donde se da el mejoramiento continuo de cada proceso o dimensión que lo integra. De tal forma que se establecen metas alcanzables a través de un plan eficientemente diseñado, organizado, implementado y evaluado con participación de cada aspecto que lo integra en procura del bienestar de todos”.	AGE	Positiva (+)	NC
DA34	“La calidad educativa es el conjunto de elementos que unidos trabajan por un fin determinado”.	INT	Positiva (+)	NC
DA35	“Todo proceso mediante el cual se fijan metas, proyectos, logros que redunden en beneficio de la educación”.	AGE	Positiva (+)	Negativa (-)
DA36	“La calidad educativa es el conjunto de elementos que ayudan a que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan desenvolverse en la sociedad y convertirse en agentes de cambio”.	GPA	Positiva (+)	Negativa (-)

Fuente: información suministrada por participantes en la investigación, 2015

**Tabla 27. Valoración de la Dimensión Actitud sobre Calidad Educativa – Sitio 4**

Código Participante	¿Qué entiende por Calidad Educativa?	Categoría	Orientación	
			Hacia el término	Hacia la política
DT01	“La calidad educativa es más que el resultado académico de los estudiantes frente a exámenes o tener una infraestructura, tecnología e instalaciones que aseguren comodidad a los estudiantes, se espera un sistema educativo donde todos los niños y niñas sean bienvenidos y la diversidad y la flexibilidad sean vistas como un ingrediente importante para el desarrollo y crecimiento personal de todos los estudiantes”.	INT	Positiva (+)	NC
DT02	“Es un sistema complejo que se refiere a la valoración positiva que la sociedad le da al proceso de formación según esta cumpla con las necesidades y expectativas de la misma. La calidad de la educación envuelve múltiples dimensiones desde lo pedagógico, administrativo, cultural y social”.	INT	Positiva (+)	Negativa (-)
DT03	“Es el resultado que se obtiene de conjugar unos factores relacionados con la excelencia educativa, en donde intervienen diversas variables como la formación permanente de los docentes, los recursos y materiales educativos adecuados, la infraestructura correlacionada con el proyecto educativo institucional, el número de estudiantes en el aula de clases, la incorporación de los padres de familia al proyecto de formación de sus hijos, el aseguramiento del transporte a la IE y la alimentación a los estudiantes en su edad escolar, ambientes escolares idóneos para el logro de objetivos de aprendizaje, entre otros”.	INT	Positiva (+)	NC

Código Participante	¿Qué entiende por Calidad Educativa?	Categoría	Orientación	
			Hacia el término	Hacia la política
DT04	“Conjunto de políticas, fundamentos didácticos y acciones pedagógicas encaminadas a mejorar el sistema educativo. Esto implica un trabajo de mejora en la normativa, los organismos gubernamentales, los fundamentos pedagógicos, la formación a directivos y docentes; todo esto con el propósito de lograr mejores prácticas educativas y mejores aprendizajes”.	INT	Positiva (+)	NC
DT05	“Es el mejoramiento continuo de la educación, a partir de la auto-evaluación institucional que involucra a todo el talento humano en el logro de objetivos institucionales, que se evidencian en resultados de pruebas externas e internas, en el que se requiere el cumplimiento y seguimiento de procesos, y la disposición de recursos logísticos y financieros para el logro de los objetivos institucionales”.	INT	Positiva (+)	Negativa (-)
DT06	“Mejoramiento de las condiciones académicas, administrativas y locativas para una mejor proyección hacia el futuro”.	RPD	Positiva (+)	Negativa (-)
DT07	“Formar a los niños, niñas y adolescentes como ciudadanos cosmocráticos en contextos de respeto y participación; por profesionales de la educación y la pedagogía que tienen manejo de los procesos de desarrollo humano, competencias disciplinares específicas y didácticas, en contextos adecuados de infraestructura y con materiales educativos”.	FIE	Positiva (+)	NC
DT08	“Es brindar un servicio de manera eficiente y eficaz, donde exista la posibilidad de acceder a los mejores aprendizajes en condiciones dignas, donde permitan que los estudiantes se apropien de los elementos culturales de su entorno, puedan desarrollar sus capacidades para aportar a la transformación de la sociedad y ser felices”.	FDN	Positiva (+)	NC

Código Participante	¿Qué entiende por Calidad Educativa?	Categoría	Orientación	
			Hacia el término	Hacia la política
DT09	“Una educación de calidad es aquella que privilegia el desarrollo humano, facilitando los aprendizajes de los estudiantes y las actitudes necesarias para convivir en sociedad a partir de la conjugación de elementos claves como la pertinencia de los contenidos educativos, el ambiente escolar favorable, la eficacia de los procesos didácticos, la preparación del maestro y la evaluación formativa que redundarán en resultados positivos y en la realización personal del individuo”.	INT	Positiva (+)	NC
DT10	“Es el cumplimiento de todos los propósitos educativos en los cuales están comprometidos todos los entes involucrados: estado, directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, etc., y esa calidad debe verse reflejada en los aprendizajes de los estudiantes”	FIE	Positiva (+)	NC
DT11	“Es el esfuerzo entre todos hacia la calidad educativa que se combina con el esfuerzo dirigido a lograr la cobertura, la permanencia y los componentes básicos que permiten las acciones pedagógicas, tales como la inversión en maestros y en escuelas, así como en programas de apoyo o compensatorios. Solamente así, logrando que los niños y niñas progresen adecuadamente en un sistema que les ofrece las oportunidades y condiciones necesarias para ejercer su derecho a una educación de calidad al más alto nivel, y lograr los aprendizajes deseados”.	FDN	Positiva (+)	NC
DT12	“Es el conjunto de elementos que contribuyen al desarrollo humano de los habitantes de un país, a partir de principios éticos, respeto de los derechos humanos que permita a los habitantes vivir en paz y en armonía. Tocando aspectos como la vida, la salud, la educación y la economía, que a la vez contribuyan con el progreso de la sociedad de un país”.	FDN	Positiva (+)	NC

Fuente: información suministrada por participantes en la investigación, 2015

## **5. Calidad Educativa: una mirada desde las Representaciones Sociales**

*“La calidad educativa debe asegurar la preparación de los estudiantes para la toma de decisiones en su vida personal de acuerdo con su realidad socio-económica.”*

Participante – DA04 (2015)

A partir del discurso de los participantes en la investigación, proveniente de las entrevistas semi-estructuradas aplicadas, y utilizando la teoría fundada (Glasser y Strauss, 1967) como método de análisis, se presenta en este capítulo la caracterización de la dinámica de las representaciones sociales sobre calidad educativa. En esta investigación por “caracterizar” se entiende la acción que determina los atributos peculiares (De Gortari, 1998) o las características esenciales (Nava, 2005) de las representaciones sociales sobre Calidad Educativa en agentes escolares (directivos docentes, docentes y tutores) de las instituciones educativas oficiales de educación básica y media del Distrito de Cartagena de Indias; de tal forma que se distingan de otras representaciones sociales de cualquier otro grupo de docentes, aún del mismo departamento o país.

La teoría fundamentada en datos aporta el uso de un conjunto de métodos aplicados para generar una teoría inductiva sobre el fenómeno estudiado. Se utiliza esta elaboración epistemológica por ser la más conveniente para develar representaciones sociales de los sujetos en estudio, pues permite describir aquello que los participantes sienten, piensan y creen, acerca de una determinada realidad. En consecuencia, fue posible analizar, interpretar, describir, explicar y, estructurar la información y su significado, atribuido por agentes escolares del sector oficial sobre “Calidad Educativa” desde sus propias vivencias, expresiones, e interpretaciones a la luz de sus sentidos y significados manifiestos en representaciones sociales.

La metodología utilizada permitió un análisis con categorías emergentes sobre Calidad Educativa, con lo cual se maximizaron las posibilidades de descubrir aspectos acerca del objeto de estudio – las representaciones sociales sobre calidad educativa –; se utilizaron ejes teóricos asociados a los conceptos y códigos generados a través de la codificación abierta o axial.

En cuanto al procedimiento de análisis e interpretación de la información se organizó las respuestas por categorías, considerando tanto los ejes temáticos, referidos al tipo de preguntas de la entrevista: noción de calidad educativa, importancia de la calidad educativa en la práctica docente, evidencias de una educación de calidad, factores que favorecen la calidad educativa, principales agentes y sus roles para una educación de calidad, referentes y términos asociados a la calidad educativa, y política nacional de calidad educativa; como las categorías generales de respuestas de los entrevistados: enfoque centrado en la administración y gestión escolar (AGE), enfoque centrado en la formación integral del educando (FIE), enfoque centrado en la formación y desempeño docente (FDD), enfoque centrado en la satisfacción de necesidades del educando y su contexto (NEC), enfoque centrado en la divergencia (NCE), enfoque centrado en la excelencia (EXC), enfoque centrado en la infraestructura (RPD), enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos (FDN), enfoque centrado en una política de estado benefactor (PEB), enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional (GPA), enfoque integrado de la calidad educativa (INT). Ambas divisiones categoriales (de pregunta y de respuestas) fueron aplicadas en cada uno de los cuatro grupos de participantes: directivo docente rector (DR), directivo docente coordinador (DC), docente de aula (DA) (aquí se diferencian dos subgrupos: docentes de aula de básica primaria y docentes de aula de básica secundaria y media), y docente tutor (DT).

Se decide incluir cuatro grupos (o sitios) en la investigación porque esto permitiría una comparación entre ellos, y de esta forma podría lograrse no solo la representación como “producto” (descripción de grupo), sino un acercamiento al proceso de construcción de la representación (la representación como “proceso”). Al decir de Ibáñez (2001) “la representación social es, a la vez, pensamiento constituido y pensamiento constituyente. En tanto que pensamiento constituido, las representaciones sociales se transforman efectivamente en productos que intervienen en la vida social como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta la realidad (...) En tanto que pensamiento constituyente, las representaciones sociales no sólo reflejan la realidad sino que intervienen en su elaboración” (p.175).

En este sentido, la determinación de los grupos no obedeció a una mera adecuación de la metodología, ni a una interpretación mecánica de la teoría, sino al reconocimiento de su carácter reflexivo, es decir, de grupos constituidos que en una comunidad pueden reconocerse por sus características básicas. Siguiendo a Wagner y Elejabarrieta, (1994) “un grupo reflexivo es concebido como un grupo que es definido por sus miembros, en el que los miembros conocen su afiliación y tienen criterios disponibles para decidir que otras personas también pertenecen al grupo. Formar parte del grupo significa que se dispone de una representación consciente de las personas que pertenecen al grupo” (p. 818).

Se consideran imprescindibles estas claridades puesto que la mencionada reflexividad, unida al pensamiento colectivo de los grupos forman su identidad social y ésta permite a las personas hacer verosímiles sus creencias; tal como afirman Wagner y Elejabarrieta, (1994) “en la vida social, los grupos a los que se pertenece y las identidades asociadas definen la reserva de evidencia a la que un individuo puede referirse. La evidencia es el consenso social, es decir, las creencias que son compartidas por los otros en un grupo” (p. 819).

Es pertinente insistir en que las opiniones que surgen del discurso de los participantes no son propiamente objetos cognitivos preformados por él. En gran medida, los interrogantes realizados durante la entrevista provocan in situ la construcción mental que ellos intentan enunciar con cierta coherencia. Podría decirse que es un proceso de construcción de ideas, donde la representación social construye su objeto, y éste es, en parte, como realmente es y a la vez como es representado. Esta doble condición provoca que los sujetos consideren sus juicios como evidentemente naturales. (Andrade; 1999, p. 55 -56).

## 5.1 Sitio 1. DR - Directivo Docente Rector

*“Hoy en día es notable la preocupación por mejorar la calidad educativa en las instituciones oficiales, pero en algunos casos no hay los enlaces que permitan que se den oportunamente los avances. El estado realiza planeaciones, programas y proyectos que no se articulan adecuadamente. Lo ideal es trabajar todos articuladamente en pos de la Calidad Educativa”*

Participante – DR06 (2015)

A continuación se relacionan los aportes que hacen los rectores sobre calidad en la educación, producto del acercamiento por fuentes primarias.

### 5.1.1 Noción de Calidad Educativa

Los rectores entrevistados entienden la calidad educativa como un “conjunto de acciones que se dan al interior de la institución con miras al fortalecimiento y al alcance de las metas propuestas de manera integral” (DR01) (AGE), algunos afirman que “la calidad educativa es el conglomerado de las postulaciones de mejoramientos e intenciones que recogen todo el grupo de propuestas que van encaminadas a un mejoramiento del proceso pedagógico, académico en este dar del quehacer pedagógico” (DR04) (GPA).

Reconocen los entrevistados que estas ideas se encuentran asociadas al desarrollo profesional del docente, a la experiencia que este tenga, como dice un rector “en mi caso yo ingresé a una escuela normal desde los diez años, es decir siempre he estado con el imaginario del docente y el tema de la calidad es una meta, es una constante, forma parte esencial de cada uno de los docentes.” (DR01), quien hace una comparación, con el desarrollo del proceso educativo en otros países y regiones e instituciones educativas privadas y públicas, y dice que las primeras prestan los servicios con mayores recursos por lo tanto la calidad es mayor, lo que sugiere, para este rector, que la calidad está asociada a temas de inversión e incremento de los recursos (RPD). También se mencionan que la calidad educativa tiene una estrecha relación con el modelo socioeconómico del país, puesto que el modelo educativo responde a las demandas de este, por lo tanto resultan diferentes factores que permiten definir el concepto de calidad educativa.

“Aunque nosotros no queramos en el aula siempre va a haber falencias, porque el sistema socioeconómico nos lleva a que formemos a unos estudiantes de acuerdo a lo que ellos requieren, quieren obreros, quieren estudiantes que se queden en la técnica, para seguir un pequeño grupo mandando (...). Desde el proceso etnoeducativo no estamos en contra de la formación técnica, no estamos en contra de formar para el trabajo, pero queremos inculcarle a nuestros estudiantes negros, raizales, palanqueros que eso es un puente para llegar a ser profesionales, queremos que nuestros estudiantes sean profesionales, y eso hay que lograrlo en la escuela” (DR02) (NCE).

La calidad educativa con todos los factores asociados que tiene debe ser una labor en conjunto “específicamente yo asocio la calidad educativa con lo que tiene que ver con el ser y el saber hacer. Tengo la convicción de que en efecto la escuela debe servir para formar ciudadanos antes que todo, relacionados con la parte humanística y con la naturaleza esencial de la persona como tal, concibo que la escuela debe trabajar fundamentalmente con la conformación del ser y del saber hacer, que lo relaciono en términos de competencia y en términos de universalidad; entiendo el saber hacer como la configuración del ser universal, sobre todo pues en este mundo globalizado, donde todos los elementos inherentes al ser humano tienen una universalidad.” (DR05) (FDN).

A la idea de calidad educativa los rectores entrevistados le suman un elemento importante como lo es la categoría étnica- racial, para ello dicen que la calidad en la educación debe apuntar al etnodesarrollo, es decir que las cosmovisiones de los territorios deben ser el contexto donde se desarrolle el proceso educativo “...ese desarrollo de nuestras comunidades, desde nuestra cosmovisión. A la orilla del mar, a la orilla del río, a través de la agricultura, a través de la minería, de acuerdo al contexto donde vivamos” (DR04) (FDN).

Por otro lado se menciona que la noción de calidad educativa tiene que trascender a lo que son las herramientas para la vida, el proceso de formación en calidad tiene que apuntar a ser ciudadanos útiles, pero también a ser ciudadanos decentes, cariñosos, a ser buenos padres, a ser buenos hijos, a ser buenos vecinos, a ser buenos ciudadanos,

únicamente el termino calidad no puede apuntar a la parte cognoscitiva, tiene que apuntar también a la parte psicoafectiva y a la parte físico creativa de los estudiantes. (FDN).

### **¿Cómo se ha transformado la idea de calidad educativa?**

Alrededor de este tema los rectores respondieron desde su experiencia personal, lo cual hace que el análisis de este descriptor sea a partir de una vivencia particular, y dicen que si ha cambiado puesto que antes había un sentido misional de la escuela tanto que los jóvenes estudiantes la llamaban el segundo hogar, y se procuraba fortalecer en valores y por esto sentían que la calidad en la educación era mayor, pues ahora, hay exigencias en trámites, normas, directrices que no permiten invertir el tiempo en el cara a cara con la comunidad académica y se ha vuelto un proceso más empresarial que educativo, “ ha ido cambiando, uno entra mucho por la norma, por lo ministerial, por las directrices, por los lineamientos, que se maneja como algo muy empresarial muy de indicadores (...) y necesitamos fortalecer valores, definitivamente” (DR03).

Esto es evidente cuando se insiste en educar para producir, como al final lo afirma un rector, “ha cambiado bastante, la calidad educativa anteriormente se traducía como el recitar de muchos conocimientos, hoy la calidad educativa tiene unas propuestas diferentes, que se enmarcan en el entorno del comportamiento del joven tanto académicamente, como su comportamiento social; y su proyección para una productividad mejor” (DR04).

Además, se le suma la propuesta etnoeducativa, como una transformación positiva que aporta a la calidad educativa elementos incluyentes para el desarrollo; “nunca tuve la idea de calidad educativa pensando en el estudiante que se forma para tener un carro, para tener una moto, para tener lujos; no quiere decir que desde lo etnoeducativo no se pueda adquirir eso, pero tu formación es para servir, para el ser, para tu comunidad, para fortalecer tu cosmogonía, para tu cosmovisión” (DR02).

### 5.1.2 Importancia de la Calidad Educativa en la práctica docente

Para los rectores entrevistados la calidad en la educación debe ser una prioridad no solo en su práctica docente; sino en todo el proceso educativo y directivo, “lógicamente tiene que ocupar el primer lugar. El docente debe tener claro, la calidad educativa como la intención del mejoramiento constante del estudiante para su propuesta de vida” (DR04), pero además, debe incluir a todas las personas que participan en los espacios de la escuela, “es que más que decir que ocupar un lugar, porque sería jerarquizar, tendríamos que mirar que la institución debe ser una institución de calidad, desde la persona que te recibe en la escuela, el vigilante, el compañero debe atenderte como ser humano, hasta el rector, que sería el máximo cargo, debe ser una institución que respire calidad, que evidencie calidad, que todos en cada una de sus gestiones se dinamice lo que es calidad, y eso no es una cosa fácil, todo mundo tendría que estar más o menos en la misma línea, unificando criterios, trabajando en equipo, para poder decir que es una institución de calidad” (DR02).

Se podría decir, que la calidad educativa debe ser una prioridad para una institución educativa, que desde los discursos y prácticas de los rectores en quienes recae la responsabilidad del manejo y dirección de las instituciones, hablan desde una perspectiva del deber ser, pero los rectores entrevistados no plantean una propuesta activa que se desarrolle en el “ahora” de sus instituciones, por lo tanto se puede entender que la calidad educativa se está asumiendo como una propuesta a futuro y que las acciones que más adelante mencionan son recibidas por ellos como una imposición desde el Estado.

Un rector desde su práctica, dice que la calidad en su institución además de la cobertura es la inclusión, “debe ser una prioridad, está bien que uno esté pendiente de la cobertura, del acceso, que todos los niños tengan acceso a la institución, sobre todo los que están en una institución inclusiva, nosotros tenemos una sordo ciega, unos niños invidentes, uno trata de ampliar cobertura, evitar la deserción, pero la calidad debe ser una prioridad, por supuesto, son 200 días laborales al año, si cada día haces algo mejor, evidentemente vas a lograr una mejora sustancial al terminar el periodo” (DR03).

### 5.1.3 Evidencias de una Educación de Calidad

Los rectores entrevistados manifiestan que existen diversas maneras de evidenciar la búsqueda de la calidad educativa, una de ellas es el empoderamiento de los docentes y el compromiso para con su quehacer, “la forma de evidenciarlo es que el docente se empodere de todo su quehacer pedagógico, y su quehacer diario de convivencia, y como se dice la proyección que tenga el docente para hacer las cosas bien” (DR04); para ellos es importante tener en cuenta elementos del proceso de planeación, implementación y evaluación, puesto que la clave de la calidad educativa está en la manera como se organicen las clases, debe ser un accionar intencionado y planificado para no dejar los resultados a la improvisación; “todos los docentes deben tener claro que se necesita un plan, normalmente los docentes lo hacen comenzando el año, pero ya en el proceso de implementación a veces se quedan, si bien es cierto lo hacen, la mayoría de los docentes tienen muchos años y muchas competencias, pero a veces no se siguen por lo planeado, a veces se pierden en el camino, entonces hay que tener eso asegurado, pero por su puesto la evaluación, dejando evidencias, la calidad debe ser un proceso de planeación, implementación y evaluación permanentes, transformacional, sumativa, formativa.” (DR03) (AGE).

También hay quien tiene una perspectiva etnoeducativa, y menciona que uno de los pilares para la búsqueda de la calidad en la educación es la investigación y el trabajo comunitario, puesto que el estudiante en la medida que conoce su contexto va empoderándose de las problemáticas de su entorno y hace que la educación sea pertinente. “Que los estudiantes investiguen, y entiendan que hay que hacer un trabajo comunitario en pro de mejorar la calidad de vida de ellos, de su familia, y de la comunidad en general, mejoraremos la calidad educativa. Porque para hacer trabajo comunitario e investigativo el estudiante debe tener unos elementos básicos, unas lecturas básicas, unos trabajos básicos que lo lleven verdaderamente a hacer investigación, y para eso necesitan maestros empoderados, que los orienten, que los lleven a reflexionar acerca de la problemática que tienen sus comunidades” (DR02) (FDN).

La búsqueda de la calidad educativa, está asociada a la presión de la competencia, donde se requiere que los educandos se formen conforme con los retos de la sociedad, “Hoy por hoy la búsqueda de la calidad educativa está en el imaginario de cada uno de los docentes y directivos, en esa sociedad postmodernista, en pleno siglo XXI la búsqueda de la calidad educativa en un mundo cada vez más competitivo, en donde se requiere que cada uno de los muchachos, que cada una de las nuevas generaciones esté dotado de mejores herramientas y de mejores competencias, el tema de la calidad deja de ser exclusivo de algunos sectores y se convierte en una constante tanto para la escuela privada como pública” (DR01).

**¿Qué y quién determina si una institución educativa está ofreciendo o no una educación de calidad? ¿Se podría hablar de estándares de calidad institucional?**

En esta categoría hay diversas opiniones que apoyan o se oponen a las dinámicas propuestas en la actualidad relacionada con la educación y, los métodos y estrategias que el Ministerio de Educación utiliza para evaluar las instituciones, pues dicen que; inevitablemente debe haber un instrumento de evaluación que determine la calidad, pero este debe cumplir con un adecuado proceso, iniciando por una autoevaluación y luego hablar de una evaluación externa, el resultado de esta se debe evidenciar a través de estándares, pero estos estándares no podrían ser iguales para todos los contextos como se aplican actualmente, por lo tanto no se podría hablar de estándares institucionales.

“Yo creo que tendríamos que mirar las diferencias de las instituciones, es que yo no puedo medir una escuela de Bogotá, con una escuela insular de Cartagena, no hay parámetros de analogía ahí (...); tenemos unos estándares, por grupos de grados nos dicen qué debería hacerse, pero yo desde mi contexto puedo hacerle el quite a esos estándares; es que mi niño puede leer y comprender textos desde su contexto, y no desde el contexto de otro, entonces yo puedo llevar a mis niños, a que lean, a que escriban, a que argumenten, a que puedan relacionarse entre ellos, y eso va demostrando que se está haciendo trabajo de calidad, que en esa escuela estamos luchando por mejorar la calidad de vida de los niños, y de la comunidad en general.” (DR02) (NEC).

Según los rectores entrevistados para determinar si hay calidad en la educación, la evaluación debe estar definida por elementos básicos que son el trabajo en equipo, y la concertación de criterios, cómo se va hacer, definir una línea macro, donde cada quien desde las necesidades que tenga aplique lo que le sirva, e incluyendo las evaluaciones a los estudiantes, “porque no hay grupos homogéneos, porque tenemos algunos niños con necesidades educativas especiales, porque tenemos algunos niños que van un día y dejan de ir dos o tres. Por una cantidad de situaciones que se presentan que no podemos obviar, yo no puedo pensar que voy a alcanzar el 100% con todos los niños, cuando sé que son diferentes, de acuerdo a su ritmo, de acuerdo a su estilo, tengo que ir dándole, pero hay una cosa fundamental y es mi compromiso para jalonar a esos estudiantes académicamente, qué debo hacer yo para no dejar a esos estudiantes donde están, no importa como los recibo sino como los voy a entregar, eso es básico” (DR02) (NEC).

Otro componente que relata la determinación para que una institución sea de calidad, está relacionada con la evidencia, planificación, evaluación, seguimiento y control, el cual no se puede ver como un requisito burocrático (AGE). Según los entrevistados esta es la manera como se puede verificar las acciones que se llevan a cabo en la institución, mostrar que hay un trabajo incluyente con la familia, comunidad y cuerpo docente, “se necesita mucha comunidad para esto, también hay que tener unos cronogramas de actividades claros, donde esté la comunidad educativa inmiscuida en el proceso” (DR03) (NEC).

A esto se le suma los procesos de certificación, que se valoran a través de índices, sin embargo los rectores entrevistados plantean que a veces la aplicación de estos estándares o índices se manejan de manera empresarial y radical, por ejemplo “el indicador compuesto; índice sintético de calidad, recoge cuatro variables importantes, pero también este proceso de certificación desde el sector privado, pero también la familia, hay que preguntarle a la familia si se siente a gusto, si está satisfecha, si ve que el docente está trabajando con amor, con dedicación” (DR03), por esto el comportamiento del docente, la proyección del docente, son importantes para la determinación de la calidad, y según los entrevistados, la misma sociedad es la que indica si una institución es de calidad, pues no

solo se puede hablar de la calidad a través de las pruebas (ICFES, SABER, etc.) porque también se enmarcan factores externos, que miden el comportamiento de los estudiantes como tal, como seres humanos (INT).

#### **5.1.4 Principales agentes y sus roles para una educación de calidad**

En el dialogo con los entrevistados surgieron varias opiniones frente a los principales agentes para la educación de calidad, hay quienes mencionan que el principal agente es el Estado a través de la política educativa nacional y regional; otros que se mencionan son los directivos docentes, los docentes, pero que la participación de todos es importante y debe estar articulada con la comunidad, más aun cuando se propone una labor etnoeducativa.

Por otro lado, se menciona que la Constitución establece que es función de la sociedad, la familia y el Estado que es a quien se representa, Estos tres actores tienen que asegurar esto, pero ahora han surgido ONG's, empresarios que quieren hacer su aporte y efectivamente son un componente fuerte, además de los vecinos de una institución educativa, "le cuento que los vecinos son determinantes porque uno está inserto en un medio y lo tensionan, ellos a veces también, a veces se perjudican entonces efectivamente una comunidad tiene que hacer parte de la calidad educativa" (DR03).

Son múltiples los agentes encargados de asegurar la calidad educativa, no solamente se debe enmarcar en el quehacer pedagógico-académico, sino en buscar una mejor calidad de vida del estudiante, por las condiciones que le da el Estado, que le da el maestro, que le da la familia. Porque la calidad educativa no solamente debe mirarse desde el centro de la escuela sino desde el centro social, por lo tanto se debe articular a las características del contexto, con la comunidad como agente principal.

"No hay nada que haga la escuela que esté desarticulado, si realmente queremos responder a eso, porque ¿a qué responde la escuela? Al contexto donde está inmersa. Y si no me doy cuenta de la problemática que tiene la comunidad, cómo funcionan sus

organizaciones de base, (...) no voy a poder hacer pedagogía. Como nos dice Galeano: “sin cultura no hay pedagogía”, yo no puedo entender por qué a mis estudiantes les gusta bailar, por qué hablan en voz alta, en el caso de las comunidades negras; porque uno a veces cree que están peleando y están es jugando, que son características propias de nuestras comunidades, de pronto hacer juegos de manos, ponerse apodos, en las comunidades negras los apodos vienen de la casa, son una forma cariñosa de llamar a una niña, a un niño, a un joven, a un adolescente; entonces hay que entender eso para poder hacer pedagogía” (DR02).

### **Rol de la comunidad en la calidad educativa.**

Los rectores entrevistados plantearon que el rol de la comunidad en la calidad educativa es vinculante; básico y fundamental, donde debe existir una relación en doble vía - escuela- comunidad/ comunidad- escuela, puesto que los objetivos de la escuela y la educación no pueden estar de espaldas a los padres y familias de las comunidades. Su vinculación a los procesos formativos de la escuela es fundamental para la formación integral del educando, si esta no asume el papel que le corresponde dentro de la escuela, va a ser un proceso que va al fracaso, puesto que la escuela no puede ir sola, de esta manera proyectar el éxito en el marco de la propuestas de la calidad educativa. Es la comunidad quien conoce sus oportunidades de desarrollo, por tanto es la llamada a orientar la formación de sus habitantes.

### **Rol del padre de familia en la calidad educativa.**

Se dice en este aspecto que la educación no puede ser solo responsabilidad de las escuelas, por lo tanto los padres de familia son agentes fundamentales en este proceso, puesto que estos deben estar comprometidos en la formación en valores, y en la medida que los padres se vayan empoderando la escuela dejara de ser una “infraestructura de paredes y cemento”, en la actualidad es difícil que los padres sean asertivos, y fieles a los compromisos de las instituciones, se deben buscar diferentes herramientas desde la dirección de las instituciones para que estos sean más sensibles a las actividades y

encuentros del proceso de formación de sus hijos, “en la medida en que los empoderemos en ese sentido, tu no necesitas llamar al padre de familia, el padre de familia viene porque siente la necesidad de estar, porque está sensibilizado, porque está cerca a la escuela y sabe que él es parte fundamental en la escuela.” (DR02). En cuanto a las herramientas de comunicación “el padre es fundamental, es un actor definitivo, nosotros tenemos nuestro Facebook, nosotros tenemos una plataforma que ya se tiene para todo el distrito, nos comunicamos con los padres a través de la plataforma entregando las notas, pero también hacemos una escuela para padres, comunidades y una serie de actividades durante el año, yo creo que padre que no asuma esa responsabilidad le está creando un gran vacío y es un padre ausente, porque a veces nos ha tocado llevarlo al Bienestar Familiar porque no se asume” (DR03).

### **Rol del Docente de aula en la calidad educativa.**

El docente de aula es un maestro comprometido, que está en el aula atendiendo a las necesidades de los estudiantes, que propone alternativas, para estructurar las clases e ingenia estrategias para llegar al estudiante, a través de la investigación que se procure con los mismos estudiantes, de esta manera se hace la clase participativa y coherente. Es frecuente, según los rectores entrevistados, que los docentes de aula ofrezcan la clase y se vayan inmediatamente a otra institución a dar más clases, lo que en ocasiones se convierte en inconveniente cuando se necesita para consultas posteriores “¿Cuál es ese maestro?, el que apenas sonó el timbre, cogió la lancha, cogió el carro, cogió la moto, porque tiene que ir para la otra escuela” (DR02).

El rol del profesor o profesora debe estar relacionado con el compromiso de respetar la integridad del alumnado, comprender que también hay que influir en valores, mantener una relación estrecha con los padres de familia y orientarlos a ellos también. Actualizarse y modernizarse también debe estar el rol del docente de aula, hacer uso efectivo de las TIC's pues los estudiantes están a tono con estas herramientas y hablar en su idioma es básico “hay docentes que no, y entonces están perjudicando, no hablamos su idioma, hay docentes que no tienen Facebook, hay docentes que no tienen correo, hay docentes que no saben

ingresar las notas, hay docentes que no ponen actividades para el uso de las TICs. Y entonces estamos profundizando una brecha, ya lo tenemos con el sector público y privado; ahora con la falta del uso de las TICs porque los chicos si tienen, están en la nube, si tienen Twitter, Facebook, si tienen Instagram, si están allá donde nosotros no estamos, entonces el docente tiene que estar actualizando, tiene que tener un sentido humano, porque si no les está limitando a los chicos, y los chicos ya pueden acceder a una educación virtual gratuita que la hay en muchas instituciones educativas” (DR03).

Otro elemento que surge del rol del docente de aula en la calidad educativa es, el trabajo comunitario, y esto le exige un poco más de las horas de clases legales, por lo tanto esta labor sería ejercida fuera de su jornada académica, pero está el amor de quererlo hacer, lo ha hecho tomar la iniciativa de producir clases de acuerdo al contexto de cada territorio, “por ejemplo en Caño del Oro me voy a donde construyen las lanchas de fibra, imagínate haciendo una clase de física, una clase de tecnología desde la construcción de una lancha de fibra, porque eso es tecnología, y encontramos mucha tecnología ancestral: los morteros, los pilones, los botes, ahora es lancha de fibra, todavía existen lanchas de madera hechas por nuestros ancestros, por las personas mayores de las comunidades, y esas lanchas no se voltean, no se llenan de agua, a no ser que haya una eventualidad, están bien hechas, entonces fíjate como un niño de tan corta edad, por ejemplo un niño de Caño del Oro, puede conducir una lancha, es porque nace ahí, porque conoce, una mujer en Caño del Oro te conduce una lancha. Y conduciendo una lancha le doy clase de todo fíjate y ellos no tienen el título de ingenieros navales, porque construyen, conocen, y nosotros que vamos de aquí nos cuesta trabajo saber cómo hacen para prender el motor, para donde es que hay que ir, en el mar no hay señalización y ellos saben por dónde hay que ir para no chocar con otra embarcación, para no vararse” (DR02) (NEC).

Por otro lado, para algunos rectores el proceso de calidad se ve detenido por los sesgos ideológicos y políticos de los docentes, se piensa que todas las propuestas que surgen del Estado son malas ideas y no van acorde con la institución, pero hay que avanzar en propuestas propias que procuren la calidad desde el cuerpo docente.

### **Rol del Docente orientador (equipo psicosocial) en la calidad educativa.**

En esta sociedad con crisis de valores se necesitan equipos psicosociales consolidados, se necesitan trabajadoras sociales vinculadas al sistema educativo, orientadores, pedagogos reeducativos, expertos en lúdica, en recreación y en deporte, que la escuela tenga elementos suficientes para enfrentar los problemas que viven los muchachos en el día a día, que comprendan las manifestaciones culturales. Pero desafortunadamente en muy pocas de nuestras instituciones existe, pero con toda la crisis que hay en las familias, y en las comunidades en general, el equipo psicosocial es necesario e importante, y un equipo psicosocial contextualizado es decir una psicóloga, un trabajador social o un psicopedagogo. “Tenemos equipo psicosocial, está encargado de toda la gestión de la comunidad, trabajamos muy de la mano porque gran parte del trabajo de los directivos y equipo psicosocial es la convivencia, es el primero porque tienes que estar velando por la puntualidad, el uniforme pero sobre todo el respeto y la convivencia” (DR03) (NEC). Por lo que es necesario contar con un equipo, pues se ha practicado que es solo una sola persona quien se encarga y esto no es suficiente, “en el caso nuestro tenemos 2794 estudiantes, pero tenemos una sola psicóloga, para atender a los 2700 estudiantes, a 106 docentes a cuatro y tantos administrativos, a cuántos padres de familia. No se puede hablar de equipo psicosocial donde hay una sola persona” (DR01).

### **Rol del Directivo rector en la calidad educativa.**

Los directivos docentes tienen que sentirse maestros, son parte fundamental para que realmente la institución responda al contexto donde está y con calidad, Afortunadamente ha cambiado la perspectiva del rector sentado en un escritorio, se ha vuelto un éxito la práctica de rectores que gestionan, se necesitan rectores que se compenetren con la comunidad, que lleven el liderazgo y que puedan junto con su equipo sacar adelante la institución educativa, además de ser el veedor principal de todos los proyectos, citando a Julián de Zubiría, uno de los huecos que tiene la calidad educativa en Colombia “son los rectores de carácter administrativo”, porque “desafortunadamente el Estado nos está dando cada vez más responsabilidades, el solo hecho de manejar 100, 200,

300 millones de pesos, nos tiene por ende preocupados, porque tenemos que hacer todo dentro del marco jurídico; y tenemos mucho cuestionamiento en una sociedad bastante corrupta, con un compromiso social débil, si debemos girar hacia la pedagogía, y tenemos que buscar la manera de estar más presentes en los procesos académicos, porque a veces lo administrativo nos quita el 50 - 60%.” (DR03).

Los rectores deben dejar una experiencia significativa en la comunidad donde ejercen su gestión, rodearse de un equipo de docentes con vocación de líderes y lideresas con apuestas para sacar adelante el contexto y tener en cuenta la parte cultural de la población, es decir partir desde sí para comprender a los otros. La gestión del rector no solo puede quedar en el mejoramiento de la infraestructura, también hay que hacer aportes a la parte académica “tenemos acá una autocrítica que yo me puedo hacer, arreglando abanicos, pintando sillas y nos olvidamos de la parte académica que es el objeto real de nuestra misión. Alguien decía que bueno que los directivos docentes volviéramos al aula, eso sería muy bueno porque nos refrescaría el accionar y podríamos regresar, y cuando salen fortalecidos y salen con muchas cosas más claras, porque los directivos docentes de manera general se tienen que sentir maestros, nosotros no podemos olvidarnos de la esencia de nuestra labor” (DR01) (FDN).

### **Rol del Directivo coordinador en la calidad educativa.**

Para los entrevistados, se sitúa como el aliado del rector, en las ocasiones que el rector no esté, él es el intermediario entre las propuestas de la institución educativa, las propuestas de la sociedad y los profesores que son los ejecutores de esas propuestas, tiene que estar allí esa persona, que pueda ser el puente de comunicación directa, tomar decisiones, respaldar los proyectos que se propongan en la institución, la cual debe ser una persona equilibrada, eficiente y conocedora del contexto, asemejan su labor como una orquesta “el coordinador es el director de orquesta, nosotros le atribuimos el haber logrado el tercer puesto entre las 500 mejores primarias en el país al Coordinador, a la tutora PTA y la orientadora, que si bien es cierto que los chicos son los que hicieron el examen y lo ganaron; y ellos son los que cantan un coro bonito, los músicos son los profesores y los

padres de familia, pero los directores de orquesta son los coordinadores, la orientadora que en nuestra institución trabaja muy de la mano, y la tutora PTA y todo su cuerpo técnico, los demás son aguateros somos personas de acompañamiento, de soporte, de orientación. (DR03).

### **Rol del personal administrativo en la calidad educativa.**

Mencionan los rectores entrevistados que los administrativos juegan un rol muy importante en la calidad educativa, y se evidencia a través de los comportamientos, ejemplos y el apoyo que brindan; tiene que librarse de tentaciones, de propuestas indecentes, tiene que ser un maestro en valores, porque es el que más está cerca de los contratistas, proveedores, y se puede desvirtuar, “yo por la experiencia que tengo en Cartagena la falta de calidad educativa se debe a la corrupción, a los malos hábitos de todos, porque aquí te vienen a la mesa propuestas indecentes de contratistas y proveedores, de ONG, y de funcionarios de una manera permanente, que tratan de permear, el PU fue un soporte clave, bueno sin un aguatero los partidos no se ganan” (DR03). Dentro de este proceso, los administrativos se desempeña dentro de los procesos de apoyo a la labor académica, debe existir una articulación entre la labor administrativa que favorezca la parte académica, el buen desempeño académico de la institución; por lo tanto se considera un eje para la calidad en la educación.

### **Rol del docente tutor (Programa PTA) en la Calidad Educativa**

El programa del PTA que tiene muchas críticas por parte de los docentes de aula, sin embargo para los rectores entrevistados es un programa valido porque es un maestro que sale de las aulas para conversar con sus maestros, que ha vivido todas las situaciones en el aula y sale a conversar con sus compañeros. “Que el Ministerio pretenda darle algunas funciones que no son propias de ellos, de pronto en ese sentido no estaríamos de acuerdo, pero que un maestro con competencias, interesado, un docente que lea con una fundamentación pedagógica, y didáctica, porque el maestro tiene que volver a beber tanto en la fuente de la pedagogía, como en la fuente de la didáctica, porque esa es una de las

debilidades que nosotros arrastramos” (DR01). El acompañamiento institucional es bueno, porque es un programa que está apoyando al docente, está haciendo volver al docente a sus propuestas responsables.

### **Rol del Estudiante en la Calidad Educativa.**

En cuanto al rol que debe cumplir el estudiante; hacen referencia a ser una persona que debe asumir el manual de convivencia, entender que tiene que aprender hábitos de estudios y normas de convivencia para ser una persona competitiva. Es un actor fundamental que debe tomarse el liderazgo de su propia formación, debe acercarse a los propósitos del mejoramiento de la calidad, a través de las propuestas que trae el PTA.

Sin embargo; también consideran un gran reto definir el rol del estudiante, cuando el rol de los docentes también debe redefinirse, “la escuela de hoy no responde a los intereses que los estudiantes tienen. Y si como maestros no nos ponemos a la par, por ejemplo, en la parte tecnológica, con los estudiantes, los maestros con la tiza y la saliva no vamos a lograr mucho. Eso no quiere decir que todo tenga que hacerlo a través del computador, a través del celular, pero sí debería usar esas herramientas que son de mucho interés para los estudiantes por lo menos para atraerlo” (DR04).

### **Rol del Ministerio de Educación en la calidad educativa.**

El Ministerio de Educación está presente con sus recursos a través de los programas que propone un ejemplo es el PTA, además de las plataformas virtuales que maneja como el PMI, PEI, SIMAT entre otras, en la actualidad con la plataforma de necesidades docentes. El Ministerio está allí y debe hacerle más seguimiento a todos los programas, debe crecer e involucrarse más como con el PTA dentro de los colegios. “es importante que nosotros destaquemos la propuesta que tiene el ministerio con estos programas que ayudan al docente a reencontrarse con su labor” (DR04).

Sin embargo la definición del rol del Ministerio de Educación, está acompañada de críticas a su labor “el Ministerio, y todos los entes territoriales, yo creo que deben sudar más la camiseta. A mí me parece que debería estar la Secretaría más cerca de la escuela, en los 9 años que estuve en la coordinación lo sentí así; y ahora en los dos años que llevo en la rectoría lo he sentido con mayor incidencia. En algunos casos uno siente como directivo docente que está solo, casos graves de convivencia en las escuelas, escuelas que no tienen equipo psicosocial uno se tienen que convertir en psicólogo, en sacerdote, en trabajador social. Y mandas oficios a la Secretaría, y para que te respondan... Están las UNALDE que en algún momento asisten, pero también hay algunas dificultades de tipo logístico para que los funcionarios de la UNALDE se trasladen a las escuelas, sobre todo la zona rural y peor la zona insular.” (DR02). Por lo tanto el Ministerio debe prestar mayor presencia en las instituciones públicas de la ciudad.

Desde el Ministerio de Educación en relación con la calidad educativa se establece un “Plan Nacional de Mejoramiento para la Calidad educativa”, pero a nivel de Distrito se propone para la calidad un Plan Maestro, elaborado con todos los estamentos, con toda la comunidad; y que el gobernante electo sepa que hay una política distrital trazada y que él la tiene que conocer y que el tendrá que hacer sus aportes, en ese sentido los directivos, los rectores, los docentes le han dado mucho espacio a la parte política, que no tiene experiencia en el manejo de los presupuestos nacionales y distritales se instauran una serie de acciones, algunas de las cuales no perduran, apenas hay cambio de gobierno, cambian unas políticas.

La calidad es integral, la calidad tiene que apuntar a que exista un plan; si no hay un plan en el sector educativo que salga de la misma base, que lo conozca cada uno de los estamentos que conforman la comunidad educativa, entonces no se puede ejecutar efectivamente. El plan que se evalúe, pero una evaluación que apunte hacia la mejora y hacia corregir los puntos débiles. “En eso estamos en mora nosotros, porque es que el tema de la calidad es integral, los estamentos a nivel nacional, a nivel local y a nivel institucional, y a nivel personal. Por eso la evaluación de los docentes es necesaria, no una evaluación con el ánimo de perseguir, sino un proceso evaluativo que apunte a la mejora

pero un plan maestro, porque es que acá llega cada gobierno con una serie de acciones inmediatistas, y no existe algún plan que sobrepase a lo que es el trabajo de una administración como en otras entidades territoriales. Ejemplo, en Medellín, el Alcalde que continúe en el 2016 tiene una política trazada por el sector y lo que él traiga tiene que ajustarlo a ese plan”. (DR01).

### **5.1.5 Factores que favorecen la calidad educativa**

Para los rectores entrevistados los factores que apuntan a la calidad educativa tienen que ver con el desarrollo integral de las nuevas generaciones, en donde influyen la familia y la comunidad como un factor de responsabilidad, este primero de mayor compromiso, es decir los padres deben estar más atentos, “por ejemplo, yo la última vez le pregunté en la entrega de boletines a un grupo de padres que si sabían en manos de quien estaban dejando a sus hijos, cómo se llamaba el profesor de matemáticas, el de sociales de sus hijos. Perdidos ni los que vienen, la mitad vienen y reciben el boletín, la mitad en su casa y de los que vienen no conocen” (DR03).

Los factores asociados a la calidad educativa en una institución también están asociados a la cualificación docente, por lo tanto plantean que hay que revisar los planes de formación docente establecidos por las entidades territoriales; afirman que “este tema de los cursitos, de los diplomados por escuelas de garaje se tiene que terminar, un verdadero proceso de cualificación docente tiene que apuntar hacia especializaciones, maestrías, doctorados, algunas entidades territoriales ya lo han empezado, el Ministerio de Educación también ha iniciado este proceso. Nosotros en IE25 también, hay 12 compañeros que están haciendo maestrías. Y que aspiramos que en el transcurso de los años no sean solo 12. Un verdadero plan de cualificación docente tiene que apuntar a eso, a maestrías, pero terminando la maestría se tiene que pasar a los doctorados” (DR01).

Por otro lado, no consideran jerarquizar en un orden de lo más importante, por lo que favorece a la calidad educativa es un sistema, un engranaje de elementos que se conectan como el trabajo en equipo del grupo docente, la efectividad en los tiempos de

meta, sin embargo se puntualizan elementos que están relacionados con factores influyentes en la calidad, como: infraestructura, ambientes de aprendizajes adecuados (aulas especializadas), herramientas tecnológicas (ayudas educativas), la convivencia, condiciones de trabajo, el proceso de formación docente, planes de formación docente.

### **5.1.6 Referentes y términos asociados a la Calidad Educativa**

La siguiente conceptualización de términos está basada en la construcción de los relatos de los rectores participantes en la presente investigación.

#### **Estándares básicos de competencia.**

Frente a este término se hace la crítica “algunos analistas de la escuela de la educación han considerado que esos estándares tienen un carácter temerario, que no obedecen a la universalidad, ni realidad de la escuela, no se mira ni el entorno, ni el contexto de las instituciones y esto puede resultar un poco a veces subjetivo o arbitrario” (DR02) (NCE).

Para el grupo de rectores entrevistados, se entiende como criterios, parámetros que dicen en qué nivel, qué debería saber cada niño por grupos de grado, es el mismo enunciado y se va complejizando de acuerdo al nivel o grado en que se esté. Es el camino que tenemos que estar recorriendo todos los días para lograr la calidad académica.

Es la propuesta del gobierno en comprobar qué es lo que el niño ha adquirido, qué es lo que el niño tiene, qué es lo que el niño ha dado, o qué es lo que el niño a través de las consultas de los docentes ha adquirido. Son elementos que se han diseñado y que configuran, lo que el estudiante debe saber para ser competente.

### **Evaluación en el Aula.**

La evaluación en el aula debe ser un proceso permanente, periódica, debe ir a la par de la implementación de los saberes, haber evaluación diagnóstica, que lleve al estudiante a un mejoramiento continuo, no es evaluar para castigar, es evaluar para que entre todos se mire como se está, entonces esa evaluación debe ser heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

También se podría decir sobre la evaluación y “el Decreto 1290 que han habido una discusión muy ardua en los sectores académicos. La evaluación de alguna manera tampoco consulta de los intereses de la escuela, de la familia, y de la sociedad y de pronto, no consulta la verdadera naturaleza de los procesos que se llevan al interior de las instituciones educativas y de la escuela en general”. (DR02) (NCE).

### **Evaluación Docente.**

Es necesaria como un proceso de mejoramiento, no como un proceso para excluir al maestro del sistema, o decir que no puede seguir trabajando como maestro, la evaluación docente tiene su mérito, siempre y cuando el docente como todo humano no lo vea como un proceso medidor, sino como un proceso de conocer cuáles son las falencias, para luego reforzar o sacar de lado esas falencias y convertirlas en potenciales. El tipo de evaluación que hoy existe, que constituye también una sanción aunque no retira al maestro del sistema o del sector educativo, si de alguna manera le causa algún traumatismo, pues en la parte de salario porque no permite que el maestro pueda ascender “Yo particularmente te reitero, no soy partidario de eso, creo que puede existir algún otro mecanismo conducente que pueda ser mucho más democrático, mucho más flexible, mucho más humano, pero que de igual manera procure por la mejora de los procesos educativos, y con ello de la escuela en general”. (DR05).

En los hallazgos de las entrevistas realizadas a los Rectores, mencionaban estar o no de acuerdo con la evaluación docente, a continuación unos fragmentos de sus opiniones frente al tema:

“Yo estoy de acuerdo con la evaluación docente, pero la evaluación como mejora continua, porque si no evaluamos, no mejoramos. Si yo creo que lo estoy haciendo bien, no hay nadie que me diga que fallé aquí; ¿cuándo mejoro? si yo estoy convencida que lo estoy haciendo perfecto” (DR02).

“Es dura porque hay un problema generacional entre los del 2277 y del 1278, es un reto para que el docente asuma que así como ellos evalúan tienen que ser evaluados” (DR03).

“Te reitero, de que en efecto, si comparto que debe haber algún tipo de evaluación para los maestros, existe una corriente que está planteando la evaluación a través de pares, que podría resultar mucho más eficaz y mucho menos represiva” (DR05).

### **Evaluación externa.**

Es un mecanismo utilizado por el Estado para comprobar que se está haciendo un proceso educativo, son una guía, una orientación, un indicador necesario, que ha contribuido mucho a orientar el proceso educativo.

Por otro lado, los rectores entrevistados argumentan que son limitadas, porque no miran aspectos sociales, del contexto, familiares, además hay que hacerle un viraje a esas evaluaciones externas, “esa evaluación externa homogenizante, no puede seguir, es excluyente, hay que tener en cuenta el contexto, y cuando hablamos de tener en cuenta el contexto no es para que el estudiante se quede allí, es para que el estudiante parta de lo que conoce y pueda conocer otras culturas, otros conceptos, pueda tener nuevos conocimientos articulados con los que él trae, porque nadie llega a la escuela sin saber nada”. (DR02).

### **Evaluación institucional.**

Es necesaria para la mejora, porque con la evaluación institucional se evidencia los aspectos a mejorar y llevarla a la gestión, implica fortalecerse como institución, haciendo uso de recursos de actualidad y aprovechamiento de las TIC's como los usos de las plataformas para ello. Las instituciones educativas en obediencia a unas normas Ministeriales, desarrollan la evaluación institucional que es la evaluación de los procesos que se desarrollan al interior de la escuela del año lectivo, en la cual a la luz de la norma deben participar todos los estamentos que hacen parte de la escuela; de alguna manera contribuye al mejoramiento y presupone el desarrollo de unos planes de mejoramiento.

### **Plan de mejoramiento institucional.**

Es un requerimiento que hace la secretaria de educación o la Guía 34 que desde el ministerio hay la obligación de cada institución, son planes de apoyo que se construyen con la participación de docentes y directivos, que requieren del apoyo gubernamental.

Frente a esta herramienta se halló entre los rectores entrevistados, un discurso negativo hacia los planes de mejoramiento. A continuación se recogen los fragmentos de lo que los rectores expresan acerca de este, al cual califican como letra muerta y procesos que nunca se llevan a cabo (NCE).

“Históricamente nos han venido en una actitud porque a muchos es muy poco lo que les ha preocupado la educación pública y entonces los planes de mejoramiento se convierten casi siempre pues en letra muerta, lo que allí se consigna en gran parte y en gran proporción es de resorte del gobierno, de los gobiernos, nunca se cumple y por eso cada año es más de lo mismo, y las escuelas no avanzan, los procesos tampoco” (DR05).

“Ojalá no quedara en papel, (...) sino que sea una autoevaluación real, que la hagamos de manera objetiva y que responda a las necesidades que tenemos. En esa evaluación institucional, como en las otras evaluaciones, tenemos que desnudarnos y de la

manera más asertiva; decir donde estamos fallando, porque es que no somos perfectos”, estamos como también dijo Galeano “dando un paso adelante y siempre alejándonos, es una utopía” (DR02).

“La mayoría los archiva, son las puestas en común de lo que el docente y lo que la institución quiere, pero desafortunadamente esos planes de mejoramiento necesitan del acompañamiento del Estado; y el Estado no lo da y se quedan en sueño y se archivan” (DR04).

### **Eficiencia.**

La eficiencia es lo que determina la calidad de la educación. Ese término está acoplado a lo que se está proponiendo como calidad educativa; y la eficiencia la da el mismo desarrollo que tienen los estudiantes y profesores en su quehacer permanente. Se le atribuye también el deber ser de la escuela y de los procesos, que se circunscribe a unos mínimos que convoca con lo poco a hacer lo mucho.

“Eficiencia pero no en términos económicos, en la medida en que mejoremos la calidad educativa, en la medida en que como colectivos docentes, incluidos los directivos, trabajemos teniendo en cuenta a los estudiantes, los padres de familia, la comunidad en general; seguramente podremos ser eficientes y eficaces, pero no viendo como el producto, como si estuviéramos sacando un par de zapatos, un cuaderno, sino estamos formando personas” (DR02).

### **Pertinencia.**

La pertinencia y la eficiencia son términos que van ahí articulados, y que si no se da uno difícilmente vamos a poder tener el otro, “si yo no soy eficiente, como voy a decir que soy pertinente” (DR02).

### 5.1.7 Política Nacional de Calidad Educativa

Hay varias opiniones relacionadas con la política nacional de Calidad Educativa (Pacto Nacional por el Mejoramiento de la Calidad Educativa). Por un lado algunos rectores manifiestan que el gobierno actual tiene muy buenas intenciones, y tiene claro que el proceso de Paz en Colombia requiere de una educación creciente, que no solo sean recursos, que va más allá de la necesidad de una infraestructura adecuada, lo que permite adaptar los procesos en las instituciones educativas a las propuestas del Ministerio; se ha planteado que los recursos que estaban destinados para la guerra hoy sean para la educación, que incluye formación para los docentes, facilitándoles el acceso a maestrías.

Por otro lado, hay quienes la consideran un poco descuidada, pues se evidencian elementos que son responsabilidad del Estado, y éste exige mucho y da poco; “si uno lo mira desde un punto de vista real, concreto; vemos que la responsabilidad del Estado en relación con la educación es poca, no hay una muestra fehaciente de que, digamos, tengamos respuestas del Estado a través del Ministerio de Educación Nacional” (DR04). “La política de calidad que ha concebido el gobierno está divorciada de la realidad y de la verdadera filosofía del término, los maestros y la academia han dicho reiterativamente que el problema de la calidad tiene que verse en términos de inversión, que la inversión no es un gasto, en el caso de la escuela, sino que constituye un elemento fundamental para que los procesos puedan avanzar” (DR05). “Uno mira en el caso concreto el presupuesto nacional, y de los presupuestos regionales, y en el caso de los departamentos y los municipios, que no hay un significativo aumento año tras año que pueda evidenciarse y traducirse en una calidad con el servicio educativo, el salario de los maestros sigue siendo un salario de segunda, la inversión en infraestructura, y la inversión también en capacitación en cualificación de maestros casi es nula, a diferencia de los países que han tenido un gran desarrollo en materia educativa y que le han apostado a una buena concepción de lo que significa calidad”. (DR05) (RPD).

Entonces los maestros, los sectores populares, la academia deben seguir insistiendo para que el término de calidad pueda materializarse a través de una mejor inversión de

recursos en el desarrollo de los procesos académicos curriculares que presupone inversión en infraestructura, inversión en capacitación y cualificación de maestros, en dotación de las instituciones, de las universidades, de las escuelas públicas y también tiene que ver en inversión de la familia porque lo uno está relacionado con lo otro, no se puede ver a la escuela apartada de la familia, ni la familia apartada de la escuela. Los países que han avanzado, han invertido paralelamente en lo uno y en lo otro para poder tener el éxito que hoy tienen. (DR05) (RPD).

La política nacional educativa, desde la óptica de algunos rectores entrevistados podría considerarse homogenizante, con barreras invisibles ante las propuestas pedagógicas alternativas, como la etnoeducación, de esa manera se está excluyendo, porque no se ha entendido que cuando se hace pedagogía diferencial, se está atendiendo a “una educación de derecho a ser”, derecho a ser indígena, derecho a ser gitana, derecho a ser negro, afrocolombiano, raizal o palenquero, derecho a ser gay, derecho a ser bisexual, derecho a ser heterosexual, transexual, y eso es educación de derecho y es eso “derecho a ser”, mientras eso no se entienda, las políticas no funcionan. (DR02) (FDN).

En el discurso de los Directivos Docentes Rectores, se percibe de manera general una orientación desfavorable (negativa) hacia los lineamientos, programas, proyectos y acciones, relacionadas con la Calidad Educativa en el marco de la política educativa nacional.

## **5.2 Sitio 2. DC - Directivo Docente Coordinador**

*“La calidad educativa requiere la participación activa de todos los actores fundamentales del proceso educativo, y debe constituirse en un objetivo principal para el estado, pero teniendo en cuenta la realidad del contexto de las regiones colombianas; y fomentando la vinculación de estos actores en la elaboración de estrategias encaminadas al mejoramiento continuo de las instituciones educativas”*

Participante – DC04 (2015)

Las siguientes son las percepciones y conceptos relacionados con el tema de calidad educativa de los coordinadores de instituciones públicas de la ciudad de Cartagena.

### 5.2.1 Noción de Calidad Educativa

Los entrevistados expresan que la calidad educativa es un tema que se dio en un momento determinado que obligaba a tener un cambio de estructuras mentales y de procesos en relación con la educación, pero no está apuntando a la realidad, que además recae en muchas ocasiones sobre el docente, cuando hay otros elementos para analizar la calidad en la educación como los recursos y los elementos con que cuenta el docente, procesos administrativos, modelos de gestión escolar. Es un constructo integral que incluye toda una comunidad académica, empezando desde el Ministerio de Educación quien se considera que es el ente que legisla el desarrollo de la calidad en las instituciones educativas, “después le sigue los administrativos de la secretaría de educación, y finalmente los que están en la escuela; léanse rectores, léanse maestros, léanse administrativos y todo el personal que tiene que ver con esto, inclusive los aseadores, porque los espacios tienen que asegurarse desde todo punto de vista, limpieza, organización para que se dé el proceso como tal” (DC03) (INT).

Al referirse al término procesos, se habla de las gestiones directiva, administrativa, académica y la comunidad, de un ideal cuyo fin es lograr que la educación tenga un impacto positivo en los estudiantes, es decir que estos obtengan resultados académicos que posibiliten el éxito en la escuela y en la vida, para esto se nombran cuatro elementos fundamentales como, la planeación, la organización, la ejecución y la evaluación; también se asegura que son todos los procesos administrativos, pedagógicos y financieros que se hacen en el menor tiempo posible con los recursos que se tiene a disposición (AGE).

La calidad también es entendida como el hecho de alcanzar todos los propósitos establecidos en el proyecto institucional, sin embargo afirman que “de cierta forma el PEI es la carta de navegación de la institución y en estos procesos de sistemas de calidad el PEI no figura, lo segregan por partes, por ejemplo a medir lo pedagógico, la convivencia, lo financiero pero no miden en sí el mismo PEI” (DC09).

### **¿Cómo se ha transformado la idea de calidad educativa?**

Las transformaciones en la calidad educativa desde la experiencia docente de los coordinadores entrevistados, han sido diversas, una verdad que ha sido recurrente en el discurso es que si han habido cambios y transformaciones desde que empezaron hasta hoy, se menciona que el hablar de calidad educativa no era un tema que se tratara con la mayor relevancia como lo es ahora, no es que no era importante la educación de calidad, es la referencia a la idea como tal, puesto que los procesos estaban encaminados a los estudiantes y al resultado final, “anteriormente desde el mismo Ministerio no se hablaba de calidad, no se hablaba de indicadores, no se hablaba de procesos, ni de procedimientos que tienen las áreas de gestión. Anteriormente el mismo Ministerio de manera universal imponía los currículos, hasta los mismos textos, así que el docente no tenía la libertad de expresar y delinear su propio ritmo de enseñanza porque estaba limitado a lo que el Ministerio le estaba exigiendo” (DC09).

Los relatos dan cuenta que la calidad en la educación ha cambiado, la mencionan como una transformación que incluye nuevos enfoques educativos, tecnologías, más actores involucrados, por ejemplo administrativos y la comunidad basada en la convivencia social, formalizar los procesos con evidencias, nuevos indicadores de las instituciones educativas, como bajar los niveles de deserción, y aumentar cobertura (AGE).

También se dice que antes el término calidad educativa no era mencionado tanto como ahora, y perciben que quizás esto se debía a que los resultados estaban en función del docente, o que había mejores resultados que ahora, además que ha sido posible comprender los requerimiento de los estándares, indicadores y/o evaluaciones puesto que pasaron por las aulas, por la interacción con los estudiantes, y el cargo actual de coordinador le exige otras cosas, grandes responsabilidades para la calidad en la educación.

Los coordinadores plantean que la calidad en la educación es un proceso que no está terminado, es un proceso que siempre está en construcción, que debe ir transformándose a medida que se investiga, en dialogo con los pares, hay que preverla, planearla, y planearla

bien, en cuanto a su ejecución considerando que las cosas hay que hacerlas bien, y al finalizar una actividad hay que dar cuenta como está, y tomar acciones correctivas en casos negativos para fortalecerse.

### **5.2.2 Importancia de la Calidad Educativa en la práctica docente**

Los coordinadores entrevistados consideran que la calidad educativa en la práctica docente, es una prioridad en la institución que se evidencia en los resultados que se obtienen a nivel de pruebas, informes académicos de cada periodo, esto basado en la excelencia del estudiante, la responsabilidad de parte de coordinación es fundamental, puesto que “nosotros estamos formando el futuro del país, y nosotros tenemos que procurar siempre sacar unos muchachos de calidad no solo académica, sino humana, que sean capaces de enfrentar la vida de una forma exitosa” (DC07), además se evidencia el trabajo que se hace desde la parte directiva, es importante que todas las instituciones apliquen un sistema de calidad teniendo en cuenta todos los propósitos y objetivos que se plantea desde el PEI.

El lugar de la calidad en la educación debe ser el más alto, porque de acuerdo a la experiencia que se obtenga en los procesos de la escuela se puede evidenciar una formación exitosa para la vida; “realmente el individuo siempre va a estar compitiendo y una persona que se forma con calidad, si va a tener éxito en la vida si se forma para la vida, debe formarse con calidad” (DC08).

### **5.2.3 Evidencias de una Educación de Calidad**

Los coordinadores manifiestan, que la evidencia de la búsqueda de la calidad educativa está en la provisión de herramientas formativas para que el proceso en el cual la comunidad educativa se desarrolla, se torne fácil y manejable, alcanzable en algunos casos, cuando toca dar las notas, toca dar la información precisa, sumado a esto están los planes de mejoramiento, que incluyen una serie de seguimientos, ajustes, indicadores de mejoramiento; que se van adecuando en la medida que se va alcanzando la meta, y

permanentes reuniones con los docentes; sobre qué se quiere lograr, cómo mejorar el rendimiento académico, cómo mejorar la disciplina, aseguran que una de las evidencias es programar reuniones, visitas con los padres de familia, visitas domiciliarias, en los casos de crisis con jóvenes de la institución, reuniones con el equipo psicosocial, se evalúa y se programa el acompañamiento a la familia y se hace una práctica permanente (AGE).

Consiste también en organizar procesos que estaban improvisados, “por ejemplo, no había evidencia, otra cosa como las reuniones con padres de familia, yo creo que es un aspecto fundamental en eso, la reunión con los padres de familia, ya ahora todo lo que nosotros vamos a hacer en la institución se programa previamente” (DC07). Todo debe estar programado con un propósito y un objetivo, que resultados se va a obtener, “¿cómo lo vamos a hacer?, ¿quiénes van a participar?, es decir el proceso de planeación y al final medir los resultados, es cosa de medir ¿cómo nos fue?, ¿por qué no alcanzamos los logros?, una evaluación constante, la planeación y la evaluación constante en todos los procesos (...)” (DC07). (AGE).

Sin embargo, los entrevistados dicen que existe un afán del Ministerio para apuntarle estadísticamente a la búsqueda de la calidad, “tanto es así que se han inventado sobre todo para el sector privado las famosas certificaciones, que ya llegó al sector oficial, y que desde la experiencia como asesora en algunos campos, más que todo esa calidad está en el proceso y codificación de los mismos, que en los resultados de los estudiantes, yo pienso que nosotros no podríamos lograr asegurar unos resultados de calidad sino cambiamos la mentalidad de quienes dirigen los procesos” (DC03).

El Ministerio establece la norma para fortalecer los manuales de convivencia en las instituciones a través de la Ley 1620; se puede evidenciar que en el mismo proceso de convivencia la calidad orienta a que las cosas deben hacerse lo mejor posible, para dar una adecuada orientación a los estudiantes, para integrar más al padre de familia a la institución. Porque la calidad no es de una persona sino de todos; “entonces pienso que la calidad es importante dentro de cualquier sistema de gestión que se implemente en la institución, ya sea en el área de gestión de convivencia, área financiera, etc.” (DC09).

**¿Qué y quién determina si una institución educativa está ofreciendo o no una educación de calidad? ¿Se podría hablar de estándares de calidad institucional?**

De acuerdo con los entrevistados quien determina si una institución educativa es de calidad son los estudiantes con su comportamiento y no solamente en resultados ICFES o SABER, con su comportamiento cívico frente a las situaciones que deben enfrentar, pero los resultados académicos del estudiante son importantes, porque el producto que vende la escuela es academia.

Hay quienes manifiestan que esta determinación la toman los coordinadores pues; “yo pienso que los primeros somos nosotros, nosotros que estamos comprometidos con lo que estamos haciendo, sé que hay unos estándares, sé que el Ministerio, y hay unas organizaciones externas, que miden, tienen unos indicadores para medir eso, pero yo pienso que los primeros somos nosotros, los que estamos dentro de la Institución Educativa, donde estamos viendo el proceso educativo, el avance de nuestros estudiantes, pienso que nosotros, y después bueno el Ministerio con todos los instrumentos” (DC07). Además, todas las personas que están agregadas al mismo sistema y que están velando porque la calidad sea una realidad, de la manera como está escrito, como lo dicen los procedimientos y como se deben medir, teniendo en cuenta los resultados para la mejora continua de la misma institución.

Sin embargo hay quien menciona que un tercero debe determinar si se está dando una educación de calidad, “uno mismo no puede juzgarse, estamentos como el ICFES, pruebas PISA” los resultados en pruebas, el acceso a las universidades públicas, y la transformación del ser humano desde que empieza en 6° y cuando termina en grado 11°, también se suman como un factor que determine la calidad en la educación. La educación es medible, y en la medida que la institución va arrojando sus resultados se puede evidenciar que la institución está dando educación de calidad, quienes lo determinan es la comunidad principalmente y las entidades que miden en ese caso.

Al hablar de estándares de calidad institucional, dicen que se puede hablar de índice o estándar de calidad, pero no están de acuerdo como se está llevando a cabo desde el Ministerio “claro que sí, debemos hablar de estándares de calidad, y no precisamente en lo que el gobierno nos enredó hablando de que los estándares de calidad estaban referenciados en un documento texto, no, ese es el error más garrafal que cometió el gobierno al decir que los estándares de calidad eran los contenidos académicos, no estándares de calidad deben estar referidos a los comportamientos académicos de los estudiantes como resultados de calidad, como unos indicadores mínimos” (DC03). Otros dicen que estándares como tal no, hay unos indicadores básicos, pero no hay una receta que si uno la cumple al detalle va a ser una institución de calidad, y se van a hacer unos procesos de calidad.

Por otro lado, los estándares de calidad institucional, si se deben crear pero de acuerdo al contexto de la Institución Educativa, puesto que debe haber unos estándares que no pueden ser iguales para otra institución educativa, que está en contextos diferentes. “Por ejemplo nosotros en nuestra Institución donde es un sector vulnerable socialmente, nosotros podemos mirar, por lo menos parte de la convivencia, eso es un estándar, nosotros el año anterior se nos presentaron tantos incidentes de este tipo, ya para el próximo año logramos bajar ese indicador a tanto, y ese es un estándar que nos sirve a nosotros; y de pronto para otra institución que está en otro contexto, para ellos ese indicador no es válido o no es aplicable porque ellos no tienen ese tipo de inconvenientes” (DC07); por lo tanto si se hablara de unos estándares tendrían que ser muy limitados, porque el país está muy dividido en estratos sociales, y el estrato social influye en la calidad educativa, y además de eso el gremio de la educación está subdividido por intereses, de esta manera es necesario unificar los intereses para poder hablar de unos estándares. Se menciona el índice sintético, y se dice que es una herramienta que el gobierno posee para medir todos los estándares de calidad, y tratar de asociar todos los factores que están incidiendo en el bajo rendimiento académico de los estudiantes.

## **5.2.4 Principales agentes y sus roles para una educación de calidad**

Los coordinadores entrevistados consideran que en la Institución educativa todos los partícipes son importantes, todos desde el rector de la institución, hasta el empleado de más bajo mando, porque cada uno de ellos interviene en que todo marche bien, sin duda la familia también es uno de los principales protagonistas como usuarios o clientes. Pues hablando en los términos de direccionamiento estratégico del proceso son ellos quienes dan cuenta o no de la satisfacción de los resultados, y por ello tienen la mayor implicación de determinar qué tan bien lo hace la escuela o no, también importantes, los estudiantes, acompañados de los padres de familia; y el cuerpo docente y directivo, a su vez las entidades oficiales como Secretarías o Ministerio también de requerimiento de esta calidad, docentes, administrativos, psicóloga, trabajadores sociales. Aunque dicen que nadie tiene mayor o menor obligación porque todos tienen la responsabilidad de superar las metas propuestas para la educación con calidad, “los principales agentes somos todos, especialmente el rector, porque si el rector no es consciente de que los procesos se miden y que no se le están midiendo sus funciones; sino que se está midiendo es el proceso no la persona, ahí entonces el rector está fallando” (DC09).

### **Rol de la comunidad en la calidad educativa.**

Para los coordinadores entrevistados el rol de la comunidad debe ser de veedor permanente de los procesos. Es importante que se vele por la calidad de la educación, puesto que “estamos formando estudiantes para impactar precisamente la comunidad educativa, además debe ser un proceso de doble vía, es decir la comunidad se debe comunicar con la escuela y viceversa.” (DC07). Además deberían empoderarse de manera activa de la institución educativa, tanto desde el punto de vista de qué le pueden aportar a la institución, qué se está dando, qué se está impartiendo para poder seguir con la promoción dentro de la misma comunidad, ellos giran alrededor de la escuela.

Afirman que la comunidad es un factor importante y un elemento que se debe tener en cuenta dentro del sistema de calidad, porque si bien los padres de familia son miembros

de la comunidad, los líderes comunitarios también deben hacer parte de ese sistema, porque a través de ellos la institución puede lograr muchos propósitos, y muchos recursos que necesita para la implantación del sistema; “en estos momentos nuestro PEI, ha sido revisado, ha sido reestructurado, y hoy me doy cuenta que la comunidad de nuestro corregimiento es muy importante su participación” (DC09), por lo tanto la comunidad es quien debe apoyar todo el proceso de educación pues se debe partir de la comunidad hacia el aula y no del aula hacia la comunidad.

### **Rol del padre de familia en la calidad educativa.**

El rol del padre de familia en la calidad educativa, según los coordinadores entrevistados, es hacer seguimiento, estar comprometido, participación activa en el proceso educativo, debe ser de apoyo. Se considera una de las piezas claves en el proceso educativo. “El padre de familia que apoya a sus hijos satisfaciendo todas sus necesidades, cumple con el proceso de educación y apoya para su formación” (DC08) (NEC).

Sin embargo la realidad se contradice con el deber ser, “el padre de familia, desafortunadamente, en algunos lugares se hace bastante difícil su participación, por la misma falta de compromiso, de educación o de formación. Entonces yo creo que si nosotros logramos vincular al padre de familia a la institución, ahí estamos hablando de calidad” (DC07), además, pues si bien el padre de familia no está todos los días presente en la institución, cuando llega a la institución lo hace porque la institución lo llama, o porque está evidenciando que la institución tiene una debilidad y la demuestra a través de las manifestaciones ya sean orales o escritas y nos hace sentir que debemos hacer una revisión, o un ajuste a esa debilidad y eso también es hablar de calidad.

### **Rol del Docente de aula en la calidad educativa.**

Los coordinadores entrevistados mencionan que el rol del docente de aula debe ser de orientador, debe estar sujeto al compromiso en su labor docente, en su quehacer docente, en su formación, en la preparación de clases diarias, pues él o ella es quien desarrolla el

componente de formación, cuando se habla de conocimientos, entonces es importante que vaya mejorando ese proceso cada vez más. “Si nosotros vemos que el año anterior ese docente tuvo un índice de reprobación por ejemplo del 25%, y ya para el siguiente año, ese indicador disminuyó, no porque el profesor dijo voy a pasar a todo el mundo, sino producto de un proceso que él hizo durante todo el año, cambiando o mejorando sus prácticas pedagógicas; y que los estudiantes lograron avanzar, pues ahí estamos viendo que el docente cumple también un papel fundamental en eso” (DC07).

Señalan que inicialmente el rol del docente de aula es impartir el conocimiento para el cual fue nombrado, a partir del cumplimiento de las fases del proceso de educación, de una buena planeación, ejecución, y por supuesto de una buena evaluación, en relación con los estudiantes se constituyen en un elemento importante; porque si bien el sistema busca ofrecer un buen servicio al estudiante, y dentro de ese rol está el docente quien hace que ese servicio sea cada día de mejor calidad, y con su trabajo él está demostrando que la calidad no es meramente papeles, sino que debe impactar en cada uno de los estudiantes presentes en las aulas; “de esta manera pienso que el estudiante cada vez que uno le habla de calidad y ve que las cosas se están haciendo bien, crea un sentido de pertenencia con la institución” (DC09).

### **Rol del Docente orientador (equipo psicosocial) en la calidad educativa.**

Afirman los coordinadores que el rol del docente orientador es de acompañamiento, apoyo psicosocial permanente con los estudiantes que presentan dificultades, teniendo en cuenta que en los casos especiales hay que direccionar el modo de aprendizaje de estos jóvenes, y en el caso general impartir un tipo de educación en la formación en valores y en la formación ética, por lo menos desde la experiencia en la Institución Educativa, el equipo orientador, debe estar dedicado a la parte de ayuda al proyecto de vida de los estudiantes, que los muchachos logren valorar el proceso académico como la mejor forma de salir adelante, pues al final los jóvenes egresados si elaboran un proyecto de vida que incluyan educación superior y trabajos dignos es un indicador importante en ese proceso de calidad en educación.

Algunos coordinadores mencionan que en sus instituciones educativas no cuentan con este equipo, “en este momento no tenemos equipo psicosocial en la institución, pero dentro del mismo sistema de gestión, el cumple un rol importante, porque si bien tenemos la gestión de convivencia, y la gestión pedagógica, el psicoorientador, yo sé que tiene mucho conocimiento y su perfil nos ayudaría a ser cada día mejor” (DC09).

### **Rol del Directivo rector en la calidad educativa.**

Para los coordinadores participantes el papel del Directivo Rector debe ser de un guía. Es quien establece las políticas o lineamientos a seguir en cuanto a mejoramiento, debe ser de apoyo fundamental a la labor del docente, el rector debe mínimamente saber delegar funciones, hacer las respectivas inversiones, delegar en cada miembro de la comunidad, cada una de las funciones que debe cumplir, también “siempre debe estar abierto al cambio, siempre debe estar dispuesto a asumir que se equivocó, asumir que no es perfecto, y que tiene debilidades, y que esas debilidades la única forma de superarlas es aceptando el error, que cuando se miden los procesos no se mide al rector como una persona sino que se está midiendo el proceso” (DC09).

### **Rol del Directivo coordinador en la calidad educativa.**

Afirman los coordinadores que su principal labor es ser un enlace entre las políticas establecidas por el rector y la ejecución que debe realizar el docente. Es un dinamizador del proceso, el coordinador es quien está presente en cada uno de los procesos como convivencia, servicios adicionales, utilización de los recursos, “de cierta forma el trabajo más duro lo tiene el coordinador, él es quien tiene que estar pendiente, sobre todo si es el coordinador de calidad, si los procesos se están dando como están escritos, que si se van a medir los indicadores, que si las metas se alcanzaron, que si hace falta algún recurso, que los formatos están listos, que el proceso de inducción se debe dar a tiempo a los nuevos maestros, yo pienso que es el que más trabaja en el sistema” (DC08,). También consideran que son parte fundamental del proceso de calidad, “(...) nosotros también tenemos un papel fundamental en ese proceso. Nosotros somos las personas que debemos liderar esos

procesos, la capacidad de liderar, la capacidad de motivar a los compañeros, de alcanzar un objetivo o meta, si nosotros no estamos comprometidos obviamente los docentes y las demás personas tampoco” (DC07).

### **Rol del personal administrativo en la calidad educativa.**

Desde la mirada de los coordinadores el personal administrativo es el apoyo en cuanto al mejoramiento de la infraestructura, las condiciones básicas de aseo, limpieza, abanicos todo lo relacionado con la infraestructura del colegio, los administrativos, también influyen en el proceso de la calidad educativa, “por ejemplo, la administración de los recursos eficientemente, que se tenga un control sobre esto, que se mantengan actualizados los productos por lo menos, la entrega de informes sea un proceso bien organizado, bien estandarizado, y obviamente tienen una participación importante” (DC07). Cuando los administrativos tienen claras sus funciones, el papel es dedicarse específicamente a la función que le debe encargar el rector, se considera además un recurso humano básico para el sistema financiero, y es quien está encargado de los procedimientos y que se aprovechen los recursos de buena manera.

### **Rol del docente tutor (Programa PTA) en la Calidad Educativa**

Los coordinadores señalan que es una buena intención del gobierno pero “bueno yo tengo mis reservas con el PTA, (...), creo en los pares académicos, pero no creo en los tutores en su gran mayoría, algunos que otros se destacan, el tutor debe tener el conocimiento más profundo de quien va a apoyar, y a veces hay tutores que llegan de pronto en igual o menor competencia de quien va a apoyar en el proceso, debe ser una persona que tenga la experiencia de tutorías de asistencia y no de docente de aula, un docente que haya investigado, un docente reconocido, con trayectoria, y de esos pocos” (DC03).

### **Rol del Estudiante en la Calidad Educativa.**

En cuanto al rol del estudiante los coordinadores tienen varias opiniones que enfrentan con la experiencia propia de ser estudiante, manifiestan el rol que debe cumplir, que no es consecuente con la realidad y como se situaron en su experiencia como estudiante.

“A mí me enseñaron como estudiante que mi única obligación era estudiar. Hoy el estudiante no ha entendido que esa es su mayor responsabilidad, y en ese existencialismo que se ha convertido la escuela y la familia para el alumno, ellos están entendiendo que la obligación de enseñar es del maestro, y el deber de dar la orientación es del maestro, y ellos son los que tienen que decidir si quieren o no la educación, pero no tienen claro como en épocas anteriores de las responsabilidades que deben tener frente a este proceso, porque si así lo tuvieran claro, tuvieran mayores exigencias con diversas situaciones que en algunas escuelas no son del todo favorables, hablando de calidad educativa como lo estamos haciendo, entonces tenemos una población estudiantil bastante conformista, no tienen conocimiento de cuanto merecen y cuantas exigencias deben hacer frente a estos procesos” (DC03).

Se presentan opiniones que refirman lo expresado por este coordinador, señalando diferencias entre el estudiante de antaño con el de hoy; pues el rol del estudiante, según los entrevistados es ser el principal agente del proceso educativo, poseer disposición para recibir orientaciones, dejarse guiar, y cumplir con disciplina la rutina en el estudio diario. Para los coordinadores, también resulta importante que la institución educativa ofrezca un buen servicio que satisfaga las expectativas y necesidades de los estudiantes, de esta manera lograr que éste tenga mayor sentido de pertenencia y se sienta estimulado, se dice que “cuando el sistema funciona de forma efectiva, las cosas mejoran en cuanto a la calidad” (DC09).

### **Rol del Ministerio de Educación en la calidad educativa.**

Al hablar del Ministerio de Educación se hallaron discursos que si bien reconocen como una institucionalidad, mantienen posturas críticas, por lo tanto consideran al Ministerio de Educación como el proveedor principal de los recursos necesarios para lograr las condiciones mínimas para el desarrollo efectivo de las actividades docentes, además de ser el apoyo para proyectos, formación docente y adecuación de la infraestructura, (ventilación, luminaria, paredes, materiales de biblioteca).

Por otro lado, se considera que el rol del Ministerio de Educación Nacional, es trazar políticas claras, a partir de investigaciones para ser pertinente en las diferentes comunidades, plantean que encuentran dificultades con los estándares establecidos porque no son coherentes con el contexto, “hablar de estándares, sabiendo que las poblaciones varían y los sectores también son muy diferentes, se deberían hacer estudios de personas y con base en ellos trazarse metas, hacer planes que permitan que cada uno alcance sus metas” (DC10). Otra de las dificultades que se encuentran con lo planteado y la realidad es uno de los ejes centrales del Ministerio como la cobertura, “se preocupa más por la cobertura porque de hecho la ley de la gratuidad, para facilitarle todo a los padres de familia para que el estudiante asista, y persista en la institución, pero descuida un poco la parte de la implementación y el montaje del mismo sistema y deja a las instituciones un poco solas” (DC09).

#### **5.2.5 Factores que favorecen la calidad educativa**

Los coordinadores entrevistados manifiestan que dentro de los factores que favorecen la calidad educativa se encuentran el talento humano, el direccionamiento estratégico y los recursos, como factores externos, “pues digamos los recursos que recibe el colegio, por cobertura, por calidad; y factores internos, el compromiso de los docentes” (DC03). Otros factores asociados son los recursos y la infraestructura necesaria, pues sino están las condiciones físicas, locativas, la calidad no se podría llevar a cabo, también el factor humano, tener un personal comprometido en el proceso, que le guste lo que esté

haciendo, que esté abierto a cambios, a seguirse preparando a seguir aprendiendo, no “yo esto lo sé así”, “yo toda la vida lo he hecho así y no voy a cambiar”, no ese tipo de personal obviamente no puede aportar lo suficiente en el proceso, tener un buen ambiente de trabajo, unas buenas relaciones interpersonales, elementos necesarios para que se desarrolle el trabajo, y la disponibilidad tanto de la persona que va a enseñar como de la persona que va a aprender.

### **5.2.6 Referentes y términos asociados a la Calidad Educativa**

La siguiente conceptualización de términos está basada en la construcción de los discursos de los coordinadores participantes en la presente investigación.

#### **Estándares básicos de competencia.**

Mencionan que son entendidos como reglas que están en el área de lenguaje y matemáticas, que están muy marcadas hacia la labor técnica productiva, más que a la formación integral, es como el mínimo que debe cumplir un estudiante para considerar que paso de un grado a otro, si lo podemos mirar así, es como un mínimo que se debe alcanzar en el proceso educativo del estudiante, de acuerdo con la Ley General de Educación.

En cuanto a este concepto “el estándar conozco, no sé si son los mismos del Ministerio, que establece los reagrupa por niveles, en el 2008 los implementa, pero la capacitación que reciben los docentes, la reciben 4 años después, que fueron implementados, que el docente lo entendió a su manera y los implementó a su manera, y cuando el Ministerio se dio cuenta de esto, creo que el error ya estaba hecho e hicieron un daño grande al estudiante, aún persisten muchos maestros que los estándares no los manejan apropiadamente” (DC10).

Señalan que los estándares, teniendo en cuenta el contexto es posible implementarlos cuando se hacen los análisis educativos por sectores no en términos generales; es cuestión de que el docente, tenga en cuenta la planeación como elemento del

proceso educativo, sí el docente utiliza el tiempo que le está entregando desde el Ministerio de Educación y lo utiliza de acuerdo como está diseñado, tendrá espacio suficiente para implementar el plan de acción con previa planeación. “Te hable de la reestructuración hecha al PEI; si un maestro está dando sociales, y va a enseñar la población del Distrito de Cartagena, pienso que debe hablar del Distrito constituido en zonas, la comuna tres tiene tantos estudiantes, la comuna tal tiene tantos estudiantes y le va mostrando al estudiante la población que tiene cada comuna, luego aterriza donde subyace nuestra institución y comenzamos a hacer un proceso de indagación en la misma comunidad, cuanta población tiene el corregimiento a que se dedican. Pienso que los estándares pueden articularse al mismo contexto pero con ejemplos vivenciales, con ejemplos contextuales, donde el estudiante pueda desarrollar las competencias”. (DC09)

“Los estándares de competencias frente al contexto. Por ejemplo un docente del área de Ciencias Naturales, él puede, si hay unos estándares donde se mira por ejemplo, la contaminación, por lo menos en la zona donde nosotros estamos, él puede medir los estándares haciendo una prueba, una investigación por lo menos en la parte de la Ciénaga de la Virgen, mirando lo que dice la teoría con lo que el muchacho puede aplicar, ya en ese entorno, un área contaminada, como él puede intervenir en eso y ahí está mirando” (DC07).

### **Evaluación en el Aula.**

Para los coordinadores entrevistados, debe estar referenciada hacia los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y estos a su vez desde los maestros, lo que se ha determinado con la coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación, que además son necesarias para hacer los ajustes.

De acuerdo con los relatos de los coordinadores entrevistados la evaluación en el sistema de calidad se entendería como la ha planteado el Ministerio, debe ser por competencias y teniendo en cuenta que el objetivo final es que la persona aprenda para la vida, por lo que es un factor importante, le permite al maestro mirar el nivel de aprendizaje que tiene su estudiante, más las habilidades que ha desarrollado el estudiante de esas

temáticas que él enseña. El sistema de evaluación en cada institución debe ser un sistema flexible, que no rotule al estudiante, que se sienta en libre “tener la libertad de decirle profe, en estos momentos no me siento competente por qué no me aplaza el examen, y darle la oportunidad al estudiante” (DC09). El sistema de educación de las instituciones, está articulado a la norma que estableció el mismo ministerio, y hubo una autonomía, pero manifiestan que esta autonomía es limitada o condicionada, porque no le han permitido a las instituciones reprobar a cierta cantidad de estudiantes que no aprueban las competencias en el año; “pienso que es una contradicción cuando el Ministerio habla de autonomía, cuando en realidad la autonomía no se le está dando a las instituciones para que ellos elaboren y editen su propio sistema de evaluación” (DC09).

### **Evaluación Docente.**

Indican que está referenciado en el comportamiento de desempeño de los maestros frente a lo que deben cumplir y a los procesos de enseñanza a los estudiantes, necesarios para hacer los ajustes de formación, que permiten que el docente esté actualizado, diseñe y planee las clases de manera contextualizada.

Existe una gran disparidad porque más del cincuenta por ciento (50%) de los docentes no se evalúan, con respecto a ellos no se puede decir si al final les interesa la calidad o no. Mientras que el otro cincuenta por ciento (50%) de los docentes que se está evaluando se puede con ellos hacer un trabajo tendiente a lograr un mejoramiento de encontrar la calidad, con una exigencia mayor para el que se está evaluando. “Por ello al final de año yo dije “aquí hay un problema”, la mayor parte de los problemas que yo tengo en materia de calidad en la institución es que los profesores que peor resultado me están dando son los que no se evalúan” (DC08).

Hay dos evaluaciones para los docentes vinculados con el decreto 1278, el primer procedimiento está en la misma institución, que es el mismo Ministerio quien establece un formato, para que se evalúe y se le haga seguimiento a todos los procesos que el docente realiza, pero si esa evaluación el rector la tomara como una evaluación reflexiva,

reconociendo las debilidades en los docentes y realizando un proceso de cualificación específica que atienda esas necesidades de formación, la calidad de la educación mejoraría.

### **Evaluación externa.**

Son las evaluaciones que viene practicando el gobierno nacional (Pruebas ICFES o SABER de 3°, 5°, 9°, y ahora 11°, PISA). Son importantes, “pero lo que yo critico a eso es que hay que ajustarlos, que se contextualice porque es que nos están midiendo a todas las instituciones educativas de la misma forma, y nosotros sabemos, primero que las condiciones sociales y económicas no son las mismas, el contexto no es el mismo, entonces yo pienso que se debe diseñar un sistema de evaluaciones externas un poco más contextualizado, y más aplicado a cada institución educativa, y no medirnos de la misma forma como si tuviéramos las mismas condiciones” (DC07).

Las evaluaciones externas muestran la exigencia que el Ministerio propone, de ahí que el colegio tenga que preparar a los estudiantes para obtener buenos resultados, en estos momentos lo que están midiendo son las competencias de los estudiantes, pero esas competencias no son iguales en todas las regiones, “como te dije no son iguales de una persona a otra, nosotros no podemos comparar a un estudiante que vive en Bogotá, donde las instituciones de Bogotá tienen unas plantas físicas de mayor calidad, tienen unas dotaciones de mayor calidad, a una institución de un corregimiento de Bolívar donde las insatisfacciones físicas, y de recursos afectan al mismo sistema, y afectan lógica y directamente al maestro y al estudiante, entonces a la hora de evaluar es como una variable que afecta mucho al proceso y de pronto la debilidad que se está presentando en los resultados, la debilidad que se evidencia en las pruebas ICFES” (DC07).

### **Evaluación institucional.**

Es el proceso que se adelanta con el fin de determinar qué tan efectivo ha sido el PEI en la institución y que determina la ruta de mejoramiento institucional en el marco de

lo que dice el plan de mejoramiento institucional. Es importante para lograr el dimensionamiento institucional, y las metas que se plantean.

Es un asunto necesario y de importancia, deben ser reales y estar ajustadas a los resultados que obtiene la institución, es uno de los factores más delicados y debe ser planeado, sistematizado y no improvisado. “Durante todo el año debería existir un mecanismo donde la institución pueda ir evaluando periódicamente cada uno de los procesos que van ejecutando, de esta manera cuando llegue la semana de desarrollo institucional los resultados serían otros” (DC09). Desafortunadamente las evaluaciones en las instituciones educativas oficiales son un “paraspanpan” algo ficticio, un cumplimiento de requisitos. (DC08).

### **Plan de mejoramiento institucional.**

Reconocen el PMI como la ruta que traza anualmente la escuela para determinar progresivamente a partir de la autoevaluación, los cambios estructurales que esta debe tener a favor de la Calidad de la Educación. También concebida como una herramienta que se utiliza para proyectar mejoras en la institución Educativa, luego que se hace la evaluación institucional. Se observa las debilidades y fortalezas y se hace una programación para atacar los problemas hallados.

### **Planes de apoyo al mejoramiento institucional.**

Los mencionan como aquellos que vienen en algunas ocasiones del Ministerio de Educación, de Secretarías de Educación, y tienen un diseño general, “se quiere aplicar la misma receta para todo el mundo”, cuando se hacen internamente, son más efectivos, puesto que son planes que apuntan directamente a solucionar o apoyar un proceso que la evaluación evidenció una debilidad. (DC07). Los planes de mejoramiento institucional deben ser medibles, hacérseles seguimiento, y estar ajustados a las realidades de las instituciones, porque de cierta forma los planes de mejoramiento son los que permiten a la secretaría de educación ajustar su presupuesto, ”si un plan de mejoramiento no está ligado a

la realidad institucional, al mismo contexto de la institución, pienso que la institución no está haciendo nada, porque no está demostrando lo que necesita, no está demostrando que los recursos que ella necesita para satisfacer las necesidades del estudiante, no los evidencia en ese plan de mejoramiento cuando falsea la realidad” (DC09).

“En la mayoría de las instituciones educativas no existe el plan de apoyo de mejoramiento de la calidad, se dan momentos importantes y en la mayoría de los casos ni siquiera se da”. Es posible que este fenómeno se deba a que las secretarías de educación no brindan este servicio de apoyo a todas las instituciones de la ciudad. (DC08).

### **Eficiencia.**

Entendida por los coordinadores como una medida para el uso adecuado de los recursos, tanto humanos, como técnicos. La eficiencia también es posible asociarla al servicio que se ofrece al estudiante, al servicio educativo, a hacer las cosas bien para ofrecer un servicio educativo; “hacer mucho con poco, y eso es lo que hacen los colegios” (DC03).

Para los coordinadores entrevistados, no es necesario hablar de eficiencia cuando se habla de calidad, pues el primero es el uso adecuado de los recursos y no siempre se logra un proceso de calidad; “inclusive uno a veces compara, aquí hay algo que es muy curioso, aquí la gente cree que porque este colegio tiene calidad educativa, y de pronto una población grande, la gente cree que recibimos más cantidad de millones de plata, y los presupuestos son casi idénticos” (DC06). La clave en la calidad en la educación es el compromiso docente, puesto que están entregados a que estos chicos salgan adelante e ingresen a la universidad pública.

La relación entre eficiencia y calidad tiene que ver con hacer las cosas bien, a tiempo y utilizando los recursos de forma adecuada, que las personas implicadas sepan sus funciones para alcanzar los objetivos a tiempo, existe una relación directa con la calidad y la eficiencia aunque no es posible ver la educación como si fuera una empresa privada,

porque se están trabajando con personas, lo que es posible hacer es establecer metas y objetivos con límites de tiempo.

### **5.2.7 Política Nacional de Calidad Educativa**

De acuerdo con los relatos de los coordinadores frente a la política Nacional de Calidad educativa, se evidencian diferentes opiniones desde su propia experiencia, algunas positivas y otras con una postura crítica.

En este sentido, para algunos la política Nacional de Calidad educativa estableció una ruta de calidad mediante la guía 34; en la cual estableció unos procesos, a cada proceso le dio unos niveles para ser evaluados; como la pertinencia, la existencia, la mejora continua, donde las instituciones deben tomar la guía 34 y adaptarla a su propio contexto.

Sin embargo algunas instituciones toman la guía como si fuera una biblia siguiendo todo lo que ella dice, y no debe ser así; pues la política “es tan mala que tenemos años de estar repitiendo una misma Política Educativa a través de varios gobiernos y los resultados académicos de Colombia a nivel Nacional e Internacional son los mismos. Cuando tengamos estudiantes de calidad, que sepan comportarse urbanamente podremos decir que existe una buena política educativa. La política educativa de Colombia no es sino un “corta y pega” de otras políticas léase Chile. Para mí no existe política educativa, cuando se construya a partir de las bases y no en forma contraria de arriba hacia las bases, nosotros vamos a tener otros cambios”. Cuando el gobierno haga una lectura a los pensamientos de las comunidades académicas, incluyendo a la familia y los estudiantes, habría una política, mientras tanto “lo que tenemos es una cantidad de letra muerta que nadie lee y que seguimos haciendo prácticas tradicionales de educación” (DC03).

La política educativa nacional, está enmarcada en encontrar la calidad en el sistema educativo, a lo largo de estos años se han venido desarrollando programas que apuntan a eso, sin embargo lo que se evidencia no son políticas de Estado sino de gobierno, lo que implica que los gobernantes de turno tienen un programa, un proyecto, para calidad, hacen

un cambios por lo tanto no se continúa con lo que se estaba desarrollando, por ejemplo, “con el Programa Todos a Aprender (PTA) parece que se va a constituir en política de Estado, de repente tiene sus falencias, pero también tiene sus cosas positivas, yo pienso que no es cambiar por cambiar, no es que el que venga crea que tiene la solución a los problemas de la educación por arte de magia, no, sino que en este proceso, es que seamos conscientes de lo que se busca, que la responsabilidad que tenemos es el futuro del país, que sean políticas precisas y concisas, y bueno creo que lo que se está haciendo si todos le metemos el hombro como debe ser, podemos lograr cosas importantes” (DC07).

En algunos aspectos hay que mejorar desde las directivas docentes, un caso particular es la propuesta de jornada única, pues todas las instituciones no cumplen con las condiciones por esta razón algunos sectores de nosotros los docentes se encuentran en contra de esta propuesta, “jornada única es para tener mayor tiempo con los estudiantes, que se logre avanzar en aspectos, que de repente con el tiempo que se estaba dando no es suficiente”. Ahora entonces hay que replantear las condiciones laborales de los docentes y directivos. (DC07).

Por otra parte, hay quienes consideran a la política nacional de educación, es buena pero tiene cosas por mejorar, “considerablemente es buena, el problema radica es que esa política se parte y no alcanza a llegar a la periferia, a los lugares más apartados, entonces no es suficiente que el Ministro la lance, es necesario que se le haga seguimiento a esa política educativa, para que se le dé cumplimiento en los lugares más apartados, ni siquiera las ciudades pequeñas. Falta más cualificación en cuanto a manejo de política educativa, sin embargo hay algo que dice que el desconocimiento de la ley no exime del cumplimiento y estamos obligados a conocer cada uno de los decretos que expide el gobierno” (DC08)

Al hablar de los contenidos de la política de calidad, se encuentran conceptos como la cobertura a los que se hallan desacuerdos, el cual consideran que no es llenar las instituciones de estudiantes, pues esto es convertir los salones en condiciones de hacinamiento y docentes que deben responder a más de 40 estudiantes, cada uno con una

individualidad y potencialidad diferente esta condición constituye un riesgo para la calidad en la educación.

Es evidente en los discursos de los Directivos Docentes Coordinadores una orientación desfavorable (negativa) hacia los lineamientos, programas, proyectos y acciones, relacionadas con la Calidad Educativa en el marco de la política educativa nacional.

### **5.3 Sitio 3A. DA - Docente de Aula – Básica Primaria**

*“(…) como su nombre lo indica calidad educativa, se trata que todo marcha bien; o todo se encuentra en un buen estado.”*

Participante – DA27 (2015)

Lo relacionado a continuación es producto de entrevistas y conversaciones con los docentes de aula de básica primaria de las instituciones públicas de Cartagena, en la que se encuentran expresiones, opiniones, relatos y fragmentos que indican las percepciones y construcciones subjetivas en relación con la calidad en la educación de acuerdo con su experiencia en el campo educativo.

#### **5.3.1 Noción de Calidad Educativa**

Los docentes de aula entrevistados expresan con sus palabras lo que para ellos es la calidad en la educación, para lo cual se concentró una sola idea que recoge los relatos de los entrevistados, entonces se dice que la calidad en la educación, es el conjunto de procesos con la finalidad de conseguir un alto nivel de aprendizaje, alcanzar la excelencia en el que debe participar toda la comunidad educativa con el apoyo de las políticas de gobierno, en los que intervienen factores como infraestructuras, padres de familia, directivos de la institución, en ese proceso hacer posible la construcción de ciudadanos y ciudadanas, con capacidades para la proyección de transformación de su entorno. También se menciona que la calidad educativa es aquella que se refleja en las instituciones a través de los resultados académicos, en la visión que se proyectan donde participan los docentes, padres de familia, alumnos, y el Ministerio de Educación, se incluye la transformación del proceso

administrativo para que se pueda lograr lo que se propone desde la dirección, logrando la satisfacción de todos los miembros de la comunidad educativa en general. (INT).

Afirman que la calidad en la educación también incluye la cualificación de los docentes los cuales deben estar capacitados con una actualización permanente. “pues están capacitados al ser nombrados, pero que se actualicen, que haya una evaluación no del desempeño, sino de lo que se hace, para buscar así correcciones y mejorar lo que se viene haciendo, no para sancionar, sino para mejorar” (DA28) (FDD).

En correspondencia con lo expuesto en el apartado de referentes teóricos; los docentes de aula manifiestan que la calidad educativa se construye para cada contexto y situación; por lo que es relativa, “lo que puede ser una calidad para ti, todo depende de los contextos en los que están, te pongo un ejemplo, en la escuela de Nariño tengo en mi salón cinco estudiantes que son los mejores, que tienen una calidad en mi contexto, pero que de pronto si esos mismos niños los ponen a aplicar con la Salle u otros colegios no tienen la calidad que para esos colegios exige” (DA28).

Es pertinente anotar que se hace referencia a la comparación de estudiantes en contextos diferentes (educativos, sociales y comunitarios), pues no solo en las instituciones educativas se forma al estudiante y se desarrollan competencias; el contexto y la interrelación que el estudiante tiene con él son determinantes. Si bien la política educativa colombiana, enmarca en los estándares básicos de competencias (EBC) criterios unificados para la formación del estudiante, según área y nivel de enseñanza; estos no son estáticos; y la institución en el marco de su autonomía los adapta, e implementa de acuerdo con su PEI.

### **¿Cómo se ha transformado la idea de calidad educativa?**

Reconocen los docentes de aula de básica primaria entrevistados que esta idea de Calidad Educativa se ha ido transformando, comentan que en un principio se empezó a debatir sobre la calidad educativa, mediante sesiones de trabajo para mejorar algunos aspectos para obtener una calificación o un certificado, a calificar solo los conocimientos

académicos, y no era un concepto que estuviese claro o de mayor relevancia para la institución. Manifiestan que “cuando empezamos el trabajo inicialmente nos hablaban de calidad educativa, (...) de mejorar en todos los aspectos, que la calidad educativa no se debe a trabajar para obtener una certificación, sino que ella hace parte del compromiso de todos los que hacen parte de la institución, y debe ser una política digo que hasta personal, de todos los que trabajan en este campo” (DA21). Hoy es un compromiso personal, del cual todos los agentes escolares deben hacer parte, preparar a los estudiantes de manera integral, competitiva, formar ciudadanos capaces de transformar su entorno.

Explican como la intervención de ciertas organizaciones que apoyan a la educación han contribuido a esta transformación, “anteriormente no tenía ese concepto claro de lo que era una calidad educativa, de pronto una calidad educativa que los estudiantes salgan bien preparados, que el estudiante se pueda desempeñar en cualquier ámbito donde se encuentren, que los estudiantes respondan a “x” pregunta, pero en el momento que llega Fundación Mamonal a la institución, llega brindando capacitación acompañada de una empresa apadrinada llamada Dow Química, empiezan a formar comités, esos comités eran encargados de formar los componentes, y desde allí empezamos a trabajar y me di cuenta que la calidad educativa ha venido cambiando, transformándose para que los estudiantes salgan mejor preparados y no solamente en lo académico, sino en valores, de manera integral” (DA24).

### **5.3.2 Importancia de la Calidad Educativa en la práctica docente**

La calidad educativa según los docentes de aula de la básica primaria de las instituciones públicas de Cartagena ocupa el primer lugar en su práctica docente, esta es lo primordial para todo docente, se busca en el estudiante que sea crítico, analítico, reflexivo, e investigativo lo cual se logra con mejor desempeño del docente y la constante motivación para orientar al estudiante a través de la implementación de métodos y estrategias, “para nosotros la calidad es la satisfacción del estudiante, que el estudiante, se sienta cómodo, que el estudiante sea feliz” (DA26).

### 5.3.3 Evidencias de una Educación de Calidad

Los docentes de aula de básica primaria consideran que el apoyo de los padres de familia es importante como agentes de éxito, en la búsqueda de la calidad educativa. En relación con la práctica docente se evidencia en la motivación del estudiante, en una sana convivencia, la formación académica, la organización de los planes de estudio, la elaboración del PEI, los contenidos curriculares desarrollados y la autoevaluación; y estos elementos se ven reflejados en los estudiantes, pues de esto depende que sean capaz de ser autogestores en su contexto, resolver problemas y críticos de las necesidades de su comunidad, “cuando se genera inquietud en él; que él pregunta o que él tiene la curiosidad, por qué esto, por qué aquello, que quiera aprender” (DA18) (GPA). Por lo tanto la evidencia de la práctica docente en la calidad educativa, los aprendizajes del estudiante y los procesos en que se desarrolla esta práctica resultan ser el resultado final de una educación con calidad. (FDD)

**¿Qué y quién determina si una institución educativa está ofreciendo o no una educación de calidad? ¿Se podría hablar de estándares de calidad institucional?**

Al hablar de que y quien determina la calidad de la educación, los docentes de aula de básica primaria, mencionan que los padres de familia y comunidad ocupan el primer lugar, seguido del PEI, pues en este se encuentra estipulado la proyección de la institución, se determina en el resultado cualitativo del estudiante como servidor a la comunidad “hay una buena calidad, cuando entrega a la sociedad, un estudiante con calidad personal, con mejor manejo frente a la sociedad, con conocimientos, con que pueda luego ir a otras instituciones, en donde se pueda desempeñar laboralmente, o que pueda aspirar a cursar estudios superiores” (DA28) (FIE).

Desde la percepción de algunos docentes de aula de básica primaria “para el gobierno lo que determina que la educación sea de calidad es que tenga altos niveles en las calificaciones de las pruebas SABER”. (DA28); en cambio para los docentes hay calidad, “cuando entrega a la sociedad, un estudiante con calidad personal, con mejor

manejo frente a la sociedad, con conocimientos, (...) que se pueda desempeñar laboralmente, o que pueda aspirar a cursar estudios superiores” (DA28) (FIE).

Los docentes de aula de básica primaria, conciben como estándares de calidad institucional, los parámetros que establece el Ministerio de Educación, para que el alumno logre unas metas mínimas para promoverse en los siguientes niveles, por lo que se plantea que cada institución debe tener claro las metas, la visión y misión donde se procure lograr un egresado formado de manera integral. Opinan que estos deben existir y ser aplicables de acuerdo con las necesidades de cada contexto, propuestos desde la demanda de la comunidad con la intervención de padres familia, estudiantes y maestros conforme al ideal de la institución, más no del gobierno, entonces “sí, los estándares son adaptados al contexto. El Ministerio de educación manda unos estándares, se analizan, se critican y se adaptan y son los padres de familia que se dan cuenta si los resultados son óptimos o no” (DA24).

### **5.3.4 Principales agentes y sus roles para una educación de calidad**

De acuerdo con lo expresado por los docentes de aula de básica primaria los principales agentes son la comunidad en general, los docentes, directivos, administrativos y los padres de familia, puesto que todos aportan para el desarrollo de este proceso. Además, aparece un elemento importante como el trabajo en equipo, donde todos los involucrados trabajan por la misma meta, colaboran con la gestión y la convivencia. “La gestión y la convivencia me parece que son factores que influyen mucho en la calidad educativa, pero indiscutiblemente de todos estos agentes, el directivo es fundamental, porque es como la cabeza, es quien orienta, es quien va guiando, y muchas veces nosotros los docentes queremos hacer cosas y nos encontramos que en vez de ir hacia adelante, vamos hacia atrás, porque lo que uno propone no es de pronto aprobado a nivel directivo” (DA21).

Para otros docentes el principal agente para la calidad educativa es el Estado, argumentando que de ellos depende los recursos para la infraestructura, sin embargo

reconocen que todo debe ser un equipo de trabajo, “todo hace parte, pues si faltara algo no se daría la calidad, todo ocupa un rol determinante en la calidad educativa” (DA27).

### **Rol de la comunidad en la calidad educativa.**

Mencionan los docentes de aula de básica primaria entrevistados que esta es un apoyo incondicional en el proceso, son los gestores de cumplimiento de todas las metas que se han propuesto, contribuir en todo lo que puedan como comunidad, porque en ella es donde se desarrolla lo que ellos aspiran, es decir una proyección de vida, “a la comunidad hay que saberla vincular al proceso, debe ser el sentido de pertenencia, trabajando en forma engranada que el uno aporte, el otro aporte, todos hacia un mismo objetivo” (DA21). La comunidad en general a través de sus comités y organizaciones son las encargadas de observar cómo está marchando la institución, por lo tanto ser los veedores de la educación de calidad es su rol principal.

### **Rol del padre de familia en la calidad educativa.**

Para los docentes de aula de básica primaria participantes, el padre de familia en este proceso tiene uno de los roles principales, en tanto está vinculado a diferentes acciones que define su rol en la calidad educativa, como el ser veedor de los procesos que se están llevando con sus hijos, es un participante activo, porque está pendiente de lo que están aprendiendo sus hijos dentro del aula de clase, también se les llama veedores participativos cuando entran a hacer parte de la Asociación de Padres de Familia, de los comités de evaluación y promoción, ellos ahí participan en la medida que expresan sus opiniones, qué estrategias debe utilizar el docente para que sus hijos mejoren en la parte académica, comportamental y disciplinaria, por lo tanto es trascendental el papel del padre de familia, pues es el orientador y acompañante permanente del estudiante en casa. “Al padre de familia hay que saberlo vincular al proceso, dándole participación, teniendo una comunicación constante con ellos, trabajando en la formación también del padre de familia, motivándolo y mostrándole lo que puede hacer él por ese niño, por ese estudiante. (DA21).

### **Rol del Docente de aula en la calidad educativa.**

Señalan los entrevistados que el docente de aula es un líder, un guía, orientador, motivador de los procesos que lleva en el aula de clase, formar niños como líderes, para que estos sean multiplicadores de la formación integral, para que ese estudiante desarrolle todas sus capacidades y sea un buen ciudadano, una persona capaz de desenvolverse en comunidad y sociedad, para esto el docente debe mantener una comunicación estable y constante con el estudiante, además de asumir la responsabilidad de impartir la educación con calidad pues el estudiante es solo el reflejo o el resultado de lo que el docente desarrolla en sus clases.

### **Rol del Docente orientador (equipo psicosocial) en la calidad educativa.**

Para los docentes de aula entrevistados el docente orientador cumple el rol de formador, mediador, guía u orientador del aprendizaje, que vela para que cada estudiante desarrolle sus capacidades para ser un buen ciudadano, por esto es muy importante que exista en las instituciones, “últimamente estamos viendo dentro del aula de clase, que hay bastantes niños que presentan dificultades en el aprendizaje, y los docentes, no descubrimos el tipo de comportamiento que tienen ellos, y no les aplicamos la metodología adecuada para superarla” (DA24), entonces para poder lograr una educación de calidad de estos estudiantes se debe contar con el equipo psicosocial, sin embargo no todas las instituciones públicas cuentan con este rol docente.

### **Rol del Directivo rector en la calidad educativa.**

Afirman que es la cabeza visible del proceso educativo en una institución, es el líder que facilita las herramientas que se necesitan para el desarrollo del aprendizaje, es un veedor de los procesos metodológicos de los docentes en el aula, hace cumplir la norma en el sentido de la gestión y la administración de toda la planta institucional, procurando el bien común y no el personal, realizando un trabajo en equipo en donde su posición sea el engranaje del Estado y la comunidad educativa en general.

### **Rol del Directivo coordinador en la calidad educativa.**

Los coordinadores son vistos por los docentes de aula de básica primaria como intermedios entre el rector y el docente, deben ser facilitadores, orientar, guiar y coordinar lo que se plantea desde el proyecto educativo (PEI), apoyar a los docentes en lo relacionado con las estrategias metodológicas apropiadas para los estudiantes, ser el veedor de los compromisos de los docentes y del equipo administrativo, ser capaz de resolver situaciones y tomar decisiones en caso de la ausencia del rector.

### **Rol del personal administrativo en la calidad educativa.**

Según los docentes de aula entrevistados, son una parte importante del equipo que mantiene una institución académica, de ellos depende que los recursos se manejen adecuadamente, llevar los registros manteniendo el orden burocrático y financiero, con respecto a los encargados del ambiente físico, estos deben mantener el orden y la limpieza de las aulas y los espacios donde se desarrollen actividades académicas. Todo esto acorde con las metas propuestas por la dirección de la institución persiguiendo la búsqueda de la calidad de la educación.

### **Rol del docente tutor (Programa PTA) en la Calidad Educativa**

Un docente de básica primaria, afirma que el rol docente tutor “en la mayoría de los casos seguir las indicaciones del gobierno” (DA28); apreciación que desdibuja el papel de quienes brindan acompañamiento in situ a docentes de lenguaje y matemáticas, con el fin de transformar prácticas en el salón de clases.

### **Rol del Estudiante en la Calidad Educativa.**

Los docentes de aula de básica primaria señalan que el rol del estudiante en el marco de la calidad, es ser responsable, eficiente y tener actitud de aprender, un joven

comprometido con la educación, motivado a participar, capaz de resolver problemas de la vida cotidiana a través de posturas reflexivas, críticas, analíticas e investigativas.

### **Rol del Ministerio de Educación en la calidad educativa.**

Desde la percepción de los docentes de aula de básica primara el rol del Ministerio de Educación es velar por el buen funcionamiento de las instituciones educativas, como ente principal que acompaña la gestión directiva en el marco de las políticas y programas que se diseñan para que los estudiantes estén bien preparados; además hacer seguimiento al cumplimiento de lo estipulado en esas políticas mediante evaluaciones a docentes, estudiantes y plantel y lo que se trabaja desde las Secretarías de Educación.

Otra labor que le concierne al Ministerio de Educación de acuerdo a la opinión de los entrevistados es abrir espacios para investigar los factores que no favorecen la calidad educativa, establecer los parámetros para el escalafón docente y crear directrices para la calidad educativa, sin embargo ante lo anterior los docentes de aula piensan que el Ministerio no está dando los resultados de acuerdo con las expectativas en relación con las evaluaciones docentes, consideran una barrera que algunos docentes no superen las pruebas, cuando está capacitado y preparado para ascender y mejorar su calidad de vida, y esta frustración en algunos casos se evidencia en su práctica de aula, porque este no se siente motivado.

Se suma el hecho de no sentir que son autónomos, “nos han hecho creer que tenemos autonomía, pero desafortunadamente dependemos de las tendencias internacionales, de las necesidades de los gobiernos por demostrar. (...) ellos diseñan unos estándares pero no les brindan a todos las mismas condiciones físicas, de infraestructura, de formación, entonces estamos en desventaja de una “inclusión”. Entonces, para que se puedan cumplir estos estándares, se debe brindar a todos no por igual, sino lo que necesitan para alcanzar esos niveles” (DA28).

### **5.3.5 Factores que favorecen la calidad educativa**

Con relación a los factores que favorecen la calidad educativa, los docentes de aula de básica primaria mencionan que es un conjunto de componentes que benefician el proceso de la educación, lo cual incluye los siguientes: la infraestructura, la preparación de los docentes, la integración de los padres de familia, la motivación de los estudiantes, buen manejo de los estándares de las competencias y lineamientos curriculares, la organización y planeación de la institución, el buen uso y aplicación de la tecnología, el apoyo psicosocial, programación transversal, buena comunicación y clima organizacional (INT).

Al hablar de factores asociados a la calidad en la educación se menciona al contexto como argumento por la falta de ella, pero hay docentes que dicen que esta es una excusa pues el maestro debe adaptarse a ese contexto y no debe ocurrir lo contrario “yo pienso que el docente juega un papel fundamental porque es él quien está en el aula, no quiere decir que sea el único que soporta todo, el rol del docente en el aula es fundamental, lo que él pueda hacer en ese momento, con ese estudiante, independientemente que no se le hayan entregado los recursos, pero es con esas ganas de sacar a ese muchacho adelante, eso pone como un poco aparte de pronto de justificarse de que estamos en tal sector, entonces no buscar excusas sino centrarnos mucho en lo que tú haces en ese momento por el estudiante” (DA24), lo que sugiere que el compromiso docente y la motivación influyen de manera trascendental los resultados del aprendizaje institucional.

### **5.3.6 Referentes y términos asociados a la Calidad Educativa**

#### **Estándares básicos de competencia.**

Definidos por los docentes de aula de básica primaria como “la medida de lo que se debe alcanzar en cada área o grado, según los criterios públicos del Estado, que permiten que todos los estudiantes tengan la misma educación de calidad, son una guía, que permite que se adapten a lo que se plantea en el desarrollo del aula” (DA08).

“Son criterios para evaluar al estudiante, para que un estudiante sea competente hacia “x” tema debe estar preparado, que sea capaz, en aras de las metas propuestas por el Ministerio para alcanzar la calidad educativa a nivel institucional” (DA21).

Los docentes de aula de básica primaria en sus discursos fueron reiterativos en que los estándares se deben aplicar de acuerdo al contexto en donde se desarrolla la práctica docente, frente a esto ellos opinan que es importante tener en cuenta al estudiante, y hacer lo necesario para que el joven o niño aprenda; pues son mecanismos y estrategias que se realizan para lograr eficazmente los procesos en el aprendizaje, permite a los docentes, orientar a los estudiantes partiendo de su contexto. “Y a través de ellos desarrollar las clases partiendo de los conocimientos previos que traen” (DA24).

Por otro lado hay quien opina que este es un problema, “pues muchas veces los estándares están por encima de las condiciones del contexto” (DA28). El entrevistado, indica que es imperativa una adaptación de los estándares a las necesidades propias del contexto educativo en el cual está inmersa la institución educativa y el educando; lo cual requiere de un docente cualificado y comprometido; y de la disponibilidad de elementos didácticos pertinentes.

### **Evaluación en el Aula.**

Para los docentes de aula de básica primaria entrevistados es un proceso que debe dar cuenta de la formación del estudiante en el aula de clases, por lo que debe ser un seguimiento permanente del proceso, donde los criterios a tener en cuenta son: comportamiento, actitudes, no solamente el conocimiento y la prueba escrita, la cual es necesaria más no la única opción. Para una docente del área rural “en mi caso que trabajo en el aula rural; trabajo mucho la parte de saber las características de cada niño. La población es pequeña, son apenas diez estudiantes, esto me permite saber que a un estudiante lo puedo evaluar de una manera y al otro de otra manera, teniendo en cuenta sus características personales” (DA24). Por lo que se dice que la evaluación en el aula debe ser personalizada, de forma integral, cualitativa y cuantificable de acuerdo con las

competencias que se les enseña en el aula, precisan que el obstáculo que tienen en ocasiones es la cantidad de estudiantes a evaluar que algunas veces superan los cincuenta alumnos dificultando la aplicación personalizada de una evaluación de aula. (FIE).

Consideran que la evaluación debe estar contenida en una estructura flexible por las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, que tenga en cuenta las estrategias utilizadas por los docentes para que los contenidos lleguen a los alumnos, además se debe apuntar a una evaluación propia de los contextos trabajados, pues dicen que algunas herramientas de evaluación han sido traídas de otros países y no son aplicables a los colegios de sectores públicos.

### **Evaluación Docente.**

Los docentes de aula de básica primaria entrevistados, presentan una posición crítica ante las evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación, pues según ellos se han convertido en un mecanismo sancionatorio, que evalúa la comprensión lectora rápida; y no los procesos de la práctica docente. Indican que esta evaluación debe ser proceso flexible y objetivo que ayude a mejorar el quehacer pedagógico del maestro. “Debe ser aquella en la cual no de una forma crítica, de cómo mejorar tu quehacer pedagógico, de cómo hacer mejor las cosas, no para dañar a uno sino para que uno mejore como docente” (DA18).

### **Evaluación externa.**

Afirman los docentes entrevistados que “es el parámetro del gobierno para saber si una institución educativa es o no de calidad” (DA21). Son necesarias para conocer cómo están los estudiantes en la institución con el fin de mejorar las áreas deficientes, según proponen los docentes de aula, estas deben ser contextualizadas, realizadas por los agentes territoriales y no por el gobierno nacional, puesto que se presentan dificultades con los estudiantes en el momento de resolver las preguntas, por ser extensas y descontextualizada,

determinando esta como la razón por la que los resultados no son los esperados por los docentes de las instituciones, así que lo ideal sería hacer una realimentación entre pares.

### **Evaluación institucional.**

Aunque, los docentes de aula de básica primaria entrevistados señalan la evaluación institucional como el seguimiento constante de los procesos de la institución, configurando el resultado como insumo para el plan de mejoramiento institucional, el cual debería hacerse en un periodo no superior a tres meses, en el cual participen estudiantes, padres de familia y docentes; en sus discursos se hace evidente que lo expresado se aleja de la realidad vivida al interior de las instituciones educativas; por ejemplo, afirman “casi nunca se terminan dando en los colegio, porque cuando viene la última semana de desarrolla ya la gente quiere salir de vacaciones, y es una perdedera de tiempo” (DA26).

### **Plan de mejoramiento institucional.**

En opinión de los docentes de aula de básica primaria entrevistados es la programación que contiene la construcción de las mejoras a realizar con base en la evaluación institucional, en el cual se plasman las deficiencias y estrategias para mejorarlas, sin embargo en ocasiones solo participan los docentes en la evaluación, y se escoge la última semana de clases para hacerlo, ocasionando que este sea un improvisado plan de mejoramiento, ya el clima y el periodo institucional no es el adecuado para la evaluación y construcción del plan de mejoramiento institucional. Pero reconocen que esa práctica no debería ser lo habitual, se debe tener mayor conciencia crítica del rol docente, uno de ellos menciona: “consideramos que por estar en el aula de clase con treinta y cinco estudiantes ya es mucho lo que estamos haciendo, cuando llega esa semana de desarrollo el rector y el coordinador no preparan nada y el docente ya se quiere ir.” (DA26).

Hay quienes lo consideran como una pérdida de tiempo, porque sus opiniones y recomendaciones no se han tomado en cuenta, además no hay un seguimiento continuo que permita establecer que las fallas halladas en la evaluación anterior han mejorado. “nunca

después se hace una socialización en donde se diga, bueno, aquí estamos fallando. que tenemos que mejorar, sino que por lo menos como lo hacen en mi colegio, nos entregan un formato, lo llenamos, pero al final no tenemos resultados, ni un seguimiento” (DA27).

Ante la anterior situación los docentes de aula plantean que se “debe escoger un grupo que se encargue de tabular, de sacar las conclusiones, y presentarlas a todos y enterarse donde se debe cambiar” (DA28).

Opinan que deben ser planes que se puedan cumplir, que se establezcan indicadores que den cuenta de ese cumplimiento con relación a metas previamente establecidas, trabajar bajo el principio de oportunidad y en este sentido, organizar equipos que se comprometan y acompañen el proceso de mejoramiento a nivel directivo, plasmar acciones para mejorar las dificultades, proponer metodologías para mejorar esas dificultades, hacer seguimiento. Igualmente se deben brindar más herramientas a la institución para que ese apoyo que llega se vea reflejado en la enseñanza.

### **Eficiencia.**

Para los docentes de aula de básica primaria entrevistados la eficiencia se asocia con el éxito y la calidad. Es trabajar en el menor tiempo posible con calidad, es decir la eficiencia es lo hacer las cosas bien en el debido tiempo. Ser eficiente es sinónimo de calidad, “por ejemplo en el caso de los estudiantes esa eficacia se da cuando él es capaz de desarrollarse” (DA08). Para llegar a ser eficiente se debe tener actitud de manera personal y realizar acciones que me encaminen a esa meta que se quiere lograr, por ejemplo “hacer diagnóstico, reunirse en grupo y finalmente llevar a cabo lo que tienes que hacer para lograr la calidad educativa, en el menor tiempo posible y utilizando los recursos eficientemente” (DA21).

### 5.3.7 Política Nacional de Calidad Educativa

De acuerdo con lo expresado por los docentes de aula de básica primaria la política Nacional de Calidad educativa, se relaciona con esfuerzos del Ministerio de Educación para la dotación de equipos, en infraestructura, que apuntan a un mejoramiento de la educación en la sociedad Colombiana, pero además afirman que esta política es una reproducción de estrategias de otros países que no da resultado en Colombia, puesto que se ha aplicado sin un estudio previo, lo cual no se adapta a la realidad que se vive. Afirman, “el gobierno no le ha apuntado verdaderamente a la calidad educativa, está mirando otros países, pero no ha contextualizado porque somos diferentes a los países europeos. (...) Le toca al Estado hacer un estudio más profundo” (DA37).

Opinan y ven la política de calidad como una estrategia efímera del gobierno de turno, “pienso que hace parte de una moda, como todos los gobiernos que traen su moda, en estos momentos estamos en calidad educativa, y ha sido su bandera, pero realmente no se ha atacado el mal, y es que desafortunadamente ellos no han atendido a las Universidades, en cuanto a la necesidad de cambiar el modelo, la metodología que permita a los profesores utilizar las herramientas adecuadas para enseñar a esta nueva generación, entonces lo que hacen es como al revés, en vez de atacar a las Universidades que son las que preparan a los docentes, lo que están haciendo es llenar a los colegios de gente que no está preparada para atender a estos estudiantes” (DA28); en consecuencia, aparece el tema de la cualificación docente, la cual se considera es deficiente, puesto que no se está invirtiendo en la formación y capacitación docente, por lo que se plantea que en el marco de la calidad educativa no solo esté implicado el tipo de educación que se imparte en las escuelas, sino también se tenga en cuenta la formación docente desde los entes educativos superiores y a partir de allí se establezca el proceso que aporta a la calidad educativa desde la parte docente.

Por otro lado, se expresa que las políticas de calidad son buenas, pues se trata de apuntar al mejoramiento de una estructura, pero mientras no exista un compromiso desde la institución educativa y los docentes en el aula, no se avanzará en el proceso de calidad, “lo que pasa es que los entes educativos no nos hemos tomado la tarea, no nos hemos puesto la

camiseta porque cada quien piensa en sus ideales propios, por ejemplo el docente considera que se va a hacer buena calidad cuando se le aumente el sueldo, cuando se le dé un salario digno para él vivir, pienso que la calidad se refiere a la satisfacción, los entes que van a estar satisfechos, docentes, estudiantes y la comunidad en general, al docente se debería dar un salario justo, que existan las evaluaciones de desempeño, pero que se tenga un salario digno, y la calidad está representada en la satisfacción del docente, del estudiante, que el estudiante tenga en todas las instituciones unas plantas físicas acordes con los espacios, con los aparatos tecnológicos, con la formación de los docentes, que los docentes sean docentes formados y capacitados en cada una de las áreas que ellos van a desarrollar y con la comunidad, la calidad educativa, que se le brinde cobertura en todos los sentidos” (DA25) (INT).

Llegar a un acuerdo con los Docentes de aula de Básica Primaria con relación a las opiniones y concepciones sobre calidad educativa se dificulta por los preconceptos establecidos y las experiencias diversas que surgen en el contexto educativo. En sus narraciones sobre los lineamientos, programas, proyectos y acciones, relacionadas con la Calidad Educativa en el marco de la política educativa nacional, se pueden diferenciar dos grupos: uno con una orientación desfavorable (negativa) por considerarla una mala copia de estrategias traídas de otros países; y otro más pequeño con una o favorable (positiva) que reclama mayor compromiso de parte de educadores y de la institucionalidad llamada escuela.

#### **5.4 Sitio 3B. DA - Docente de Aula – Básica Secundaria y Media**

*“Es un camino largo y complejo, que no tiene nada que ver con remuneración o evaluación a los docentes, pruebas externas, e infraestructura escolar; lo primero es vencer la desigualdad, la violencia, etc; segundo transformación social, crear espacios para recuperar la dignidad, materializar sueños. Todos estos temas habría que volverlos una preocupación pública y política de estado, cuando esto suceda podríamos hablar de calidad educativa”.*

Participante – DA12 (2015)

En este apartado se encuentran expuestas las opiniones, conceptos y percepciones de los docentes de básica secundaria de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Cartagena, las cuales alimentaron la presente investigación sobre la calidad educativa.

##### **5.4.1 Noción de Calidad Educativa**

Para los docentes de aula de básica secundaria y media hablar sobre la calidad educativa implica analizar varios aspectos. Este grupo argumenta que la calidad educativa es el resultado de un proceso que se lleva en la escuela involucrando todos sus estamentos, que debe responder al logro de unas metas propuestas para la formación del sujeto de manera integral, incluye actividades de organización, coordinación y planeación, con el fin de contribuir al mejoramiento institucional e involucra la participación del personal a cargo desde directivos, administrativos, planta docente y comunidad, pero este proceso debe ir intencionado a suplir las necesidades de una comunidad (INT). “La calidad educativa debe estar inmersa en todo el quehacer educativo desde la fase de planeación pasando por ejecución y evaluación de procesos hasta llegar a los resultados, la tendencia o la idea de calidad educativa es que las competencias que se desarrollan allí respondan a unos estándares que están orientados dentro de la política del Ministerio de Educación Nacional, avalados por la Constitución Nacional, la Ley 115 y sus decretos reglamentarios, y el PEI que orienta la institución que debe responder a estos lineamientos jurídicos” (DA06) (AGE).

Sin embargo de acuerdo con la experiencia de los docentes entrevistados esta concepción no es considerada una política de Estado, y se reduce a unos indicadores y

criterios dejándose convertir en un proceso de seguimiento de evaluación y de formatos para la certificación de una institución. (NCE).

Señalan que la calidad educativa también consiste en proponer acciones que promuevan el mejoramiento institucional que estén alineados con las necesidades de las comunidades, “puedo decir que Colombia está en proceso de mejoramiento en cuanto a la calidad educativa, pero en las instituciones se muestra una realidad diferente a lo que el papel nos muestra, ya que el medio circundante de muchas instituciones; y también el medio en el que se desenvuelven los jóvenes es muy diferente a lo que el papel nos dice” (DA35).

Entonces lo que se plantea desde el Estado como calidad educativa, según los docentes entrevistados, son experiencias de otros países que están desligadas de la realidad colombiana, la calidad en la educación se debe definir de acuerdo con el contexto y la idiosincrasia de los pueblos, de la justicia social y la equidad. (FDN).

Afirman que otros aspectos que configuran la calidad educativa está dada por las condiciones físicas en las instituciones educativas, es un proceso que debe ser garante del derecho a la educación, y gozar de este servicio plenamente de acuerdo con una infraestructura óptima, lo cual va más allá de un asunto material, pues el estudiante y los docentes deben estar en un ambiente adecuado, que motive a las personas a estar allí; así mismo planear las actividades en las aulas de acuerdo con las necesidades del alumno y promover su óptimo desempeño (FDN). La calidad educativa entonces, se ve reflejada en el estudiante, éste es capaz de desempeñarse acorde con el contexto donde se desenvuelve, enfrentar situaciones aplicando los conceptos vistos en el aula con principios de excelencia académica, pedagógica, social y afectiva; “yo pienso que la calidad educativa es desarrollar y crearles competencias a los estudiantes, en la medida en lo que uno les enseñe, les muestra cual es el camino para que ellos hagan su vida, así podemos decir que estamos dando una educación de calidad, a partir de nuestro trabajo, a partir de nuestro quehacer diario” (DA25), de esta manera se define la calidad en la educación de acuerdo con el desempeño estudiantil. (FIE).

Un grupo de docentes basa sus ideas sobre calidad educativa en los procesos internos de nivel institucional, donde se hace posible diseñar áreas metodológicas que incluyen la innovación en los métodos de enseñanzas a través de medios tecnológicos, didácticas, juegos tradicionales, permitiendo la diversidad en la metodología, y la motivación del estudiante, que él mismo tenga un conocimiento pertinente, promover los proyectos propios que fortalecen la parte humana en las áreas de ética, valores y convivencia; de esta manera se recogen unos resultados que se evalúan periódicamente para medir la calidad en la educación, a este proceso metodológico se le suma la participación de los padres de familia (INT), “nosotros no podemos desligar de estos procesos educativos al padre de familia. ¿Qué pasa en algunas instituciones donde los resultados no son tan buenos?, nos quejamos a veces de que el gobierno no nos da los dineros, que no tenemos la tecnología, pero resulta que en los últimos años el gobierno si ha hecho algunas inversiones y aun así los resultados siguen siendo malos en diferentes instituciones educativas, pero eso se debe en parte a que nos hemos aislados, en la parte educativa nos hemos aislado a hacer el trabajo solamente dentro del aula y no nos esforzamos a que el padre de familia venga al colegio, se siente con nosotros, miremos las condiciones socioeconómicas...” (DA26) (NEC).

Mencionan los docentes entrevistados que para la aplicación de estas nuevas metodologías en el marco de la calidad educativa se hace necesario la actualización de los PEI, puesto que estos no están proyectando lo que realmente se desarrolla en las instituciones y existen experiencias pedagógicas exitosas que no están referidas en los proyectos; “los PEI hay que revisarlos, porque esos PEI en principio se hicieron cuando se empezó a trabajar en el marco de la ley, se hicieron bajo un argumento que no es válido hoy día, se hicieron en oficinas y de pronto no se han revisado más y se está trabajando sobre algo arcaico, y que no corresponde con la realidad de la institución educativa” (DA26). De lo anterior surge la importancia de la evaluación interna alrededor del constructo de calidad educativa como elemento fundamental, ella determina el desarrollo de las actividades, propone el seguimiento de los procesos y promueve en liderazgo asertivo del cuerpo directivo.

### **¿Cómo se ha transformado la idea de calidad educativa?**

Los docentes de aula de básica secundaria y media relatan sus experiencias y cuentan cómo se ha transformado la idea sobre la calidad educativa, dicen que inicialmente como docente no se manejaba ese concepto, este estaba implícito en el hecho de impartir las clases en el aula, pero ha venido desarrollando de manera que la calidad no es solo el resultado, también lo es el proceso, que se complementan con las lecturas académicas sobre educación, y la experiencia en la cotidianidad con los estudiantes.

Hace veinte años aproximadamente, comentan los docentes, no se hablaba de calidad, se decía que la calidad en la educación se lograba con la reglamentación expedida en la Ley General de la Educación, “en ese momento justo, había un movimiento pedagógico a nivel nacional, y había una búsqueda y una sinergia en las escuelas donde estábamos todos los maestros, pensando una ley general de educación que organizara todo el proceso educativo, que lo reglamentara todo y que eso iba a garantizar la calidad” (DA14).

Además, se trabajaba con la educación por objetivos, y el objetivo estaba basado por unos contenidos que estaban desarrollados, hoy en día ha ido evolucionando el concepto, “claro que si ha cambiado porque a pesar de venir de una familia de docentes, inicialmente a uno lo que le enfocan es la parte numérica, que uno debe cumplir unos resultados, dar unos resultados y basarse en esos resultados para ver si eres bueno o malo” (DA25).

La cualificación de los docentes ha sido un factor que se ha venido transformando en el tiempo, que a través de la autodidactica y el acceso a la educación superior mediante postgrados y especialización, ha permitido el estudio y la comprensión del concepto de calidad y ha hecho que la labor del docente sea más consiente e intencionada.

Por otro lado, hay quien dice que la calidad educativa la han reducido a normas, como se figura en la Ley General de Educación y en los decretos reglamentarios, y en

referencia a la calidad medida en los términos del bienestar de los maestros, algunos manifiestan no estar satisfechos con las condiciones laborales, esto debido a la carga de manejar un número mayor de estudiantes por salón; la dotación de recursos e infraestructuras inadecuadas, satisfacción y proyección del desarrollo de los estudiantes, cuando no se está satisfecho produce un efecto negativo en los resultados y en el proceso mismo, “en cuanto a la calidad educativa yo tendría que hablar en un sentido negativo, porque mi institución no brinda los mejores espacios, ni tiene las mejores políticas que nos orienten a la consecución de esa calidad educativa. El currículo muy poco va de acuerdo con la realidad de los muchachos, la gestión que se hace por parte de los directivos docentes es poca, estamos mal frente a las evaluaciones externas, casi que ocupando el último puesto, eso puede hablar de cómo está esa calidad educativa; de pronto hay algunos docentes que tenemos la idea de hacer las cosas bien, pero no sirve que una persona quiera hacer las cosas bien, cuando la cabeza está mal el resto del cuerpo está mal” (DA27); es así como se considera que la calidad ahora es un conjunto de elementos que se conectan en un proceso transformador del individuo.

#### **5.4.2 Importancia de la Calidad Educativa en la práctica docente**

Los docentes de aula de básica secundaria y media coincidieron en afirmar que la práctica docente el lugar de la calidad educativa es el primero, y debe ser fundamental desde el quehacer cotidiano, por lo que en este proceso se están formando personas que estén dispuestas a servirle a su comunidad, en la práctica también se concibe la capacitación de los docentes en temas que apunten a la calidad para obtener herramientas como la planeación basados en los estándares y lineamientos.

#### **5.4.3 Evidencias de una Educación de Calidad**

En el apartado anterior los docentes de aula de básica secundaria y media postulan que la calidad de la educación está en el primer lugar de su quehacer, y lo hacen evidente a través de prácticas que consideran exitosas o lo que debe ser, unos consideran que el desarrollo de currículos que respondan a las mesas sectoriales elaborados con empresarios

de la zona y con alianzas con instituciones educativas de nivel técnico, tecnólogo y superior, “la idea es que los muchachos dentro del currículo respondan a los currículos de las universidades, de ahí que tenemos algunas alianzas con el Tecnológico de Comfenalco, el mismo SENA dentro del proceso de articulación que se lleva a nivel de tecnólogo, convalida nuestro currículo haciendo unos miramientos por llamarlo de alguna manera, entonces nos reunimos en mesas, analizamos los currículos que desarrolla la universidad, analizamos los nuestros, y de esta manera, estamos aproximándonos a la línea de orientación que llevan las universidades en materia de política educativa” (DA06), esto indica que la evidencia en la búsqueda de la calidad está en las aproximaciones metodológicas educativas que se adapten al medio académico superior, en esta área se incluyen modelos constructivistas o conductista y se configura una práctica investigativa que aporta al interés por conocer y obtener respuesta de su ambiente.

Señalan como evidencia de la búsqueda de la calidad educativa, el acercamiento y relación con el estudiante de manera que contribuya a su formación integral, que involucre saberes y valores, fomenta el pensamiento crítico y aplicable a las situaciones cotidianas de la vida, “esa interacción con los estudiantes, que cuando yo empiezo a trabajar con un grupo mis estudiantes a pensar distinto, a tener ideales, a ser coherentes y a disponerse a una búsqueda permanente para la realización personal que llamo yo, esa búsqueda de mejores condiciones para los estudiantes, esa necesidad de saber para transformarse, entonces los estudiantes empiezan a ver la educación no como una carga, sino como la gran oportunidad para su desarrollo personal, eso para mí es la calidad de la educación” (DA09) (FIE).

Otra forma de evidenciar la calidad educativa, para los entrevistados, está en el trabajo en equipo, el apoyo y la interrelación y colaboración entre los compañeros, asumida desde un compromiso personal para buscar estrategias que se enfoquen a una educación que satisfaga las necesidades de la comunidad de influencia a la institución educativa; esto demostraría el interés del docente en que sus estudiantes logren los objetivos planteados, “cuando el docente es inquieto, está en procura de su mejoramiento formativo. Cuando el docente va más allá del aula y busca también mirar al estudiante en su proceso integral, y

procura conocer más allá, para poder de esa manera implementar sus procesos y lograr unos mejores resultados con sus estudiantes” (DA34). A este trabajo docente se agrega los resultados de los estudiantes como evidencia de la calidad en la educación en un estudiante competente en todas las áreas. (FDN).

**¿Qué y quién determina si una institución educativa está ofreciendo o no una educación de calidad? ¿Se podría hablar de estándares de calidad institucional?**

Para los docentes entrevistados responder qué y quién determina la calidad en la educación resultó complejo, sugieren varios determinantes en este sentido se logró realizar un acercamiento que pudiese englobar sus opiniones y percepciones alrededor de la calidad en la educación, la comunidad resulta ser el determinante más común de acuerdo con los relatos de los docentes, según esta es la que mira la institución y evalúa los servicios que ella presta, por medio de la satisfacción como herramienta de evaluación; en esta se expresan la felicidad y el bienestar del estudiante dentro y fuera de la institución en el desempeño social, y el académico, también los entes educativos son los que pueden determinar si la educación es de calidad o no, según lo expresa un docente “nosotros como entes educativos, las instituciones que verdaderamente se dedican a la educación, porque somos quienes se supone debemos conocer qué debemos enseñar, cómo lo debemos enseñar, y cuál es el producto que le vamos a ofrecer a la sociedad. Pero en estos momentos es la política económica la que determinada la calidad educativa” (DA25).

Un docente, por su parte, expresa: “difícil la pregunta, el docente es determinante, porque nosotros podemos decir este es el límite que nosotros queremos, esta es la línea que nosotros queremos trazar de la cual no se puede salir, y de hecho lo hacemos, pero también hay otro agente que entra a terciar, la Secretaría de educación, el Ministerio de educación y los padres de familia. ¿Cuál es el estudiante que el padre de familia quiere tener?, ¿cuál es el estudiante que le quiere entregar a la sociedad el docente?, ¿cuál es el ciudadano que esta sociedad quiere?, y responder la primera pregunta le corresponde al padre de familia, la segunda al docente, pero la tercera le corresponde al estado, y el estado con estas medidas nos da libertad para trazar un sistema de evaluación, pero después nos restringen, caramba,

nos está diciendo que quiere un ciudadano mediocre. En la exigencia está la calidad, y si nosotros le exigimos mucho al estudiante, y al estudiante le va mal y decimos este estudiante no cumplió los requisitos; después de cierto porcentaje el estado nos limita, también el estado quiere venderle a la sociedad y a los niños, algo que no es real, por ejemplo, no quieren que pierda el año, porque conciben que perder el año es sancionar al estudiante, yo me pregunto: ¿la sociedad no premia o castiga, no hay premios a la excelencia, no hay prisiones para los delincuentes? ¿Eso no es premiar y castigar?, tenemos que enseñarle al estudiante, si se porta bien lo vamos a premiar, pero si le va mal, le vamos simplemente a aplazar, decimos te comportaste mal, no tuviste los rendimientos esperados por lo tanto no te vamos a promover. El Estado aplica acciones engañosas y nos obligan a nosotros simplemente a pasar estos estudiantes que no cumplen con los estándares y después nos dicen a nosotros como docentes que estamos entregando unos estudiantes de mala calidad.” (DA13).

#### **5.4.4 Principales agentes y sus roles para una educación de calidad**

Para entrar a definir los principales agentes de la educación con calidad los docentes entrevistados mencionan varios que consideran importantes en el proceso de educación. En primer lugar dicen que debe ser el Estado a través del Ministerio de Educación, pero este no está dando las condiciones para ayudar a que se lleve un proceso de calidad con resultados positivos, le siguen: los estudiantes, los docentes, los padres de familia, los directivos, y la comunidad.

Señalan que estos agentes se deben analizar como un sistema dentro de la institución puesto que todos aportan desde su rol a la calidad en el proceso educativo, todos se consideran importantes y aunque se establezca un orden jerárquico uno no funciona sin el compromiso del otro, “la familia, los maestros, si nosotros nos unimos, maestros, padres de familia, directivos de las escuelas y empezamos a trabajar como dice la ley general de educación, una verdadera comunidad educativa, seríamos los agentes que garantizaríamos la calidad de la educación, porque de nada vale que tengamos unos procesos aquí en la escuela maravillosos, bien organizados, y llenemos cuanto formato minuciosamente

organizado, pero el niño tiene un trauma en su casa, y no hay ninguna relación entre la familia y la escuela, nosotros no sabemos qué pasa con el niño cuando sale de aquí a las doce del día” (DA14), esto sugiere que los agentes principales en la educación son un conjunto de personas con un propósito establecido y van hacia el mismo camino. (INT).

### **Rol de la comunidad en la calidad educativa.**

Para los docentes de básica secundaria y media la comunidad es de vital importancia, su rol está dado por el deber ser, como ser vigilantes, veedores comprometidos con el proceso educativo, deben participar para ayudar a que los objetivos de la institución se cumplan, por lo que esta es un agente influyente en la escuela, donde se ofrecen espacios para que la institución pueda desarrollar planes, programas, procesos sociales y prácticas culturales que orienten la calidad educativa, para dar respuestas a la realidad social; “una comunidad que se compromete con su escuela, que se vincula a los procesos educativos también se educa en la tienda, también se educa en la esquina, el volumen de los pickups, la disposición de las basuras, las actividades que se programan como jornadas deportivas, culturales, la iglesia, todo esto hace parte” (DA14). De acuerdo con esto en la medida que se le enseñe al estudiante a ser productivo y servicial va a impactar en su comunidad, y esta se verá favorecida por esos conocimientos.

“Desde hace mucho rato para acá y según mi experiencia, la proyección de la escuela a la comunidad es muy incipiente, años atrás, años 60 – 70; había mayor protagonismo en este sentido, el maestro era el psicólogo, el orientador, se tenía mucho respeto hacia él, había una aceptación mayor. El papel de la comunidad en la búsqueda de la calidad educativa, la comunidad es más bien un receptor; más que un agente protagónico en los procesos, y máxime en estas comunidades que son vulnerables, en el sentido que la participación de ellos es muy pobre, es muy pasiva, muy inactiva, sobre todo en las comunidades de estrato 1 y 2, que son las comunidades donde uno trabaja, la comunidad debe tener mayor participación, debe ser de mayor compromiso, de mayor apoyo hacia los muchachos porque ellos generalmente matriculan y uno no los vuelve a ver, solo esperan que el año termine y si los muchachos pierden van a pelear y a exigir” (DA06). Este relato

indica la realidad de la participación de la comunidad y el rol que asumen los padres de familia en el proceso educativo de acuerdo con la experiencia del docente y plantea lo que debería ser frente a la realidad.

### **Rol del padre de familia en la calidad educativa.**

En los discursos de los docentes de aula de básica secundaria se afirma que el padre de familia es indispensable para el proceso de formación, es el motor que motiva a los hijos(as) para prepararse en la institución, su rol debe ser activo, participativo e ir de la mano con la labor del docente y los objetivos que se plantean para buscar la calidad en la educación, si esta labor falta en casa es posible que a los docentes se les dificulte su rol dentro de la escuela, el padre de familia además hace parte de la comunidad, debe ser un actor activo que acompaña dentro y fuera de la escuela. Haciendo un análisis de la realidad de las instituciones frente al rol del padre de familia, el cual consideran de vital importancia, un docente expresa: “hoy día, vemos que el padre de familia está muy despegado del proceso de formación del estudiante, anteriormente nuestros padres no eran bachilleres, pero había esa preocupación por el estudio, porque sus hijos salieran adelante, hoy día algunos padres que ya tienen formación, no se nota ese trabajo de la familia, que es fundamental” (DA35).

### **Rol del Docente de aula en la calidad educativa.**

En este espacio los docentes entrevistados tuvieron la oportunidad de hablar desde su propia experiencia y su propio rol dentro del proceso de la calidad educativa, coinciden en una cualidad y es ser orientador como el principal papel, este dicta unas pautas de una serie de temáticas que se deben conocer pero el alumno es quien determina qué debe enseñar según el contexto, por ello el docente concentra una responsabilidad y compromiso en la búsqueda de esa calidad, alrededor de la orientación esta guiar el aprendizaje con una comunicación estable que promueva el óptimo desempeño. Esta comunicación debe expresarse también en la motivación puesto que “debe ser un ejemplo para el estudiante y debe empezar hasta en su forma de hablar, si el estudiante ve a su docente como un ejemplo

a seguir, él se va a motivar a llegar a su clase. Pero si ve que es un docente al que no le importa nada, que le va a importar al estudiante” (DA37).

Por esto, señalan que debe ser ese líder que pueda establecer un puente para unir la escuela, familia y comunidad. Aunque para algunos, el rol descrito no es desarrollado por todos los docentes; “el docente debiese preocuparse más, porque es una persona muy pasiva, entonces el docente debe cualificarse de manera permanente, debe tener un mayor compromiso hacia sus tareas, lo que le interesa es cumplir su horario y no debiera ser así, debiera participar de manera mucho más activa, mucho más comprometida en los procesos extracurriculares que son distintos de lo que hace en el aula. Más que instructor de contenido, de concepto, a ocupar una tarea más de orientador del proceso, orientador es aquel que ayuda, orienta, apoya, que aconseja, más amor por la profesión que desarrolla” (DA06).

### **Rol del Docente orientador (equipo psicosocial) en la calidad educativa.**

De acuerdo con las apreciaciones de los docentes entrevistados, describen el rol del docente orientador y equipo psicosocial como de apoyo y motivación, debe asumir el liderazgo de unas actividades específicas con compromiso como terapia de familia, escuela para padres, visitas domiciliarias, diagnósticos para detectar problemáticas y desarrollar planes de acción con el producto de este trabajo, darle seguimiento y continuidad al proceso propuesto. Por lo tanto los docentes consideran esta función importante en la búsqueda de la calidad de la educación, por lo que es posible que se puedan identificar factores que pueden o no incidir en la calidad del proceso educativo, para ayudar a canalizar situaciones que se presentan al interior de las aulas y que los docentes no están capacitados para resolverlos. Por lo anterior expuesto, dicen que “es importantísimo, pero el Ministerio se descuida en ese sentido, porque en la mayoría de las instituciones se carece de equipo psicosocial, o los hay pero no para la población que se requiere o hay trabajadora social, pero no hay psicóloga. Entonces el estudiante no tiene una orientación adecuada, en el momento oportuno” (DA35).

Además los problemas sociales que se presentan en las instituciones responden a una realidad que afecta el país, así lo explica un docente “en la parte psicosocial, el problema no es solo en Cartagena, sino es generalizado en todo el país, de los jóvenes en riesgo. Eso implica que hay que hacer un estudio mucho más hacia la psiquis de los muchachos, y a la parte de cómo está estructurado hoy en día el núcleo familiar, y en esta parte el equipo psicosocial podría ayudar, es que hoy en día se cree que en coger a los muchachos y llevarlos a jugar microfútbol, simplemente para que inviertan el tiempo, ya con eso creen que pueden solucionar el problema de pandillas, y el problema no está ahí, el problema está en el núcleo familiar, el equipo psicosocial apoyando el núcleo familiar, para que eso se refleje en un muchacho con una estructura emocional mucho más acorde, que se pueda desenvolver mucho mejor en el ámbito académico; y que nosotros como docentes podamos desempeñar mejor la labor que nos compete, porque el problema de las pandillas no es algo que deba abordar 100% el docente, nos afecta porque todo lo que se dé a nivel de esos grupos van a repercutir directamente en el colegio y se dan situaciones complicadas, entonces ahí puede ser buenísimo el aspecto psicosocial” (DA13); sin embargo este equipo orientador no está presente en todas las instituciones educativas por lo tanto los docentes entrevistados se preocupan por la falta de un docente orientador que los apoye.

### **Rol del Directivo rector en la calidad educativa.**

Para los docentes de aula de básica secundaria y media, el rector debe atender a varias funciones entre estas mencionan que para llevar una educación con calidad, el/la directivo(a) debe ser un líder que gestione y acompañe los diferentes procesos encaminados en la búsqueda de la calidad educativa, con acciones específicas y planificadas relacionadas con la administración de los recursos apostando por las instancias claves para el desarrollo de los trabajos en el plantel. Además, el/la directivo(a) debe mantener una comunicación efectiva con los docentes para conocer sus fortalezas y con los estudiantes; y la cercanía con estos le permite conocer de cerca las realidades de la institución y así emprender acciones pertinentes a las necesidades.

### **Rol del Directivo coordinador en la calidad educativa.**

Mencionan los docentes de aula de básica secundaria y media que el coordinador es quien se hace cargo del seguimiento de los procesos del quehacer pedagógico, lo desarrollado en el aula, generar un ambiente de trabajo y de colaboración, apoyar al rector y a los docentes en la implementación de planes de estudio, proyectos de aula e institucionales, garantizar que la institución cumpla con la calidad que se propone, acompaña al equipo psicosocial para coordinar la orientación hacia la convivencia y disciplina, “en la mayoría de los colegios donde me presento veo al coordinador como una persona que está ahí solucionando problemas, apagando incendios, pero la forma como está estructurada, si se pudiera independientemente de la cantidad de alumnos un coordinador académico, un coordinador de disciplina, porque uno se va a ocupar de la parte académica, y no descuidamos ese aspecto la gestión académica, y el otro se encargaría de la parte de la comunidad, como es el desempeño, el comportamiento de los estudiantes y en la formación ciudadana de los mismos” (DA13). De esta manera la labor del cargo de coordinación se desempeña como un agente importante y activo que vigila, protege y garantiza de manera estratégica los procesos internos de la institución educativa.

### **Rol del personal administrativo en la calidad educativa.**

Según los docentes de aula de básica secundaria y media, en el rol de administrativo se deben asumir un mayor compromiso con la calidad, pues este ayuda a la dirección para dinamizar herramientas de trabajo para los docentes en las áreas de logística, gestionar los recursos, administrar debidamente la disposición de tales, “los maestros hacemos los procesos pedagógicos en el aula, la escuela apoya esos procesos pedagógicos del aula con la disposición de los espacios, los escenarios, que la Biblioteca esté dotada, tu llegas a la Biblioteca y tú sabes que hay alguien que te va a atender que tiene disposición, si tu llegas a la Secretaría a pedir un certificado a pedir un calendario una programación tiene disposición ahí, entonces están todos conectados para prestar un buen servicio, y eso sería calidad educativa” (DA14), esto indica que la parte administrativa está asociada a la

prestación de un servicio hacia el interior de la escuela y de ello depende la calidad en los procesos internos en el marco de la calidad educativa.

### **Rol del docente tutor (Programa PTA) en la Calidad Educativa**

En el marco de la calidad educativa, los docentes entrevistados expresan que los docentes tutores que hacen parte del programa todos a aprender asumen un compromiso por garantizar la calidad de la educación, orientan que los docente tenga un enfoque claro en la planeación y desarrollo de una clase, implementando estrategias de mejoramiento en áreas importantes como matemáticas y lenguaje, aunque mencionan que, el espacio que tienen ellos es limitado, puesto que dependen de la disposición de la dirección, en algunos casos hay colegios que no cuentan con este programa.

Comentan, además que el rol del docente tutor es de importancia para el proceso educativo y nombran algunas experiencias en anteriores años; “conozco algunos, y te voy a decir dos cosas que pienso, los tutores del PTA rempazan lo que anteriormente fueron los directores de núcleo, y los supervisores de educación, anteriormente habían como unos supervisores que eran todo un cuerpo administrativo del sistema desde el Ministerio, estos tutores, que si bien son unos acompañantes del proceso, no conozco el programa a fondo, pero lo que si tengo claro es que le quitaron una carga prestacional al estado, y una carga laboral, porque quienes cumplían como supervisores, tenían un salario con un sobresueldo, con unas condiciones salariales superiores” (DA14).

### **Rol del Estudiante en la Calidad Educativa.**

Los docentes entrevistados, mencionan que el rol del estudiante se basa en la actitud para recibir las enseñanzas, estar abierto para recibir información nueva que le brinden los docentes, “debe ser un estudiante proactivo, que siempre busque, su mejoramiento, su formación, su implementación, debe ser un estudiante pilo, buscando siempre su mejoramiento” (DA35), de esta manera el estudiante es el protagonista de la educación, el

cual también debe asumir una postura crítica, participativa y propositiva en el marco de la calidad educativa.

### **Rol del Ministerio de Educación en la calidad educativa.**

Al establecer un dialogo con los docentes de aula de básica secundaria y media, sobre el Ministerio de Educación y su rol en la calidad educativa mencionaron que este debe motivar a las instituciones educativas a través de inversión en capacitaciones a docentes e infraestructura, facilitando los medios para lograr el propósito de la calidad; de los cuales se debe tener en cuenta que no todos los contextos son iguales.

Afirman que el Ministerio es el ente que crea las políticas donde se establecen las pautas para el desarrollo del proceso educativo, hace un acompañamiento y supervisa a las secretarías de Educación, sin embargo se presentan dificultades en la concepción de las políticas; “yo veo las políticas del Ministerio de Educación como a merced del gobierno de turno, si tenemos la educación como un derecho, la educación de calidad como un compromiso del estado, te aseguro que no cambiarían las políticas de un año para otro, que hoy hablamos de objetivos, después de logros, después de indicadores, después de estándares, después de competencias, te hablo de cinco (5) conceptos que han ido cambiando el lenguaje de las políticas de gobierno en cuanto a la educación, y más que todo a los procesos de evaluación, pareciera que lo más importante fuera el proceso de evaluación, más que el proceso de educación en sí” (DA24).

De esta manera los docentes conceptúan el rol del Ministerio, luego hablan sobre las secretarías de educación y dicen que estas vigilan los procesos internos de los centros educativos, administra los recursos con la dirección del Ministerio, además de ser el puente con las instituciones educativas para que a través de esta se dé conocimiento de las problemáticas halladas en el territorio, “hoy día hay muchos problemas que se dan en las instituciones a nivel nacional, que se desconocen, el Ministerio debe llegar a todas las instituciones a través de las secretarías con dificultades, en cuanto a infraestructura, implementación, falta de docentes, falta de equipos, y mirar todas esas problemáticas y

lograr que la calidad educativa sea mejor” (DA35). Cumple con los lineamientos que se proponen a nivel nacional, aunque frente a la orientación como rol, se menciona que llegan a ser improvisados los temas que deberían ser expertos dejando la atención por fuera de ser de calidad.

#### **5.4.5 Factores que favorecen la calidad educativa**

Para los docentes de aula de básica secundaria y media los factores que favorecen la calidad en la educación son varios, como mencionaron en otras conversaciones todo hace parte de un sistema que debe funcionar con los principales agentes que ya han hecho mención, uno de los principales factores destacan que son las acciones del Estado a través del Ministerio, donde se debe garantizar el acceso a las nuevas tecnologías, para crear un ambiente más competitivo en una infraestructura adecuada (dotación de laboratorio, bibliotecas, canchas, espacios de audiovisuales, aulas bien ventiladas, etc.). Además anotan las siguientes sin establecer un orden de los factores mencionan tales: material didáctico, capacitaciones especializadas en el área de cada docente, organización de las actividades que se desarrollan en el aula, seguimiento de los lineamientos propuestos, compromiso de toda la comunidad, conceptualización de enfoques (es establecer un solo concepto para definir los enfoques con que se imparte una clase), metodologías pertinentes al aula, implementación de currículos planeados, factores socioeconómicos de los maestros, conformación de equipos psicosociales adecuados,

“Dentro de lo económico también están las infraestructuras, los equipamientos, las tecnologías, es un factor muy preponderante en esto y no sé si incluirlo dentro de un factor social lo que tiene que ver con la formación de los maestros. Existe un compromiso del maestro hacia la tarea, más que todo en nuestro país es un apostolado hacer educación dada la circunstancia de los malos salarios, pues comparado con los salarios de otros países del mundo es uno de los más bajos, el maestro tiene que volverse un maestro de rebusque trabajar en dos o tres instituciones, entonces esto hace que el proceso desmejore porque no hay un maestro comprometido” (DA06).

“Un factor preponderante en este proceso, estaría también los equipos psicosociales en las instituciones, hay grupos de estudiantes de 2000 y 3000 estudiantes de sectores socioeconómicos con muchas dificultades, entonces el equipo psicosocial desarrollaría un trabajo muy importante y en muchos de los colegios no los hay. Y si seguimos mirando son muchos los factores que influyen” (DA06).

Además de mencionar los factores que influyen positivamente, también atribuyen los factores externos a la escuela que pueden servir de refuerzos positivos, pero en realidad no lo está siendo, y son los problemas económicos de las familias, violencias en el hogar y en barrio, malnutrición de los niños y jóvenes, y falta de motivación para aprender; “un factor es el económico, y el proyecto de la educación no es un proyecto cualquiera, requiere recursos. La economía en relación con los procesos de nutrición de los muchachos, un muchacho mal alimentado no va a dar los mejores resultados” (DA06).

Por esto consideran que las relaciones interpersonales es un factor importante para determinar en un cualquier momento factores de riesgo y vulnerabilidad que afectan la calidad del estudiante y por ende detiene el proceso en la escuela; “ese calor humano que permite estrechar vínculos académicos y afectivos entre los docentes, yo pienso que una escuela donde hayan unas buenas relaciones, hay calidad, una escuela donde tiene una planeación, porque uno no puede actuar descoordinadamente, entonces un factor clave es que haya una programación concertada donde se garantice la participación” (DA14).

“El factor más importante que está influyendo es el aspecto económico, hay muchos estudiantes que no asisten a clase porque tienen que quedarse ayudando al padre de familia en las cuestiones económicas, si el estado pudiera meter la mano en ese aspecto, que los niños estuviesen más en la escuela que trabajando, las cosas podrían mejorar. No estoy diciendo que sea malo, por el contrario que los niños ayuden a los padres de familia eso los va formando, hay veces que el estado exagera cuando sanciona a algunos padres de familia porque ponen a trabajar a los hijos, eso hace parte de la formación, el niño puede colaborar en la medida de las necesidades, sin detrimento del tiempo que debe dedicar a estudiar. Si en la casa tienen una tienda y él está atendiéndola, pues que lo haga, pero en un

determinado tiempo, si tiene que salir a vender un producto, eso hace parte de la formación del muchacho. Un ejemplo de eso soy yo, a mí me tocó trabajar, ayudar en la familia y eso no afectó negativamente en mi formación y eso coadyuvó a pensar eso tiene que cambiar. El estado debe hacer todo lo posible para que los padres de familia tengan fuentes de trabajo donde puedan tener un mayor poder adquisitivo dediquen más tiempo a sus hijos y puedan salir de la trampa de la pobreza, se está perdiendo lo más importante que es la formación, la formación no es que te va a garantizar ser rico, no. Te va a garantizar ser libre pensante, analizar los pro y los contra que hay en esta sociedad; y abrirle camino para que él pueda desempeñarse en determinadas actividades, y no tome malas decisiones, como engrosar las pandillas, como entrar a actividades poco honestas, por ejemplo la explotación de menores, ese es otro aspecto que nos puede afectar” (DA13).

También argumentan que los procesos enmarcados en la calidad educativa deben ser planeados, organizados y hacerle seguimiento pero que estos no deberían ser tan extensos, pues crean una barrera en la calidad en vez de ser un factor favorable, así lo siente una docente, “tampoco se puede dejar a la deriva, que haya un control y un seguimiento a los procesos que se tienen, si bien yo disto del formato, que tenga un formato para entrar al salón, un formato para salir del salón, un formato para que suene el timbre, un formato con 5.000 indicadores, tampoco quiere decir eso que nosotros vamos a trabajar a la deriva, tenemos que tener una carta de navegación, yo creo que las escuelas ganaron mucho cuando hicieron los PEI, inicialmente tenían una carta de navegación, tenían clara una visión, una misión y tenían unos derroteros a seguir, que pasa cuando nosotros en la escuela tenemos una planificación de cómo van a ser nuestros procesos, cuando se le asignan responsabilidades a cada quien, cada quien sabe que tiene que hacer y lo hace bien desde la primera vez, yo creo que ahí hay calidad, entonces si nosotros tenemos una claridad en nuestras funciones y las asumimos con responsabilidad, ahí hay calidad, si hacemos un seguimiento, unos controles, unos estímulos y unos correctivos a los procesos también hay calidad” (DA14).

De acuerdo con lo anterior se puede decir que para los docentes de básica secundaria y media entrevistados uno de los factores más importante es el compromiso del

docente, mientras no asuma su rol de orientador con responsabilidad, los estándares y lineamientos quedarán en papeles y no como se ha planteado, como una herramienta que favorezca la calidad en la educación.

#### **5.4.6 Referentes y términos asociados a la Calidad Educativa**

##### **Estándares básicos de competencia.**

Los docentes de básica secundaria y media entrevistados los definen como características que deben tener resultados en la medición de los procesos de formación, el estándar le permite al maestro evaluar según lo determinado, frente a este concepto se halla una crítica ante el gobierno que se anota así; “el gobierno lanzó los estándares básicos de competencias hace mucho, pero que pasa que esos estándares básicos, son estándares de oficina, cuando ellos se llevan a la realidad nos muestran otro panorama, porque muchos de esos estándares no se llevan a cabo o no se tienen en cuenta en la institución, y me voy a atrever a decir que hay docentes que no saben cuáles son los estándares de competencias propios de sus áreas, ¿por qué?, porque no les parecen importantes, porque no los tienen en cuenta, y he allí también un problema para obtener buenos resultados en las pruebas de estado. Porque si usted, no tiene claro los estándares de competencias desde sus áreas, es imposible que usted tenga buenos resultados en las pruebas ICFES, porque las pruebas ICFES evalúan basados en estándares de competencias, y si no los conocen, no los enseñan, enseñan un desorden” (DA26). De esta manera se reivindica la importancia que los docentes tengan conocimiento de los estándares que apunten a la calidad educativa, sin este compromiso resultaría difícil que una institución sea evaluada con calidad.

Al hacer referencia al contexto y la implementación de los estándares en él, los docentes mencionaron algunas actividades que dan cuenta de la aplicación de un estándar de acuerdo al contexto; nombran los proyectos institucionales como una guía que define el tipo de actividades en las que se incluyen áreas como la economía, emprendimiento, gestión ambiental, el cual se hace con el apoyo de una red de trabajo que involucra actores

internos y externos, “qué son importantes, cuando un estudiante demuestra que tiene competencias sabemos que está preparado” (DA37).

### **Evaluación en el Aula.**

La evaluación en el aula, para los docentes de básica secundaria y media entrevistados debe ser permanente, flexible y crítica, donde el estudiante tenga la capacidad de medir lo que ha aprendido, “él cree que está bien, hay que hacer consciente al estudiante que él tiene debilidades como cualquier ser humano, pero que también tiene las facilidades de mejorarlas” (DA35). También dicen que, es el resultado de un proceso, que tiene en cuenta las capacidades del estudiante de acuerdo al nivel de desempeño, este no debe ser una labor única del maestro, consideran que debe participar toda la comunidad educativa, de esta manera se podrá verificar en qué estado se encuentra la institución, “debe ser permanente, no es necesario un examen escrito para estar evaluando, la evaluación es permanente en cuanto a la parte integral, en cuanto a la actitud del estudiante, oral, escrita, exposiciones” (DA14); y estos resultados deben ser los insumos para elaborar los planes de mejoramiento como la ruta para hacer mejoras correctivas.

“Trabajo en colegio privado, es un colegio de los mejores de Colombia, la estructura fundamental de esa institución está basada en la evaluación, en una evaluación unificada, en una evaluación seria, en una evaluación que corresponda al contenido programático, en una evaluación que corresponda a las competencias propias del área, a los estándares de competencias, entonces que pasa, en las instituciones oficiales cada cual evalúa como quiera, evalúa a su manera no hay un modelo de evaluación, no conocemos los diferentes tipos de evaluación, nos quedamos solamente con la evaluación de la prueba final de periodo, donde la evaluación tiene muchas formas de hacerse evaluación diagnóstica, evaluación periódica, la evaluación se puede hacer en diferentes tiempos, y estamos esperando siempre al final del proceso para evaluar, donde la evaluación debe ser constante, periódica, continua” (DA37).

### **Evaluación Docente.**

En cuanto a la evaluación docente, señalan los docentes de básica secundaria y media entrevistados que esta debe ser objetiva, detectar debilidades y fortalezas en los docentes, pero deben ser para apoyar las debilidades con capacitaciones y estar mejor preparados, la evaluación docente debe estar entendida como un elemento para mejorar, más no para sancionar como se hace actualmente. “Yo considero que hay un divorcio grande entre la educación que se viene aplicando y el sistema de calidad, por un lado va el sistema de calidad y por otro la evaluación docente, considero que la evaluación docente debe ser posterior a un proceso de cualificación, de capacitación permanente y continua que debe dar el estado encaminado a mejorar la competencia docente, y el Estado que es una obligación del patrón cualificar a los trabajadores, yo concibo que hay un divorcio porque no se está midiendo realmente la calidad, sino que se toma como un chantaje, como un bullying, como un terrorismo frente al maestro, porque se evalúa con base no en una formación de cualificación de docentes que ha impartido el mismo Estado, sino en un capricho, a veces lo que se mide allí, no responde a los currículos que están desarrollando las instituciones, o al deber ser por llamarlo de alguna manera del maestro sino que cosas que se ven no son consistentes a una política que responda a una calidad de educación seria” (DA06).

Sin embargo, están de acuerdo que la evaluación docente debe darse como una coevaluación entre los estudiantes y los propios maestros, de esta manera se pueda configurar las mejoras que los estándares exigen.

### **Evaluación externa.**

Este término para los docentes de aula de básica secundaria y media, ha sido complejo para conceptualizarlo puesto que no se encuentran un acuerdo común que permita configurar un concepto en el marco de la calidad educativa, por lo tanto se plantea como un deber ser y lo enfrentan con la realidad.

Se hace referencia a unos modelos impuestos que ubica unos resultados en una escala de ranking internacionales, la cual ha sido criticada por los resultados que en la mayoría de los casos no son buenos, “nosotros estamos mirando que esa evaluación en sus diferentes áreas con los cambios que se están dando en pruebas ICFES, no llegan a 50% en una escala de 100, tenemos áreas que están en 40, y si comparamos la nueva prueba con la prueba anterior estamos peor que en la anterior, pero aun así con esos defectos la prueba externa es necesaria, porque si no, no tendríamos un referente, algo que nos mida y que nos revise los cambios que se hacen en Colombia, pero hay que hacer cambios”. (DA26). Se realizan pruebas externas de manera general sin contextualizarlas de acuerdo a cada región, pero es importante que se den “no son malas, en cuanto a la manera que es bueno que el estudiante se enfrente a diferentes evaluaciones, pero hoy día lo que está midiendo es la calidad, pero no se evidencia con ese tipo de evaluaciones” (DA35).

“La famosa prueba SABER. Esa prueba toda extraña que hace el estado, que pretende medir conocimientos y valores, pero que a la larga yo no sé qué está midiendo, o qué se pretende. Yo me pongo a analizar los resultados, yo no entiendo por qué se tienen que agrupar en miles. Bueno organícelos todos del primero hasta el último y se vea como sería el desempeño en términos generales, no entiendo que es lo que se busca con esa condición de esa evaluación. Hay momentos en que no se si decirle al estudiante la ganaste o la perdiste” (DA13).

En cuanto al deber ser de las evaluaciones externas los docentes de aula de básica secundaria y media plantean que estas deben apuntar al mejoramiento de los establecimientos, a la cualificación docente, hallar nuevas estrategias de enseñanzas para dar como resultado un estudiante competente, con buen desempeño en las pruebas, pensando en la realidad del país y su propio contexto.

### **Evaluación institucional.**

La evaluación institucional para los docentes de aula de básica secundaria y media, es entendida como una herramienta de retroalimentación para los consejos de calidad, un

proceso de revisión periódico que surte de insumos para el plan de mejoramiento de la institución; se plantea como una tarea fundamental en la búsqueda de la calidad, los entrevistados coinciden en sus relatos al hablar que la evaluación institucional se ha vuelto una actividad repetitiva en las instituciones, las propuestas de mejoras no son tenidas en cuenta para el siguiente año escolar. “Debería ser una herramienta valiosísima para los consejos de calidad, pero desafortunadamente muchos establecimientos, se desarrolla esta actividad como un requisito que a veces se vuelve mecánico, todo los años hay que hacerlo pero que realmente no se tiene en cuenta para ajustar planes de acción en todos los departamentos, en todas las instancias y es un trabajo que prácticamente termina perdiéndose” (DA06). De esta manera plantean que debe ser una práctica rigurosa y permanente, un ejemplo de ello es el testimonio de un maestro “en una institución como esta que es categoría A, una de las más altas del ICFES; la evaluación es periódica, aquí se hace una actividad recreativa, cultural, académica, se evalúa inmediatamente, esa evaluación refleja puntos a favor, puntos en contra, cosas por mejorar, y eso nos permite que cuando vayamos a realizar la evaluación semestral o anual ya tengamos algunos parámetros para revisar si lo que estamos haciendo lo estamos haciendo bien o mal.” (DA26).

### **Plan de mejoramiento institucional.**

Los docentes de básica secundaria y media entrevistados consideran que los planes de mejoramiento institucional, son el conjunto de acciones, proyectos, programas, tareas, gestiones, que de manera planificada se desarrollan en las instituciones educativas, encaminadas a las mejoras en los procesos, “son aquellos que se organizan una vez elaborada esa evaluación institucional. Que se supone son los que van a atacar los problemas que previamente se han detectado en la evaluación institucional” (DA13).

En relación con los planes de apoyo manifiestan no conocer muchos planes de apoyo, pero lo conciben como un proceso de transformación donde se vincula a la escuela en experiencias educativas permanentes lo cual no se utiliza periódicamente, la importancia de esta lo evidencia un docente que se expresa así “las comunidades puedan desarrollarse a

partir de las escuelas, nosotros tenemos escuelas exitosas con promedios altísimos, pero en medio de unas comunidades en crisis, con pandillas, con violencia, yo pienso que los resultados deben verse en el desarrollo social de las comunidades, por eso esos programas de apoyo deben ir en doble vía comunidad escuela, escuela comunidad. Y que se vea reflejado en el desarrollo de la comunidad” (DA14).

### **Eficiencia.**

Para los docentes de básica secundaria y media entrevistados, eficiencia es la buena y debida administración de los recursos de la institución, encaminados al logro de los resultados, se asocia a la calidad educativa a través de los criterios e indicadores que propone la política de calidad educativa de las instituciones que cuentan con ella, con unos resultados que se obtienen en el menor tiempo. “Ser eficiente en educación, es lograr los mejores parámetros posibles, el tiempo debe ser el tiempo que se programe, ser eficiente es tener unos buenos resultados en pruebas, ser eficiente es que los recursos se den, se cumplan y se apliquen dónde deben aplicarse, ser eficiente es ser puntuales en las clases, terminar los programas de clases, es una tarea difícil pero que también incluye a todo el mundo, ser eficiente es que la mortalidad académica sea mínima, con altos resultados, eso es ser eficiente” (DA26); por lo tanto la eficiencia en el marco de la calidad se asocia a lograr las metas y propósitos que se plantean para mejorar, con el uso de las herramientas adecuadas.

#### **5.4.7 Política Nacional de Calidad Educativa**

Al hablar sobre el pacto de mejoramiento de la calidad educativa, los entrevistados expresaron su desacuerdo con esta política, argumentan que no es funcional, puesto que son formatos para llenar estadísticas, “tengo entendido que lo que el Estado quiere es esto, papel, simple y meras estadísticas; y las acomoda para dar resultados, pero la política educativa de calidad se debe estructurar para que se refleje en la sociedad y no en los indicadores de papel” (DA13). Manifiesta otro docente: “yo pienso y estoy de acuerdo con esa parte de la calidad, en el sentido que si vamos a hablar de una política de calidad

vigente, no es funcional como dice, nosotros debemos mostrar resultados en la medida que el estudiante se abra a este mundo y sepa cómo salir adelante en él, pero si no hacemos eso, todo va a estar en el papel y en estadísticas” (DA25). En lo que proponen como el deber ser de esta política, están de acuerdo que deba existir unas directrices que apunten a la calidad en la educación que dé como resultado experiencias exitosas, contando con la responsabilidad del docente, padre de familia y Estado.

Señalan que una política a nivel nacional implica revisar todos los planes de estudio, las evaluaciones departamento por departamento, se propone realizar unas pruebas ICFES por zonas, que se establezcan de acuerdo a la cultura “la cultura también influye en esos resultados, hay ejemplos de preguntas de tipo ICFES, que no se entendieron en algunas regiones de Colombia, y los estudiantes que eran de la región entendieron el concepto, el caso de un texto de un vallenato que salió en una prueba de lenguaje, donde a los estudiantes de la costa les fue mejor en ese tipo de preguntas, porque entendieron el concepto de la pregunta. Lo que nos está pasando en la prueba PISA, no estamos entendiendo el contexto de la prueba, porque hay cosas que nos preguntan que son a nivel internacional, que el estudiante de aquí no maneja el lenguaje, y por eso no entiende la pregunta, y por eso no puede responder, es como si a usted le hicieran una pregunta en inglés y usted no sabe inglés, la misma cosa” (DA26).

Por otro lado, dicen que la calidad educativa se puede lograr, con el verdadero compromiso de los todos, “Colombia estuvo hace menos de cincuenta años entre las mejores educaciones de Latinoamérica, y ¿por qué se logró eso y ahora no se puede lograr?, hay algunas políticas de estado que son buenas, ¿pero qué pasa con esas políticas de estado?, cambian de un presidente a otro, cambian de un Ministro a otro, ojalá que eso no se dé, que haya un plan de gobierno a unos diez años para que Colombia tenga unos buenos desempeños en evaluaciones y en educación” (DA26). La tarea del maestro entonces en cuanto a la calidad educativa es ofrecer un servicio con la mayor disposición posible con el propósito de superar las metas acorde a la institución educativa.

En las narraciones hechas por los docente de aula de básica secundaria y media sobre los lineamentos, programas, proyectos y acciones, relacionadas con la Calidad Educativa en el marco de la política educativa nacional, se puede evidenciar una orientación desfavorable (negativa) por considerarla una “política de papel”; apuntan que se requiere mayor compromiso de la comunidad educativa (docentes, padres de familia, estado).

#### **5.5 Sitio 4. DT – Docente Tutor**

*“La calidad educativa es un compromiso de todos los que participamos del proceso educativo, es por esta razón que padres de familia, estado, empresa privada, docentes, y estudiantes, deben asumir este reto con seriedad y motivación”*

Participante – DT03 (2015)

A continuación se exponen las opiniones, ideas y percepciones de los docentes tutores de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Cartagena, participantes en la presente investigación sobre la calidad educativa.

##### **5.5.1 Noción de Calidad Educativa**

Las ideas sobre calidad educativa a las que se refieren los educadores entrevistados, que para este caso son los docentes tutores, dan cuenta que son procesos humanos de mejoramiento en una institución educativa, lo que implica que es una labor que necesita de elementos de planeación y organización, que cuente con la participación de directivos, docentes, estudiantes y padres, formando así un equipo de trabajo experto, que contribuya a la construcción de rutas y protocolos pertinentes al contexto y las dinámicas de la institución educativa, como lo menciona una docente: “se está viendo que tiene que estar dado por protocolos, por procesos y se desconocen otras dinámicas institucionales, que si se deben atender para lograr una mejor educación en los establecimientos educativos” (DT05).

Esto sugiere que la calidad en la educación es necesaria, que se deben ofrecer herramientas para orientar la medición de la calidad, sin embargo estos estándares deben dar cuenta de la realidad en los centros educativos. Este concepto está relacionado con el

enfoque resultado de las categorías emergentes, el cual indica que la calidad educativa de acuerdo al Enfoque centrado en la satisfacción de necesidades del educando y su contexto es el trabajo comunitario orientado a la calidad de vida de la comunidad educativa, que involucra procesos de investigación que valora aspectos socioculturales (económicos, ocupación, necesidad, nutrición, modo de vida entre otros) del estudiante y su familia, que pretende generar acciones que procuren el bienestar del estudiante y su familia con el apoyo institucional.

### **¿Cómo se ha transformado la idea de calidad educativa?**

En cuanto al desarrollo de la calidad educativa, los entrevistados plantean que ésta estaba ligada a asuntos estáticos como infraestructura, exámenes, un elemento del campo empresarial e industrial, sin embargo admiten que la calidad en educación hoy se ve como una gestión que va más allá de obtener resultados, y el concepto está relacionado con el proceso a priori de los resultados, como la gestión administrativa, docente y estudiantil, puesto que pretende un mejor progreso en el estudiante y un compromiso de todos los agentes que intervienen en la labor educativa.

“Con el tiempo he ido transformando ese concepto y ahora pienso que está más asociado al desarrollo del estudiante; y que logre tener una mejor armonía entre su inteligencia emocional, su inteligencia pragmática, más específicamente si tiene un desarrollo emocional y un desarrollo científico, creo que tiene una educación de calidad, además que sea pertinente para el medio en el que se desarrolla” (DT02).

#### **5.5.2 Importancia de la Calidad Educativa en la práctica docente**

No deja de ser reiterativas la pertinencia y la coherencia de la educación en los discursos de los participantes; para los docentes esto es muy importante, pues además permite que la gestión sea autónoma, pero sin olvidar los lineamientos preestablecidos para el mejoramiento de la educación, que por otro lado, de acuerdo al lugar que ocupa la calidad educativa en la práctica docente, se piensa que debe ocupar uno de los primeros

intereses, después del estudiante, en la acción es la meta principal del docente, “yo creo que el segundo lugar, ya después del estudiante, quien más interactúa con los estudiantes es el docente, y si no se fundamenta mucho esa parte ahí, pienso que se va a debilitar ese proceso” (DT06) (FIE).

En relación con la práctica docente y la calidad educativa, las estrategias pedagógicas son el eje fundamental por lo que consideran que debe ser la meta principal en todo el proceso de la educación en general. Por otro lado, hay quien considera que esta debe ocupar el segundo lugar por lo que el primero es el estudiante, argumentado que docente y estudiante están en una constante interacción y dejar de lado la calidad debilita todo el proceso, las acciones deben estar guiadas estratégicamente a la calidad mediante herramientas pedagógicas coherentes; “(...) los docentes deben llegar a las aulas convencidos de llevar verdaderos procesos, verdaderas acciones que aporten al desarrollo de seres humanos, y que aporte al desarrollo de ciudadanos” (DT05).

### **5.5.3 Evidencias de una Educación de Calidad**

Pero estas acciones se deben evidenciar en la práctica cotidiana de la labor docente, en la medida que el docente se preocupe por conocer su entorno, se capacite y se actualice constantemente con el fin de perfeccionar su quehacer, hallando nuevos elementos que aporten a una metodología donde el maestro no sea el centro de todo el aprendizaje, los entrevistados coinciden en que la calidad educativa se evidencia en la práctica en la capacidad de innovar del docente, “desde el aula de clase, la primera evidencia debe estar en ese interés del docente de actualizarse, de estar en constante búsqueda de perfeccionar su quehacer pedagógico, desde ahí debe empezar, en la medida que el docente se prepara, y sabe cómo va a ser su accionar pedagógico en el aula, desde ahí tiene un indicador de éxito para que lo que lleve al aula sea lo necesario que requieren los estudiantes” (DT05) (FDD).

**¿Qué y quién determina si una institución educativa está ofreciendo o no una educación de calidad? ¿Se podría hablar de estándares de calidad institucional?**

Este interrogante motivó varias opiniones que evidenciaron variedad de posturas. En primer lugar, definieron a los padres de familia como un indicativo de los agentes que miden la calidad educativa, puesto que estos analizan si el plantel cumple con el perfil educativo para sus hijos, sin embargo mencionan que lo anterior es el deber ser, porque en ocasiones no se presenta; “desafortunadamente lo único que le está interesando al padre de familia es que se le ofrezca un cupo, pero no va más allá, no hacen una evaluación más exhaustiva de lo que la institución está ofreciendo y lo que necesita la sociedad en general” (DT02).

Por otro lado, se dice que es “la misma institución, quien es la que debe determinar si cumple con los criterios de calidad y esta apta para ser una buena institución, mas no el gobierno nacional”, esta concepción se resulta contradictoria en relación con el concepto que plantea en cuanto a la calidad de la educación, pues menciona como agente principal de la calidad al Estado y la administración, quienes finalmente disponen de los recursos por lo tanto tienen que ser veedores de cómo se administran, igual pasa con el indicador de estándares de calidad institucional, la definición que resulta de sus opiniones se hacen de manera crítica, en algunas propositivas; “en una sociedad tan variada como es la Colombiana, debería existir unos índices más aterrizados a las condiciones sociales, culturales económicas de la región, Pero debería haber unos mínimos que pueden ser homogéneos en cada región. Se puede establecer un índice general como nación, pero creo que sería más eficaz que se generaran índices por lo menos regionales. Esos índices deben desagregarse y deben ser más específicos, que atiendan más a la especificidad social, cultural, por qué no que tengan en cuenta lo religioso, lo económico” (DT02).

La constante en los discursos está en que los estándares de la calidad deben seguir lineamientos contextualizados, llevados desde la pertinencia; sin embargo una opinión difiere “no comparto esa palabra estándar, porque los estudiantes no se miden como unos robots, el ser humano es algo que puede tener variaciones, porque una región cambia con

respecto a otra” (DT06); entonces se puede inferir que en cuestiones de fenómenos sociales y procesos sociales, como lo es la Educación, se convierte en un arduo trabajo llegar a unos acuerdos para estandarizar los lineamientos de medición de la calidad, cierto es, que las subjetividades incluso hasta el tipo de formación docente van a tener que ver en las acciones y estrategias que se utilicen en el aprendizaje, y de alguna manera influye en los resultados finales de la educación. Que de acuerdo con los resultados de este estudio, lo anterior se relaciona con el enfoque centrado en la divergencia que se basa una postura crítica sobre el concepto de calidad educativa, y destacan elementos de desconocimiento del contexto escolar, improvisación y poca intencionalidad frente a la obtención de resultados estandarizados.

#### **5.5.4 Principales agentes y sus roles para una educación de calidad**

Sin duda debe haber unos agentes principales en la búsqueda de la calidad educativa, a lo que los docentes tutores consideran que uno de los primordiales es el Estado y las administraciones, que son los entes conformados legalmente como el Ministerio de Educación, Secretarías de Educación, por otro lado, mencionan que los grupos organizados, el Magisterio y la familia deben participar de las decisiones que involucre el aprendizaje en los centros educativos, “a nivel general colocaría a todas las autoridades, en este caso el estado, pasa por las otras autoridades sociales que son los grupos organizados, que sea un esfuerzo de todos hacia ese fin, y ya en lo local ahí entraría desde directivos, no directivos que estén pensando en administración de recursos, sino unos directivos que estén pensando en fortalecer cada vez más los procesos pedagógicos, pasa entonces después por docentes, e indudablemente requiere de padres comprometidos que puedan jalonar, puedan estar ahí de la mano con una institución educativa. Para que el estudiante se involucre de una mejor manera en el proceso educativo” (DT05).

#### **Rol de la comunidad en la calidad educativa.**

La comunidad hace parte de los actores influyentes en la educación, por lo tanto es importante conocer que opinan los docentes tutores con respecto al rol que ésta debe

asumir. Los participantes entrevistados respondieron, que el rol de la comunidad está basada en acciones funcionales en el proceso de la calidad educativa, además consideran que las asociaciones de padres de familia representan la comunidad en la institución educativa, las cuales deben convertirse en veedores de la calidad en la educación, además de vigilar la parte administrativa y el desempeño del docente, propone unos estándares de calidad que les sea posible opinar, exigir y los estudiantes reciban una educación de calidad, sin embargo aparece como propuesta establecer unos estándares, cuando en el anterior apartado, se oponían al concepto de estándares y se mostraron hostiles al término estándares, lo que indica que las construcciones sociales son complejas y se van adecuando al sujeto de acuerdo con su experiencia en los contextos de interacción y van desarrollando sus propios conceptos a favor de su particularidad.

Por otro lado, afirman que el rol de la comunidad se refleja cómo un papel protagónico, en el cual deben interactuar todos los actores sociales, para que haya coherencia entre las acciones del centro educativo, la familia y la ciudadanía. Consideran que la labor de la calidad de la educación se le está delegando a los docentes, en el deber ser los docentes tutores entrevistados proponen que es un rol principal y el trabajo de la educación es compartido, concepto que se relaciona con la definición con el enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos, que se refiere al trabajo en equipo que mencionan los docentes tutores; el cual comprende el trabajo en equipo de directivos, docentes y estudiantes para contribuir con aspectos relacionados al desarrollo humano teniendo en cuenta valores humanísticos, como libertad, igualdad, género, responsabilidad, desde una perspectiva sociocultural la calidad educativa, con el enfoque filosófico y dogmático asume el compromiso social de transformar el clima escolar motivando los esfuerzos individuales de la comunidad educativa, apoyando actividades que promuevan la concertación y la sana conciencia ejerciendo un papel fundamental que aportan a la calidad de vida basada en la visión para superar una educación pertinente.

### **Rol del padre de familia en la calidad educativa.**

Al igual que las concepciones sobre el rol de la comunidad los docentes tutores entrevistados, asumen una postura crítica frente a lo que debe ser el papel del padre de familia en la calidad educativa, pues mencionan que debe involucrarse más en las actividades de la institución, conocerlas y saber que se está trabajando, su rol también es ser un evaluador de la calidad de las instituciones educativas, además ser orientador en el núcleo familiar con el fin de inculcar los valores de proyección y contribuir de esta manera a la calidad de la educación, es decir: “dejar de ser el responsable natural de ese ser humano en construcción, debe ser un acompañante permanente, pero no un acompañante aislado, sino un acompañante que pueda hacer parte activa de la institución educativa, buscándole mecanismos precisamente de participación, que puedan coadyuvar los esfuerzos entre los docentes y padres de familia para sacar adelante al estudiante” (DT05) y tener un compromiso 100% en la educación de su hijo.

### **Rol del Docente de aula en la calidad educativa.**

Los docentes tutores, plantean que el rol del docente de aula, debe ser un guía, su papel principal es ser un orientador del proceso educativo; de esta manera se potencia el desarrollo de los estudiantes, además los docentes deben actualizarse permanentemente, revisar su práctica docente para realizar un trabajo de enseñanza de calidad, asumiendo el compromiso de generar estrategias innovadoras para mejorar el rendimiento del estudiante.

### **Rol del Docente orientador (equipo psicosocial) en la calidad educativa.**

En cuanto al docente orientador que hace parte del equipo psicosocial, mencionan los entrevistados que debe ser el “puente entre la sociedad a la que la institución le presta sus servicios y los procesos que se desarrollan en la institución educativa, ellos deben además de eso, velar por conocer la realidad de los estudiantes para también de esa forma proponer junto con el cuerpo docente algunos tipos de proyectos o de prácticas específicas para ciertos individuos” (DT02). Esto implica que el docente orientador mantiene una

relación entre la institución y su contexto, también se convierte en el apoyo de los docentes de aula, sin embargo se menciona que todas las instituciones educativas de la ciudad no cuentan con este apoyo, y si lo hay no cumplen con los roles relacionados anteriormente, pues el contexto que los rodea es importante conocerlo y tenerlo en cuenta a la hora de impartir la enseñanza.

### **Rol del Directivo rector en la calidad educativa.**

Para los docentes tutores entrevistados el rol del directivo rector, es un papel fundamental puesto que, es la persona que lidera el direccionamiento estratégico de la institución en cuanto a lo pedagógico, además asumen la responsabilidad de construir el PEI y proyectar una asignación de recursos, designar a docentes y coordinadores la ejecución de proyectos bajo la constante supervisión y evaluación, acompañar los procesos que realiza el coordinador, además ser la cabeza visible y el representante de la institución a nivel general. Sin embargo hay quienes señalan que el rol del rector tiene una imagen distorsionada, pues algunos rectores se creen gerentes desde una postura administrativa más no pedagógica, porque sus acciones están ceñidas a gerencias de productos y dineros, estos son los conceptos relacionados con labor de los directivos que se asocian con la experiencia de cada individuo en su trabajo y sus percepciones construidas desde las representaciones sociales de cada sujeto.

### **Rol del Directivo coordinador en la calidad educativa.**

Dentro del dialogo que surge en una entrevista es posible entablar una confianza con el sujeto conocedor de la información lo que implica que los conceptos están basados desde su experiencia y en este caso desde su profesión, al indagar sobre el rol del coordinador estos asumen que es un líder académico, que orienta a los docentes de la institución educativa, en las evaluaciones de forma cualitativa y cuantitativa de los procesos llevados a cabo, su actuar se basa en los temas relacionados con la convivencia escolar, sin embargo debe ir más allá y proponer desde lo pedagógico apoyo y, guías estructuradas basadas en las experiencias de las aulas de clases, “porque el coordinador debería manejar toda la

información pedagógica de la institución, desde los planes de aula, planes de unidad, planes de clase, desde solo pensar una evaluación, desde cómo hacer procesos de retroalimentación, eso debe ser liderado por él” (DT02).

### **Rol del personal administrativo en la calidad educativa.**

Para los docentes tutores entrevistados, en lo relacionado con la calidad de la educación, el personal administrativo debe llevar a cabo las políticas que deben cumplir para el mejoramiento del centro educativo; tiene la responsabilidad de administrar bien los recursos, no solo lo financiero, sino de todos los recursos disponibles para que el estudiante pueda tener acceso a mejores materiales que aporten a su educación, pero hay quien hace evidente una crítica frente al rol de los administrativos y dice “yo pienso que debería haber dos tipos de administración. Pero el administrativo profesional es el que debe cumplir esa función, pero eso no se está cumpliendo, los rectores están cumpliendo las funciones de ese administrador, o el rector está cumpliendo el rol de ese administrativo, o ellos acapararon las funciones de ese administrativo. En parte porque a los rectores se les vendió la idea de ser gerente y ellos dentro de esa concepción de gerencia, pensaron que era simplemente administrar recursos, y dejaron de lado la administración de personal y esa administración pedagógica” (DT02).

### **Rol del docente tutor (Programa PTA) en la Calidad Educativa**

A los docentes tutores se les preguntó sobre su rol en la calidad educativa, ellos consideraron que llegan a ser asesores, acompañantes, un puente, un agente articulador entre los docentes y directivos, para poder realizar un diagnóstico que evidencie las verdaderas necesidades de la institución, y esta mejora en cuanto a los procesos administrativos y pedagógicos en general. Además también se consideran como aquel acompañante que ayuda al docente “es como ese articulador que en algún momento llega al aula, precisamente para darle un oxígeno, un soplo de aliento a ese docente que seguramente está agobiado con todas las actividades diarias” (DT05); también mencionan que llegan a la institución a hacer un seguimiento, al docente en el aula de clase “con el fin

de estimularlos; con el fin de que ellos mejoren sus prácticas de aula y puedan realizar mejor el proceso de conocimiento” (DT06).

### **Rol del Estudiante en la Calidad Educativa.**

Al hablar del rol de estudiante en la calidad educativa, los docentes tutores, hacen referencia más a procesos que de funciones como tal, por lo que dicen que hay que enseñarles, desde temprana edad la importancia que tiene la educación en la vida, el cual es un agente más activo, sujeto de derecho, pero que entiende que tiene derechos y debe cumplir una serie de deberes, también aparece la idea de que el estudiante debe ser un sujeto pensante y propositivo, que pueda argumentar, pero en la medida que a este se le enseñe, puesto que del éxito del proceso va a depender la calidad en la educación y los estudiantes son el resultado. Expresando que se requiere un estudiante “que pueda pensar, que pueda proponer, que pueda argumentar, pero en la medida que también se le enseñe, es un rol de los más activos en todo esto”. (DT05).

### **Rol del Ministerio de Educación en la calidad educativa.**

Referente al rol del Ministerio de educación los docente tutores entrevistados plantean que su papel es estructurar las políticas públicas de educación, con un sistema jerárquico que apunte al mismo objetivo, sin embargo se hace una crítica en este concepto a la autonomía, pues lo han entendido como “cada quien cree unas políticas y que cada quien tenga visiones diferentes de la calidad” (DT05); otra parte piensa que “no debe haber engranajes sueltos atendiendo a esa mal llamada autonomía” DT02. Por lo tanto el Ministerio de Educación, se convierte dentro del proceso de la calidad en una de las instituciones polémicas que tiene una tarea macro para poder, establecer acuerdos alrededor de los agentes y centros educativos a nivel nacional.

### **Rol de Secretaría de educación en la calidad educativa.**

Los docentes tutores entrevistados expresan que esta debe cumplir el mismo rol del Ministerio de Educación a nivel micro, debe atender la política de ciudad o la política departamental sobre educación, planteada desde los objetivos de la política nacional, y en ese sentido trabajar para que se cumpla desde la pertinencia, y “es que una política que esté acorde realmente a lo que la nación necesita para ser la más educada; y no como eslogan de gobierno, sino realmente para ser una de las poblaciones que puedan superarse a nivel mundial, pero con una proyección, no cogiendo así políticas por venir sino con planes bien establecidos” (DT05), para esto es necesario hacer investigaciones para ver cuáles son las necesidades de cada región, y así la inversión en la educación será exitosa para una educación de la calidad.

#### **5.5.5 Factores que favorecen la calidad educativa**

Lo anterior, tiene una relación directa con los factores que pueden favorecer a la calidad educativa, y se dice que una de las claves del éxito está en administrar desde una mirada pedagógica, se incluye el compromiso del docente, además debe haber una reflexión crítica frente a ese compromiso, otra opinión diverge y nombra a la familia como factor que favorece a la calidad educativa de esta manera, “el primer factor es que familia tome el tema y reflexione sobre el tema. En la medida en que la familia y la sociedad reflexionen sobre la educación que necesita y la educación que quiere; y ellos mismos creen un concepto de calidad, entonces se va a ver afectada” (DT02).

#### **5.5.6 Referentes y términos asociados a la Calidad Educativa**

Los docentes tutores intentaron definir de acuerdo con sus conocimientos que significaba para ellos algunos términos relacionados con la calidad en la educación lo que se hizo a continuación, fue un análisis y concretar las definiciones en una sola.

### **Estándares básicos de competencia.**

Los docentes tutores expresan que los estándares básicos de competencias “son parámetros que se proponen a seguir para dar lo mínimo sin desconocer que se puede dar lo máximo” (DT05), es decir, que los estándares son lo mínimo que el estudiante debe saber en el aula de clases, también se dice que son competencias que el docente quiere que el estudiante tenga; que sirven además para saber cuáles son los conocimientos que los estudiantes tienen para planear la clase de acuerdo a las necesidades de la realidad del aula y potenciar las habilidades de los sujetos receptores de las clases.

### **Evaluación en el Aula.**

Para los docentes tutores la evaluación en el aula indica “el desarrollo del individuo” (DT02) dentro del proceso del aula de clases, puesto que “es un procesos necesario para saber cómo está el estudiante y corregir donde tenemos fallas” (DT05). La evaluación se concibe también, como una necesidad permanente de la práctica docente en el aula.

### **Evaluación Docente.**

Los docentes tutores afirman que la evaluación docente es “el indicativo del desarrollo profesional del docente” (DT02), asociada al desempeño en términos de retroalimentación.

### **Evaluación externa.**

Afirman los docentes tutores entrevistados que la evaluación externa es una comparación que indica cómo se encuentra la institución o el docente con otras instituciones a nivel regional, en la que se retroalimentan experiencias, es decir, “una manera de comparar como se encuentra con otras instituciones a nivel regional, nacional”

(DT06). Las evaluaciones externas no sirven como referentes para hablar de calidad educativa, puesto que tienen indicadores que “no miden todo” (DT02).

### **Evaluación institucional.**

Para los docentes tutores entrevistados la evaluación institucional es la ruta que se establece para crear planes de mejoramiento en la institución educativa, el cual se debe aplicar periódicamente para poder ser consistente con los planes establecidos. Afirman que “a partir de la evaluación que me dice como estoy; de allí hago mis planes para seguir y poder avanzar, entonces esos planes ya vienen enmarcados en ese sentido” (DT05).

### **Plan de mejoramiento institucional.**

Los docentes tutores entrevistados mencionan que el plan de mejoramiento institucional es la guía que tiene como proyección la calidad educativa, esta guía debe estar plasmada en el PEI, con metas específicas que procuren el mejoramiento; expresando “son las acciones que realiza la institución con el fin de dar mejoramiento a ciertas cosas que se presentan en la institución” (DT06).

### **Eficiencia.**

Expresan los docentes tutores entrevistados que eficiencia es el uso adecuado de los recursos en el momento y las cantidades, y según como se requieran los procesos de mejoramiento permanente; es decir, “sería hacer ese uso pertinente en un proceso de mejoramiento permanente” (DT05).

## **5.5.7 Política Nacional de Calidad Educativa**

En relación con la Política Nacional de Calidad Educativa, los docentes tutores tienen una posición crítica, en la que plasman sus experiencias y mencionan que “desafortunadamente es como una colcha de retazos, cogen lo mejorcito de un sistema

educativo a nivel internacional, pero no está basada en la realidad de la sociedad colombiana” (DT02).

Por otro lado manifiestan que es el intento para lograr posicionar el país con mejor acceso al conocimiento, cuando el país tiene temas que históricamente han sido invisibilizados como las tasas de analfabetismo, la educación rural, acceso a las tecnologías, dotación de infraestructura y material didáctico suficiente en las instituciones educativas, etc., por lo que la política de calidad educativa es débil en cuanto a proyecciones que se tienen dadas como políticas de Estado; programadas desde el nivel central, por lo que deben tener en cuenta todas las condiciones que tiene el país, contando con las particularidades culturales de cada región, y mientras estas condiciones no se den de manera apropiada, no tendría éxito esta política.

Además se agrega que sobre calidad educativa se han realizado varias investigaciones que tratan de explicarla desde la administración del sistema educativo, pero en la política actual del país, esto no se tiene en cuenta para estructurarlas, “creo que se están amañando cosas y el mayor peso se lo están dejando al docente, el docente es muy importante, también tiene un porcentaje bien importante, pero las investigaciones a nivel internacional muestran que la administración también cumple con un peso tan importante como la que tiene el docente” (DT02).

En atención a lo aquí narrado por los docentes tutores sobre los lineamientos, programas, proyectos y acciones, relacionadas con la calidad educativa en el marco de la política educativa nacional, se puede evidenciar una orientación desfavorable (negativa) por considerarla una “colcha de retazos” de sistema educativos internacionales.

## **6. Conclusiones y Discusión**

*“Cualquier otro estamento podría perder la esperanza, pero en la educación es casi una obligación construir utopías y esperanzas”*

Participante – DR01 (2017)

En el presente estudio participaron personas que desempeñan su labor en el área de la educación pública en el Distrito de Cartagena de Indias (Colombia) por lo tanto, sus testimonios son apropiados para el análisis de la calidad en la educación, los y las participantes ejercen actualmente los cargos de rectores, coordinadores, docentes de aula en básica primaria, básica secundaria y media, y docentes tutores del programa todos a aprender (PTA) que aportaron información para el análisis cualitativo de las representaciones sociales sobre de la calidad educativa.

Obtener unas conclusiones que logren abordar en una categoría las percepciones y concepciones de las personas entrevistadas se vuelve complejo en el sentido que estos asumen la calidad educativa y sus componentes desde diferentes puntos de vista; de allí el interés de la investigación de protegerse contra la posible tendencia a hacer del análisis de datos recopilados un mero ejercicio especulativo, y de disponer de distintos instrumentos y varias técnicas para el análisis de la información (diseño multimetodológico), que facilitara la comprensión desde diferentes dimensiones y aspectos, así como la triangulación de la información; lo que se tradujo en “una mayor riqueza en el análisis con base en su pertinencia y coherencia teórica” (Flick, 1992).

Si bien con los resultados de la investigación se presentan de manera simultánea reflexiones sobre los presupuestos teóricos y la metodología utilizada, en este capítulo, sin el ánimo de adoptar posturas en favor o en contra de la política educativa vigente, los investigadores consideran pertinente realizar una aproximación interpretativa más profunda para el conjunto de información obtenida, de tal manera que posibilite articular los núcleos figurativos y los elementos de sentido encontrados.

Se han elegido dos líneas de profundización y articulación de los resultados, que pretenden dar respuestas a las formulaciones planteadas en el diseño inicial: a) aportes al contexto teórico – metodológico; b) la calidad educativa según las representaciones sociales de los educadores participantes (elementos estructurantes: contenidos y elementos de centralidad e interpretación psicosocial); en las que se presentan algunas reflexiones de los discursos analizados; de las cuales el lector podrá, recrear sus propias representaciones.

### **6.1 Aportes al contexto teórico – metodológico**

*“Calidad Educativa: es a la vez meta y camino.  
Es el medio y es el fin; es el ideal a lograr”*

*Rodríguez, A. (2017)*

La metodología de investigación utilizada, enmarcada en la teoría de campo; permitió ejercicios de “ida y vuelta” con el manejo de la información obtenida. El acercamiento inicial a las instituciones educativas, la revisión bibliográfica especializada y el análisis de la observación desprevista de los educadores en sus contextos escolares brindaron información que luego se constituyó en primordial para el diseño de los instrumentos o técnicas aplicadas. De igual manera la información recopilada en los cuestionarios y la carta de Jacobi, aportó enunciados necesarios para los ejes temáticos que guiaron la entrevista semiestructurada. En consecuencia, se puede afirmar que a partir de las producciones de los involucrados se construyeron los contenidos de las representaciones sociales (núcleo figurativo y elementos constitutivos); permitiendo, en todo momento, una reflexión conceptual y lingüística de la noción de calidad educativa.

El grupo investigador asumió una disposición de escucha y recepción de los diversos lenguajes, “el lenguaje propio de su intérprete” Gádamer (2003, p. 467), su intención no fue la de dirigir el estudio mediante ideas preconcebidas sobre el objeto en estudio; facilitando el ejercicio de develar y comprender el contexto y realidad del otro. Sus impresiones, sentimientos u opiniones, pueden estar presentes en las interpretaciones que se hacen de la información recolectada; sin que necesariamente conceptualice a partir de teorías, actores y audiencias.

A partir de las referencias básicas que dan soporte al trabajo de investigación, y de los planteamientos de diferentes autores en las categorías que lo integran se desprende el modelo de reflexión, la ruta metodológica, y la estructura de análisis e interpretación de resultados. Así la metodología diseñada concierne a la que tradicionalmente se aplica en estudios sobre representaciones sociales: recopilación de material discursivo mediante entrevistas y otras técnicas como la carta de Jacobi y el cuestionario; y análisis del material discursivo mediante la teoría fundada (Glasser y Strauss, 1967); más afines con una visión descriptiva de la representación social, es decir, con más interés en el contenido de la representación que en el proceso social de su producción. Cabe anotar que no se utilizaron técnicas más sofisticadas (que incluyen análisis estadísticos), debido a que desde el punto de vista de los presupuestos teóricos y metodológicos no era necesario.

Con la finalidad de reducir la subjetividad presente en las técnicas interpretativas, se aplicaron distintos instrumentos y varias técnicas de análisis de información; mostrándose, además, de manera simultánea elementos discursivos, su respectiva interpretación y las referencias teóricas asociadas; aun a riesgo de hacer extensos los capítulos de resultados.

Aunque con un mayor peso descriptivo, el trabajo investigativo estableció la comparación entre grupos; por tanto se considera la inserción social de dichos grupos, para no dejar de lado el interés por la influencia socioestructural en la construcción de las representaciones sociales. No fue intención de la investigación generar explicaciones, sin el debido rigor metodológico, sobre cómo las desigualdades sociales entre los grupos podrían generar diferencias en el proceso de construcción de sus representaciones sociales respecto a la calidad educativa y las políticas ministeriales, sin embargo el capítulo 4 (A propósito de las Representaciones Sociales sobre Calidad Educativa) rebasa la simple descripción de los elementos cognitivos intraindividuales de los grupos. Si bien se recurre a algunos patrones estadísticos como el conteo de frecuencias absolutas es un mecanismo para la definición de categorías y clasificación de contenidos, y en ningún momento para determinar valor en el material discursivo.

El análisis de la información recolectada en cada uno de los instrumentos (cuestionario, carta asociativa y entrevistas), permitió redefinir las categorías de análisis propuestas inicialmente. Estas nuevas conceptualizaciones, se articulan a partir de nociones epistemológicas para la generación de conocimiento, sujeto, objeto, metodología y contexto (Nava, 2005); buscan establecer una orientación para el análisis y presentación de la información, pero no se constituyen en conceptos absolutos. Estas categorías determinantes de los enfoques sobre calidad educativa representados fueron: enfoque centrado en la administración y gestión escolar (AGE), enfoque centrado en la formación integral del educando (FIE), enfoque centrado en la formación y desempeño docente (FDD), enfoque centrado en la satisfacción de necesidades del educando y su contexto (NEC), enfoque centrado en la divergencia (NCE), enfoque centrado en la excelencia (EXC), enfoque centrado en la infraestructura (RPD), enfoque centrado en criterios filosóficos y/o dogmáticos (FDN), enfoque centrado en una política de estado benefactor (PEB), enfoque centrado en la gestión pedagógica y académica institucional (GPA), enfoque integrado de la calidad educativa (INT); explicadas en detalle en el capítulo 4.

Si bien un mismo término (unidad de significación) recopilado puede estar presente en varias categorías, por sus diversos significados incluso para una misma persona en distintas situaciones, los términos registrados en el cuestionario, fueron nuevamente confrontados durante la asociación de términos en la carta de Jacobi, y otra vez, puestos en consideración de los propios participantes en su contexto semántico en la entrevista. Así una aplicación rigurosa de los instrumentos permitió reconocer aspectos estructurales de la representación; y cada nuevo avance les exigió argumentar más su respuesta inicial, en un ejercicio de búsqueda de congruencia al interior del discurso.

Es pertinente señalar que los participantes pertenecientes al sitio 3 (docentes de aula) mostraron una mayor disposición para completar los tres ciclos de asociación en la carta de Jacobi, en tanto que los participantes del sitio 1 (directivo docente - rectores), fueron más resistentes para llegar a este, por considerar que los anteriores ciclos agotaban lo que tenían que decir. Todos los participantes mostraron una actitud cooperadora para la entrevista.

Pudo advertirse, en algunos participantes, como el sujeto mismo intenta monitorear sus respuestas con relación a lo que él presupone son las expectativas del entrevistador y del tipo de interrogatorio (actividad meta – cognitiva), mostrándose en ocasiones a la defensiva o haciendo señalamientos sobre lo indagado “(...) ah, lo que quieres saber es...ya se para dónde vas...” (DA26); imprimiendo a la sesión de trabajo, en algunos momentos, la apariencia de un diálogo entre colegas. Para retomar el flujo normal de la entrevista, fue preciso confrontar al entrevistado con alguna de sus afirmaciones anteriores que pudiera parecer, aún sin serlo, contradictoria con su juicio actual, por lo que tendría que concentrarse en su argumento.

Por su parte, la entrevista se convierte para el participante, en un proceso de construcción de ideas que emergen del discurso, no propiamente como objetos cognitivos preformados por él; donde el objeto de la representación es edificado, y es en parte, como realmente es y a la vez como es representado. Esta doble condición provoca que los agentes escolares consideren sus reflexiones y apreciaciones como ciertas. Para ellos son realmente ciertas: “en efecto, si nuestra forma de ver la realidad construye en parte esa realidad, tenemos a nuestro alcance toda una serie de elementos que validan, sin lugar a dudas, nuestra forma de verla” (Ibáñez, 1994; p. 177)

Cabe resaltar que no existe evidencia en los discursos, de que los participantes admitieran que sus reflexiones, ideas, creencias, conocimientos, metáforas, nociones, pautas simbólicas, actitudes, manifestaciones, objetivaciones, visiones y valores; sean resultante de la interrelación y comunicación interpersonal con otros; o de la repetición de una opinión escuchada alguna vez. No se percatan de la naturaleza particularmente social de sus creencias, vale decir, la imposición externa de muchos de sus juicios; los cuales consideran inéditos y únicos.

El proceso de la entrevista pone de manifiesto que el participante va adquiriendo cierta soltura y seguridad mientras avanzan las preguntas, y en gran medida, éstas provocan in situ la construcción mental que tratan de expresar con cierta coherencia; hasta llegar a un estado de posesión de las respuestas con alguna lógica de contenido, nada comparable con

los pobres argumentos iniciales. Estos nuevos argumentos que se erigen como soportes del pensamiento individual no lo son en la mayoría de los casos, por el contrario, constituyen una serie de racionalizaciones destinadas a hacer plausible aquella afirmación inicial. Al decir de Fromm (2005): “se imagina así que las razones que nos ha proporcionado en apoyo a su opinión han precedido a ésta, pero si examinamos tales razones nos daremos cuenta de que ellas no han podido conducirlo a ninguna opinión... a menos que una opinión definida hubiera ya existido en su mente. En realidad se trata solamente de pseudorrazones cuya finalidad es la de hacer aparecer la opinión como el resultado de su propio esfuerzo mental” (p.230).

En este sentido, como señala Fromm (2005) las racionalizaciones no constituyen instrumentos para comprender la realidad, sino que representan un intento post factum destinado a concertar los propios deseos con la realidad exterior; por tanto los contenidos que se analizan en este estudio constituyen el discurso de los participantes: lo que dijeron; en ningún caso se podría pensar inadvertidamente que son sus pensamientos, es lo que dicen que piensan; por tanto, varias de sus reflexiones no son verdaderamente explicativas, sino que aparecen post factum, en un intento por dar coherencia a su realidad.

## **6.2 Representaciones Sociales sobre Calidad Educativa: Contenidos y Estructura**

*“¿Utopía o realidad?  
Sólo tú decides si quieres construir la esperanza”*

*Rodríguez, A. (2017)*

Buscando dar respuesta al interrogante clave para esta investigación: ¿son concluyentes los resultados para afirmar que existe una representación social sobre calidad educativa en los docentes y directivos docentes estudiados?; y en caso afirmativo a muchos otros que orientaron todo el proceso investigativo, se hizo necesario nuevamente recurrir al marco teórico; y revisar algunos elementos de la definición de “representación social” como referentes para estimular la rigurosidad en los estudios sobre representaciones sociales, que permitan certificar un objeto social como representación social.

En este orden de ideas, es preciso recordar que una representación social no se constituye solo en términos operacionales, unificando elementos categoriales con las características del objeto en estudio; y que hace referencia tanto a productos culturales como a procesos sociales. Ahora bien, pueden existir espacios de comunicación social que permitan las relaciones intergrupales como parte del sentido de identidad y ser fuentes de legitimación social; sin requerir elementos suficientemente estructurados como pensamiento social. En cuanto a los contenidos de la representación, estos deben ser vitales al grupo social; es decir, deben ser pertinentes para su vida diaria.

Un objeto social, un acontecimiento o una situación, resulta ser importante para un grupo en un contexto social determinado; originándose la necesidad de ser conocido, comprendido e incorporado al sistema de referentes cotidiano. Se genera así, el proceso de constitución de una representación social sobre “un algo por un alguien” (Ibáñez, 1994). En este sentido, se ha observado convergencias y divergencias en las producciones discursivas de los grupos en estudio (rectores, coordinadores, docente de aula y docente tutor) que metodológicamente se denominaron sitios de investigación para su análisis.

El hallazgo de estas diferencias discursivas no es producto de tal distribución procedimental; puesto que ellos se encuentran agrupados naturalmente. Una de las diferencias encontradas en los discursos se refiere al programa PTA, que para los rectores ha sido un acierto del gobierno nacional; en el cual se ayuda en la planeación de las clases y actividades; sin embargo para docentes de aula y algunos coordinadores este programa no apunta a la calidad sino que es un esfuerzo sobre medido y una pérdida de recurso del Estado, lo que imposibilita que los procesos que apuntan a la calidad se fortalezcan y vayan por el camino de cumplir los objetivos.

Por su parte, la semejanza en sus juicios proviene de su propia composición social como grupo natural, es decir, la representación social manifiesta se encuentra relacionada a su identidad de grupo. Se registraron elementos comunes entre todos los grupos, principalmente entre docentes de básica secundaria y docentes tutores. Se ubica una articulación discursiva en el contenido del eje central del núcleo figurativo para todos los

grupos (desarrollo del ser y el saber hacer del estudiante); el cual hace referencia al eje de evidencia (lo que se logra, lo que se busca); o ideas sobre la calidad educativa según el grado de éxito en un proceso educativo.

En consecuencia, puede asegurarse que existen suficientes elementos para determinar representaciones sociales en todos los grupos en estudio (sitios de investigación). Sin embargo, es pertinente anotar que, aunque pareciera existir una permanente comunicación relacionada con los ejes temáticos que se incorporan en la categoría calidad educativa, entre los miembros del grupo y entre grupos aún es necesaria una discusión abierta sobre ¿qué es? ¿con qué elementos se logra? ¿cómo se logra? ¿para qué se logra? que integre mayor consistencia a su pensamiento colectivo.

En algunos casos pareciera no interesarle a los participantes definir en sus discursos lo que entienden por calidad educativa, limitándose a evocar diversos aspectos, desde múltiples enfoques; que sugieren requisitos, cualidades, aspectos a tener en cuenta para la gestión de la calidad educativa al interior de una institución educativa oficial; y sólo hacen referencia al Estado para asociarlos con palabras de resistencia, precaución o descalificación. Esto pone de manifiesto la variedad de información que poseen, lo cual podría sugerir la presencia de múltiples fundamentos teóricos o construcciones propias del sentido común mediado por las características socioculturales de su quehacer pedagógico.

En otros casos; se hace evidente que, en su sentido ontológico, los participantes presentan dificultad para expresar términos que logren definir Calidad Educativa, pues presentan escasos referentes conceptuales concretos, asociados directamente a este término inductor. Hacen alusión directa a dos agentes importantes en el quehacer educativo, el estudiante y el docente, el primero como fin último del proceso formativo; y el segundo como protagonista de la práctica educativa que debe conducir a la consecución de los logros del primero. Se hace referencia a medios, acciones, logros, sin llegar a definirla; es decir, el grupo de participantes sustituye los términos de definición por los sujetos involucrados en su producción y los medios requeridos para alcanzarla

Las narraciones de los participantes presentan diversas visiones sobre lo que se entiende por calidad educativa, sus opiniones sobre cómo alcanzarla o cómo se hace evidente en los contextos escolares; relacionados con el trasegar histórico-experiencial de su formación, las construcciones epistemológicas que cada educador ha realizado desde su quehacer profesional al interior de las instituciones educativas, y los elementos que hacen particulares a cada institución (visión y contexto); permiten afirmar que la construcción hermenéutica de la RS sobre calidad educativa de directivos docentes, docentes de aula y docentes tutores de las instituciones educativas públicas en el distrito de Cartagena, tiene un enfoque holístico que posibilita coexistir diversos enfoques, incluso para un mismo educador.

En todo caso, desde el punto de vista de la estructuración cognitiva, se aprecia que prevalecen tres sistemas de conocimientos que constituyen el núcleo figurativo alrededor del cual conceptualizan la calidad educativa; ideas que dan cuenta de: a) lo que se quiere alcanzar, b) elementos indispensables para alcanzarla y c) por qué y para qué se forma en la escuela.

Es común encontrar en uno de los dos ejes del núcleo figurativo de la representación social que constituyen los elementos de la primera (eje de medios) y segunda periferia (eje de contexto o funcional) la figura del maestro como definitoria del concepto de calidad educativa, asociada una imagen de formador – salvador; de guía, de orientador; capaz de lograr, con la cualificación adecuada, que otros (as) alcancen cierto nivel de conocimiento, que por sí solos no alcanzarían. Se reconoce el maestro ideal, en los discursos de los participantes, como el poseedor de características que pueden diferenciarse desde: a) una visión pragmática (organización escolar y curricular, cumplimiento de su función formadora) que recubre de importancia el proceso académico-formativo. Importancia no sólo de tipo personal, sino social, en los contenidos educativos y en las actividades docentes; b) una concepción humanista, en la cual se resaltan las cualidades humanas (valores de responsabilidad, con sentido humano, comprometido, líder, amante de la profesión, entrega); y c) un componente racionalista en el cual la eficiencia en los

resultados académicos de sus estudiantes es sinónimo de preparación intelectual del maestro.

En cuanto al contenido de las representaciones sociales sobre calidad educativa construida por los agentes escolares; los participantes privilegian los enfoques AGE, GPA, RPD, NCE y FDN; manifiestan que la Calidad Educativa tiene que trascender a lo que ellos llaman “las herramientas para la vida”; el proceso de formación tiene que apuntar a ser ciudadanos útiles, decentes y cariñosos. Se debe apuntar no sólo a lo cognitivo, sino también a la parte afectiva (socio afectiva) y físico-creativa del estudiante. Este es un discurso muy similar al del Ministerio de Educación Nacional, quien el documento de estándares básicos de competencias, señala la intención de “...desarrollar en los niños no sólo habilidades comunicativas, matemáticas y científicas, indispensables para enfrentar el desafío de la sociedad de la información y el conocimiento, sino también, y tal vez lo más importante para un país como el nuestro, desarrollar competencias ciudadanas que nos den la posibilidad de formar una nueva generación de colombianos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común” (MEN, 2002, p.6).

Reconocen que la concepción sobre calidad educativa ha venido cambiando según las condiciones del contexto y a ellas se han venido adaptando, resaltando así que en un inicio el interés fue solo académico, pasando por una etapa donde el carácter productivo y capitalista reinante en la sociedad imponía criterios tecnicistas a la educación, pero que hoy desde la visión etnoeducativa que ha permeado el sistema educativo, la calidad de la educación es vista más como un compromiso social, llevándola a ocupar el primer lugar dentro de las prioridades del docente.

No obstante, esta prioridad es vista desde una perspectiva del “deber ser”, no planteándose propuestas activas que se desarrollen en el “ahora” de sus instituciones; por tanto se puede entender que la Calidad Educativa se está asumiendo como una propuesta a futuro y que las acciones que más adelante mencionan son recibidas como una imposición del estado, aunque en sus discursos parecieran estar muy relacionadas con lo que ellos piensan es el “deber ser”.

De lo anterior expuesto, se puede deducir que la concepción del término calidad de la educación se encuentra relacionada directamente con la idea de educación que se tenga. Una persona de tendencia liberal, moderada, progresista o marxista tendrá una concepción diferente del término calidad. En consecuencia, su definición dependerá del sujeto que la enuncia, de los objetos o procesos comparados, de la ideología a la que responda, de las expectativas, de las exigencias sociales, de la visión económica en la que se concibe, de la institución, etc., pero la definición tendrá que situarse al amparo de alguna de las tendencias anteriormente citadas.

Aparecen como factores determinantes para hacer evidente una educación de calidad: el empoderamiento y compromiso del docente en su quehacer pedagógico y social; la investigación desde lo cultural y contextual (enfoque etnoeducativo), y que los estudiantes se formen para afrontar los retos de un mundo globalizado.

En una apreciación un poco incoherente, los entrevistados manifiestan que debe existir un instrumento con un adecuado proceso, que debe ser diferenciado (estándares diferenciados) que evalúe y/o determinen si una institución está ofreciendo o no una educación de calidad. Se considera incoherente, pues por un lado se reconoce la necesidad de la existencia de estándares (entendido como aquello que tienen características comunes a la mayoría); como parámetro para evaluar; pero por el otro se pide que se haga una diferenciación de estos.

De igual manera se pide un instrumento que siga un proceso que inicie con la autoevaluación institucional, y precisamente es lo que se encuentra en la Guía 34, para el mejoramiento institucional propuesta por el MEN; una ruta que plantea tres etapas donde la primera es la autoevaluación; y donde además las instituciones educativas tienen la oportunidad de reconocer sus fortalezas y oportunidades de mejoramiento; y a partir de allí elaborar su propio plan de mejoramiento (de manera diferenciada, tal como lo sugieren). Este instrumento (guía 34) sugiere un proceso seguimiento y evaluación diseñado, ajustado e implementado por cada institución educativa, adaptado a sus necesidades y realidades (si éste es elaborado de manera consciente y objetiva). Es necesario empoderarse de los

instrumentos existentes; adaptarlos a la realidad institucional o proponer otros mayormente efectivos; y mostrar menos resistencia.

Como se ha mencionado antes el proceso de educación y la calidad son elementos fundamentales que acompañan el desarrollo de las sociedades y del resultado del engranaje de estas depende la participación de todos los agentes que ocupan un lugar importante en el desarrollo de cada etapa, para esto se analizó cuales se creería que eran el rol de la comunidad, padre de familia y docentes de aula, directivos, estudiantes y el ministerio de Educación

Al hablar de los principales agentes y sus respectivos roles en la consecución de la Calidad Educativa, es preciso reconocer que es la comunidad quien conoce sus oportunidades de desarrollo, por tanto es la llamada a orientar la formación de sus habitantes. Es decir, no se puede construir un currículo de espaldas a la comunidad. Sin comunidad no hay pedagogía; por ello la comunidad tiene un rol vinculante, con una relación de doble vía, en la cual los objetivos de la escuela y la comunidad convergen.

Se requiere de unos padres de familia sensibles a la formación de sus hijos, conocedores del compromiso social que asumen no solo con la persona en formación, sino con la sociedad misma. Por su parte el Docente de aula, debe estar siempre abierto a nuevas propuestas, sin sesgos ideológicos o políticos, con un gran sentido humano, investigador, actualizado y propositivo; pero sobre todo comprometido con su labor de formador.

Para cada agente (directivo rector, directivo coordinador, docente de aula, docente tutor, docente orientador, personal administrativo); los participantes definen competencias, funciones y roles que deben ser asumidos, resaltando la importancia del compromiso y la responsabilidad en el cumplimiento de sus labores; así como sugiere Alicia, el personaje del país las maravillas, "(...) el mundo giraría mejor si cada uno se ocupara de sus propios asuntos" Lewis Carroll (1865).

Sin embargo para el caso del rol que debe asumir el Ministerio de Educación (MEN); aunque reconocen el papel de seguimiento, acompañamiento, proveedor de recursos, y asistencia; se limitan en el discurso a críticas relacionadas con los actuales planes, programas y proyectos. Pareciera contradictorio pensar en un ente proveedor de recursos, que planee, acompañe y evalúe; pero que no exija resultados satisfactorios, medidos con indicadores diseñados para tal fin.

Se exige mejor y mayor planeación con la participación de todos los estamentos a nivel a la local, regional y nacional; pero cuando se convoca a la construcción de estos planes (plan decenal de educación, y el plan maestro en el Distrito; por ejemplo); son pocos los actores involucrados que acompañan y participan en esta construcción colectiva. Es común en los discursos la necesidad de un plan que tenga continuidad y que obedezca a las realidades contextuales.

Sin establecer un orden jerárquico, apuntan como factores que favorecen la calidad educativa; los siguientes: la responsabilidad desde la familia, la cualificación de alta calidad en los docentes; y el engranaje de elementos como trabajo en equipo, efectividad, infraestructura, ambientes de aprendizaje, herramientas tecnológicas, y un adecuado manejo de la convivencia.

Para el caso de los referentes y términos asociados a la Calidad Educativa, se observa lo siguiente:

a) Estándares básicos de competencias. Pareciera existir claridad en el concepto de estándares básicos de competencias; y para qué fueron creados; aunque se siguen percibiendo resistencia y críticas por considerarlos descontextualizados y poco pertinentes para algunas realidades. Sin embargo, solo recuerdan en sus discursos los de lengua castellana y matemáticas; y aseguran que están más orientados a la labor técnica y productiva.

Pero la intención de los Estándares Básicos de Competencias (EBC), es ofrecer a los estudiantes, independientemente de su procedencia, oportunidades para desarrollar

habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Quizás se han quedado en el discurso de los años 70-80, cuando los esfuerzos del estado se concentraban en la llamada eficiencia interna (acceso, retención, promoción, repitencia y deserción); que efectivamente poco aportaban al desarrollo social y la satisfacción de necesidades de la comunidad; surgiendo la necesidad de reflexionar sobre lo que se llamó “Calidad Educativa”.

La propuesta de estándares pretende no solo orientar hacia lo tecno-productivo como se afirma, pues se reconocen en ellos referentes actitudinales, procedimentales y cognoscitivos; que dan cuenta del Ser, Saber, Saber Hacer, y Saber Ser.

En este orden de ideas, los EBC constituyen uno de los parámetros que el niño, niña o joven debe saber, saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo; y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida por los estándares (MEN, 2006, p.9). Es claro que por sí solos no garantizan la calidad.

b) Evaluación en el aula. Se reconoce la importancia de procesos permanentes de evaluación, que propicien un mejoramiento continuo en la formación del educando. Sin embargo se crítica las orientaciones dadas por el MEN en el Decreto 1290, por considerarlas ajenas a los procesos naturales al interior de las instituciones educativas. No obstante, es conveniente recordar; que en el año 2008 (año de la evaluación) se abrieron distintos escenarios de discusión, opinión, para compartir experiencias y realizar propuestas sobre la evaluación en el aula. Gracias a este proceso se tiene un nuevo marco regulatorio y orientaciones sobre el proceso. Al revisar el decreto y el documento 11; se resaltan, entre otros, la autonomía de cada institución educativa para adoptar criterios y procesos que faciliten la promoción del estudiante, en un sistema institucional de evaluación, en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Es pertinente anotar, en que estos dos documentos (decreto 1290 y documento 11); se hace referencia, a la necesidad de tener presentes en los sistemas institucionales de

evaluación, entre otras consideraciones, identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo, y estilos de aprendizajes de los estudiantes, para valorar sus avances. (Decreto 1290, art. 3). En fin, tanto en el decreto como el documento, se encuentran presentes elementos que son presentados como argumentos de críticas por parte de los participantes para descalificar las orientaciones del MEN en cuanto al proceso de evaluación.

Es claro en este contexto, que por un lado están los lineamientos de política estatal para el mejoramiento continuo de la calidad educativa; y por otro está la poca o nula implementación al interior de las instituciones educativas; sin embargo se sigue afirmando que “la política es mala o no funciona”.

c) Evaluación docente. Se mira como un proceso de mejoramiento necesario, pero que no debe ser represiva como actualmente la perciben.

d) Evaluación externa. Es considerada como homogeneizante, porque según desconoce aspectos sociales del contexto. Para los participantes debe ser más correspondiente con las diferentes regiones.

e) Evaluación Institucional. Necesaria para la mejora.

f) Plan de mejoramiento institucional. Es considerado letra muerta al interior de las instituciones educativas; es tomada como una obligación y un requerimiento más. Los participantes reconocen la necesidad de hacerlo de manera objetiva y que responda a las necesidades de cada institución educativa, pues es deber de “desnudarse” de la manera más asertiva. Se hace referencia a la falta de acompañamiento por parte del estado, y se esgrime como culpable de que no se ejecute y terminen siendo solo sueños o documentos archivados. ¿Dónde queda la autonomía exigida, y la realidad contextualizada requerida? ¿y la asertividad en la elaboración de estos planes? Aunque parezca la construcción de un ideal de institución; es al interior de esta donde se debe reconocer la capacidad operativa, de gestión; contextual; para que este documento deje de ser letra muerta.

De cierto, si se revisan los planes de mejoramiento de las instituciones educativas, se encontrarán acciones que poco requieren del acompañamiento del Estado; y que se lograrían con un mayor compromiso del talento humano dispuesto en las instituciones para lograrlo. Aún se está pensando, sin decirlo, ni reconocerlo, que es el Estado en su papel de benefactor y protector quien con recursos (pues no se acepta el acompañamiento pedagógico o lineamientos de corte académico) hará posible una mejor educación. Resulta una posición cómoda reconocer no hacer el PMI de manera consciente y objetiva, no otorgarle el valor de planeación que merece; pero luego culpar al Estado (en cabeza del MEN) del no cumplimiento. Quizás, solo quizás; sería importante dar un paso adelante sin alejarse de la utopía que para alguien representa lograr hacer lo que cada quien debe hacer al interior de las instituciones educativas, con miras a alcanzar proceso de calidad. “Si cada día haces algo mejor, evidentemente vas a lograr una mejora sustancial al final del proceso” (DR03).

En los discursos de los participantes, la discusión con relación a la Política de Calidad Educativa (Pacto Nacional por el Mejoramiento de la Calidad Educativa), se centra en que ésta no obedece a los intereses en temas de inversión y recursos, de acuerdo con las necesidades de las instituciones educativas. Todo el discurso anterior centrado en diversos enfoques sobre calidad educativa, parecieran no ser tan importantes cuando la mirada es hacia la obligación del Estado (en su rol de proveedor de recursos); de quien solo se percibe como importante en la inversión de recursos. Son reiterativos al afirmar “(...) el problema de la calidad tiene que verse en temas de inversión” (DR05).

Igualmente, se hace referencia a la pedagogía diferencial que se debe implementar en algunos contextos como motivo de la diversidad cultural existente en nuestros pueblos; sin embargo, este es un ejercicio propio de la práctica docente para el cual el MEN ha establecido orientaciones en términos de pertinencia, con la participación activa de muchos actores.

Se hace imperativo, entonces, que, al interior de las instituciones educativas públicas, no solo se conozca cada normativa y la complementariedad de las mismas, sino

que se implemente, de tal manera que se puedan establecer las estrategias de articulación pertinentes, logrando que todos los procesos y actividades institucionales se regulen por un sistema de gestión integrado, evitando la multiplicidad de requerimientos, y el desperdicio de recursos. En efecto le corresponde a los agentes escolares seguir insistiendo para que los gobiernos de turno puedan comprender la magnitud y la dimensión de lo que significa la educación como motor de desarrollo social, que es lo que puede contribuir notablemente a, por lo menos, disminuir la inequidad social y con ello también evitar los conflictos sociales que se presentan cada día a lo largo de la geografía nacional, y tenerlo en su agenda pública para que Colombia pueda seguir transitando por mejores caminos en el desarrollo de todos estos procesos.

Es preciso anotar, que el contenido semántico del campo representacional analizado, evidencia una orientación positiva hacia el término la calidad educativa, entendida como una serie de características propias de un proceso educativo ideal, que requiere del concurso comprometido de todos los involucrados y que responde a las exigencias de la sociedad actual. Sin embargo, existen escasos referentes conceptuales concretos que permitan su definición; o la percepción en el marco de la política nacional de educación; pues se pone de relieve una fuerte resistencia al término asociado a una política de estado (aun quienes la desconocen), mas no a la finalidad misma de él o lo que implica dentro del proceso educativo.

La política de calidad educativa, se percibe como una canción que ha encontrado pocos interpretes; y que para muchos “es mala” incluso sin haberse si quiera detenido a leerla, conocerla o escucharla. El interrogante a discutir en próximas investigaciones sería: ¿Política Nacional de Calidad Educativa: una canción mal escrita o aun no interpretada?

¿Utopía o realidad? La discusión sigue abierta, sin embargo un lugar común en los discursos de los participantes es que sólo la disposición y compromiso de todos quienes sienten responsabilidad por el proceso formativo de los estudiantes; podrán cambiar la historia, y decidir si participar en la construcción de una política educativa (sin importar

quien la convoque) que haga posible la esperanza de una mejor educación; o simplemente quedarse sentado y resistirse a ella, incluso sin conocerla o haberla leído nunca.

“¿Y ahora qué sigue? Seguir soñando con una orquesta que no tema componer, adaptar e interpretar la canción!”

**Referencias Bibliográficas**

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F: Ediciones Coyoacán, S. A. de C.V. Recuperado de: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=dW5tc20uZWR1LnBlfHB1cmFodWF8Z3g6NTM5ZjI3MGU1YTQ3MDI5Yw>
- Abric, J.C. (2001a). “Las representaciones sociales: Aspectos teóricos”. En Abric, J. C. (Dir). *Prácticas sociales y representaciones*. (11-32). México, D. F.: Coyoacán. Recuperado de: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=dW5tc20uZWR1LnBlfHB1cmFodWF8Z3g6NTM5ZjI3MGU1YTQ3MDI5Yw>
- Abric, J.C. (2001b). “Prácticas sociales, representaciones sociales”. En Abric, J-C (Dir). *Prácticas sociales y representaciones*. (53-74). México, D. F.: Coyoacán. Recuperado de: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=dW5tc20uZWR1LnBlfHB1cmFodWF8Z3g6NTM5ZjI3MGU1YTQ3MDI5Yw>
- Abric, J.C. (2001c). “Metodología de recolección de las representaciones sociales”. En Abric, J-C (Dir). *Prácticas sociales y representaciones*. (53-74). México, D. F.: Coyoacán. Recuperado de: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=dW5tc20uZWR1LnBlfHB1cmFodWF8Z3g6NTM5ZjI3MGU1YTQ3MDI5Yw>
- Alcaldía Mayor Cartagena de Indias. (2013). Plan de desarrollo "Ahora Si Cartagena" 2013 - 2015. Cartagena: Alcaldía de Cartagena.
- Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias. (2010). Diagnóstico del Distrito de Cartagena en Materia de Ordenamiento Territorial. Pre diagnóstico componente urbano-rural. Universidad de Cartagena. Recuperado de: [http://www.cartagena.gov.co/Cartagena/secplaneacion/Documentos/pages/macroyectos/sigad/fscommand/anexo\\_1\\_diagnostico\\_udc\\_urbano\\_rural.pdf](http://www.cartagena.gov.co/Cartagena/secplaneacion/Documentos/pages/macroyectos/sigad/fscommand/anexo_1_diagnostico_udc_urbano_rural.pdf)
- Aldana, E., Rodríguez, P. Y Hederich, C. El logro educativo de los alumnos de tercer grado de educación básica primaria. *Coyuntura Social*, No. 7, Santafé de Bogotá: Fedesarrollo, Instituto SER de Investigación. Pág. 67 – 83. Recuperado de: <http://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/1708>
- Amador P. (2004). Cap.4 Las representaciones sociales. Universidad de Puebla. Recuperado de: [http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/mce/amador\\_p\\_se/capitulo4.pdf](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mce/amador_p_se/capitulo4.pdf)
- Andrade Medina, V. M. (1999). Representaciones sociales de la calidad educativa en alumnos y profesores de posgrado: Estudio de caso. Universidad Autónoma de México. Recuperado de:

[http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/?func=service&doc\\_library=TES01&doc\\_number=000276560&line\\_number=0001&func\\_code=WEB](http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/?func=service&doc_library=TES01&doc_number=000276560&line_number=0001&func_code=WEB)

- Araya, S. (2001). La equidad de género desde la representación social de las formadoras y los formadores del profesorado de segunda enseñanza. San Pedro, Costa Rica. Universidad de Costa Rica. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación
- Araya Umaña, Sandra (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Sede Académica, Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Recuperado de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Ayala Varela, Jorge (2009). Las Representaciones Sociales de la Calidad de la Educación, en Estudiantes de Pedagogía de dos Instituciones de Educación Superior: La Unp-Ajusco Y La Universidad Insurgentes México, D. F: Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Desarrollo Educativo. Recuperado de: <http://200.23.113.59/pdf/26262.pdf>
- Banchs, M. (1988). Cognición social y representación social. Revista de Psicología de El Salvador, VII, (30) 361-371.
- Banchs, M. (1991). Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación, Boletín de AVEPSO, (XIV),3, 1991, pp. 3-16
- Banchs, M. (1996). “El papel de la emoción en la construcción de las representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica”, en Papers on Social Representation. Threads of Discussion, Electronic Version, núm. 5, Peer Reviewed Online Journal, 1996, pp. 113-150.
- Banchs, M. (2000). “Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales”, en Papers on Social Representation. Threads of Discussion, Electronic Version, núm.8, Peer Reviewed Online Journal. Recuperado de: [http://www.psr.jku.at/PSR2000/9\\_3Banch.pdf](http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf)
- Banchs, M. A. (2000) Representaciones sociales en Venezuela: la apuesta al cambio. En: Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales. Jodelet, D y Guerrero, A. (Coord.) UNAM, Facultad de Psicología, México. Pág. 89 -108 Recuperado de: <https://taniars.files.wordpress.com/2009/02/develando-la-cultura.pdf>
- Banco Mundial, Colombia (2008). La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política. Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano. Oficina Regional de América Latina y el Caribe. Recuperado de: [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121189\\_archivo.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121189_archivo.pdf)
- Berger, P. y Luckmann T. (2001). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu. Recuperado de:

<http://luckmanandberger.bligoo.cl/media/users/30/1508745/files/523223/la-construccion-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>

- Bianchetti, G. (2008). "Educación de calidad: uno de los dilemas fundamentales para las políticas educativas que se propongan demostrar, que "otro mundo es posible". Recuperado de: [www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin\\_referencias/.../2.pdf](http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/.../2.pdf)
- Billing, M. (1984). Racismo, prejuicios y discriminación. En S. Moscovici, Psicología social, II (págs. 575-600). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. 214
- Botero Gómez, P. (2008). Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual* (Quinta ed.). Tucumán, Argentina: Montessor. Recuperado de: <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/01/bourdieu-campo-de-poder-campo-intelectual.pdf>
- Bowles, S. S. y Levin, H. M. (1968). The Determinants of Scholastic Achievement: An Appraisal of Some Recent Evidence. *Journal of Human Resources*, 3, 3-24. Recuperado de: [http://www.jstor.org/stable/144645?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/144645?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Caballero, L. (2013). La calidad de papel. La representación social de la calidad en educación en maestros y estudiantes. El caso de una institución educativa pública. [Contextos, 2(8)], 47-59. Recuperado de: [http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/view/358/317#.VYW0ffl\\_NBd](http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/view/358/317#.VYW0ffl_NBd)
- Cano, E. (1998). Evaluación de la calidad educativa. Madrid: La Muralla. Recuperado de: <http://terras.edu.ar/biblioteca/12/>
- Carrol, Lewis. Alicia en el país de las maravillas. 1865. Ediciones del Sur, 2003. Recuperado de: <http://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-02-19-Carroll.AliciaEnElPaisDeLasMaravillas.pdf>
- Carugati, F. y Palmonari (1991). A propósito de las representaciones sociales. En: *Revista Anthropos* #124 Sept. 35-39.
- Castaño, E., Tobón, D., Piñeros, L. y Vásquez, J. (2006). Laboratorio de Calidad de la Educación de Medellín. Medellín, Secretaría de Educación de Medellín.
- Cerda, H (2008). Los elementos de la investigación. 3era edición. Bogotá: Editorial El BUHO. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/52701260/Cerda-Hugo-Elementos-de-la-investigacion>
- Cerda R., Ricardo; Opazo B., Catalina. Las Representaciones Sociales de calidad educativa presente en los discursos en medios escritos: Un análisis en el contexto del conflicto estudiantil en Chile 2011. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIX, núm. 1, 2013, pp.

63-81. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000100004&script=sci_arttext)

Cogollo, Kenia Victoria; Cabrales Vargas, Carmen; Blanco Bello, Rosario (2009). Representaciones Sociales sobre la Ciudad. Aproximación a un Estudio Etnográfico en Cartagena de Indias. Recuperado de: <http://ojs.udc.edu.co/index.php/palobra/article/view/46/40>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1996). Plan Nacional Decenal de Educación 1996 - 2005. La educación un compromiso de todos Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-107820\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-107820_archivo_pdf.pdf)

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). Plan Sectorial 2002 – 2006. Revolución Educativa. <http://mapeal.cippecc.org/wp-content/uploads/2014/06/Plan-Sectorial-de-Educaci%C3%B3n-2002-2006.pdf>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Plan Sectorial 2006 – 2010. Documento 8. [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-152036\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-152036_archivo_pdf.pdf)

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Plan Nacional Decenal de Educación 2006 - 2016. Pacto social por la educación Recuperado de: [http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde\\_2006\\_2016\\_compendio.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf)

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2008a). Guía metodológica 31: evaluación anual de desempeño laboral. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-169241\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-169241_archivo_pdf.pdf)

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008b). Guía 34. Guía para el Mejoramiento Institucional. De la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento. Santafé de Bogotá: Cargraphics. ISBN: 978-958-691-306-5. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf).

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). Plan Sectorial 2010 – 2014. Documento 9. [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293647\\_archivo\\_pdf\\_plansectorial.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf)

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (Marzo, 2013). Sistema de Información y Gestión de la Calidad Educativa (SIGCE), - Manual de Usuario. Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) - Versión 0.2. Recuperado el 10 de mayo de 2013 de

<http://www.modernizacionsecretarias.gov.co/images/documents/Archivo/SIGCE/M anual%20PMI%20para%20usuario%20EE.pdf>

- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (MEN) (2015a), “OECD-Colombia education and skills accession policy review: Country background report”, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (MEN) (2015b), Informe de Rendición de Cuentas 2014, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.
- Coombs, P. (1968). The world educational crisis-a system analyze. Oxford, UK: Oxford University. Recuperado de: [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/Pnaar713.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnaar713.pdf)
- Corpoeducación y otros. (2008). Educación ¿Qué dicen los indicadores? Bolívar (Cartagena y Magangué), 2002 – 2006. Recuperado de: [http://www.educacioncompromisodetodos.org/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=2&Itemid=184&limitstart=70](http://www.educacioncompromisodetodos.org/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=2&Itemid=184&limitstart=70)
- Corvalán, J. (2012). El campo educativo: ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 287-298. Recuperado de: [http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000200018&script=sci\\_arttext](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000200018&script=sci_arttext)
- Cossio Moreno, John Alexander (2014). Pedagogía y calidad de la educación: una mirada a la formación del maestro rural. Revista de Investigaciones en Educación Sophia. Vol 10, No 1 (2014). P. 14-23 Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v10n1/v10n1a02.pdf>
- Dávila Flores, Humberto Arturo (2010). Cambios en la representación social del conocimiento. Universidad de las Américas Puebla Escuela de Ciencias Sociales Departamento de Ciencias de la Educación. Maestría en Calidad de la Educación. México. Recuperado de: [http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/mce/davila\\_f\\_ha/](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mce/davila_f_ha/)
- Daza Gómez, Claudia Milena; Horta Blandón, María Camila; Pineda Devia, Wolfgang Camilo. Interpretación de la calidad a partir de los discursos de equidad, centralización/descentralización, evaluación de los aprendizajes y privatización desde la teoría de Michel Foucault en la Universidad del Tolima. XXVII Congreso Nacional y I Internacional de Lingüística, Literatura y Semiótica. Universidad del Tolima. Recuperado de: [http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/eventos/2012/cnills/documentos/interpretacion\\_calidad\\_partir\\_discursos.pdf](http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/eventos/2012/cnills/documentos/interpretacion_calidad_partir_discursos.pdf)
- De Bortoli Cassiani, Silvia Helena; Larcher Calir, María Helena; Rotter Pelá, Nilza Teresa. 1996. A teoría fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. Revista Latino-Americana de Enfermagem 4(3). Ribeirão Preto Dec. 1996. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v4n3/v4n3a07.pdf>

- De Gortari, E. (1988). Diccionario de la lógica. México, D.F.: Plaza y Valdés
- De Vasconcelos Monteiro, Priscila; Duarte Pereira, Maria Lúcia. (2013). Wagner, W.; Hayes, N.; Palacios, F.F. (Eds.). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*. México: Anthropos, 2011. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, Julio-Septiembre, 733-735. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832013000300020](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832013000300020)
- Di Giacomo, J. (1981). Teoría y métodos de análisis de las representaciones sociales. En: S. Ayestaran (Comp) *Ideología y representación social de la enfermedad mental*, III Curso de Verano de la Universidad del País Vasco, Bilbao, España. 397-492
- Díaz Barriga, Ángel; Inclán Espinosa, Catalina (2000). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010115004/barriga.pdf>
- Díaz-Bone, Rainer et al (2007). The Field of Foucaultian Discourse Analysis: Structures, Developments and Perspectives. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, [S.l.], v. 8, n. 2, may. 2007. ISSN 1438-5627. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/234/519>
- DNP. MEN. (2013). Construcción metodológica para la asignación de recursos de calidad 2013. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-300431\\_archivo\\_pdf\\_anexo11\\_conpes149.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-300431_archivo_pdf_anexo11_conpes149.pdf)
- DNP (2015), Bases Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, Departamento Nacional de Planeación, Bogotá. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/prensa/bases%20plan%20nacional%20de%20de%20desarrollo%202014-2018.pdf>
- Doise, W. (1991) “Las representaciones sociales: presentación de un campo de investigación. *Revista Anthropos*, 27 No. 124
- Durkheim, Emile (1898). *Représentations individuelles et représentations collectives*». Recuperado de: [http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/Socio\\_et\\_philo/ch\\_1\\_representations/representations.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.pdf)
- Durkheim, Emile (1993). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza Editorial, p.684. Recuperado de: [http://www.arnaldomartinez.net/sociologia/durkheim\\_Las\\_formas.pdf](http://www.arnaldomartinez.net/sociologia/durkheim_Las_formas.pdf)
- Duque, E. (2009). “La gestión de la universidad como elemento básico del sistema universitario: una reflexión desde la perspectiva de los stakeholders”, en: *Innovar*,

Bogotá, 25-41. Recuperado de:  
<http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v19s1/19s1a03.pdf>

Duveen, G. y Lloyd, B. (2003). “Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social”. En Castorina, J. A. (Comp.). Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles (29-39). Barcelona: Gedisa. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/209892368/Duveen-G-Las-Representaciones-Sociales>

Echavarría Grajales, C. V. (2003). “La escuela: Un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral”. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 1 Nro. 2. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales- CINDE. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/773/77310205.pdf>

Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. Educational Leadership, 37(1),15-24. Recuperado de: [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_197910\\_edmonds.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197910_edmonds.pdf)

Escudero, J. M. (1999). “El cambio en educación, las reformas y la renovación pedagógica”. En Escudero, J. M (Editor) Diseño, desarrollo e innovación del currículum. (267 – 289). Madrid: Síntesis. Recuperado de: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3EEDU\\_Area\\_Moreira\\_Unidad\\_3.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3EEDU_Area_Moreira_Unidad_3.pdf)

Escudero, J. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública. Educatio, (20-21), 21-38. Recuperado de: [http://consultacalidadeducativa.me.gob.ve/wp-content/uploads/2014/05/Juan-Manuel-Escudero\\_La-calidad-de-la-educaci%C3%B3n\\_sf.pdf](http://consultacalidadeducativa.me.gob.ve/wp-content/uploads/2014/05/Juan-Manuel-Escudero_La-calidad-de-la-educaci%C3%B3n_sf.pdf)

Farr, R. (1984; reprinted 2011). Social Representations: their role in the design and execution of laboratory experiments. In R. Farr and S. Moscovici (Eds), Social Representations, reprinted with permission from Cambridge University Press PDF. Recuperado de: [http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2011/20\\_13.pdf](http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2011/20_13.pdf)

Flick, U. (1992). Combing methods, Lack of methodology: discussion of Sotirakopoulou and Breakwell. Productions vives sur les representations sociales. Vol. 1(1), 43-48. Recuperado de: [http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1992/1\\_1992Flick.pdf](http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1992/1_1992Flick.pdf)

Flores, Luis y Sobrero, Viviana. Subjetividad y política: consecuencias para el discurso educativo. Estud. pedagóg. [online]. 2011, vol.37, no.2 [citado 08 Agosto 2014], p.315-327. Recuperado de: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v37n2/art19.pdf>

Foucault, Michel (1992): El orden del discurso. Tusquets. Buenos Aires. Recuperado de: <https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=439F4A3E45F377DF!228&cid=439f4a3e45f377df&app=WordPdf>

- \_\_\_\_\_ (1997): La arqueología del saber. Siglo XXI. Madrid. Recuperado de: <https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=439F4A3E45F377DF!234&cid=439f4a3e45f377df&app=WordPdf>
- \_\_\_\_\_ (2007): Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI. Buenos Aires. Recuperado de: [http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2015\\_2/genero\\_politica/mes\\_tres/michel\\_foucault\\_las\\_palabras\\_y\\_las\\_cosas.pdf](http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2015_2/genero_politica/mes_tres/michel_foucault_las_palabras_y_las_cosas.pdf)
- Fromm, E. (2005). El Miedo a la libertad. Buenos Aires, Paidós. Recuperado de: <http://www.enxarxa.com/biblioteca/FROMM%20El%20Miedo%20A%20La%20Libertad.pdf>
- Fundación Instituto de Ciencias del Hombre [ICH]. (2013). La Calidad Educativa. Madrid, España: ICH
- Gadamer, Hans-Georg (2003). Verdad y Método. Salamanca, España: Sígueme. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/marcasate/gadamer-hans-georg-verdad-y-mtodo-1-701-pp?related=1>
- García Jaramillo, S., Maldonado Carrizosa, D. Perry Rubio, G., Rodríguez Orgales, C., Saavedra Calvos, J.E. (2014). Tras la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. Bogotá: Fundación Compartir. Recuperado de: [http://fundacioncompartir.org/front/media/Tras\\_la\\_excelencia\\_docente\\_Resumen\\_Ejecutivo\\_Final.pdf](http://fundacioncompartir.org/front/media/Tras_la_excelencia_docente_Resumen_Ejecutivo_Final.pdf)
- Gergen, K. (1996). Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social. Paidós, Barcelona. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/58245049/Gergen-K-Realidades-y-Relaciones>
- Giroux, H. A. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/151825317/Henry-A-Giroux-Los-profesores-como-intelectuales-hacia-una-pedagogia-critica-del-aprendizaje-1990>
- Gómez, L. (1928). Interrogantes sobre el progreso de Colombia. Bogotá D.C: Editorial Minerva. Recuperado de: [https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin\\_cultural/article/view/3537/3639](https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/3537/3639)
- Gómez Martínez, A., & Acosta Jiménez, W. A. (2006). Diversidad cultural en la formación de maestros. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- González, María Fernanda y Leuro, Álvaro (2005). La autonomía institucional como clave de desarrollo en las Instituciones Educativas: una mirada desde las representaciones sociales. Tesis de Maestría en Educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Facultad de Educación. 99p.  
<http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis17.pdf>

González, R. (2007). Métodos de investigación cualitativa. México. Mcgraw-hill.

Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). "Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa." En Denman, C. y Haro, J. A. (Comps.) Por los rincones. Antología de Métodos Cualitativos en la Investigación Social. (113-145). Hermosillo, Sonora.: El Colegio de Sonora. Recuperado de: <https://psicologiaexperimental.files.wordpress.com/2010/02/guba-y-lincoln-2002.pdf>

Hall, Stuart (2010a). Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Popayán: Envión editores. Recuperado de: [http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/sin\\_garantias.pdf](http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/sin_garantias.pdf)

Hall, Stuart (2010b). Representation. Cultural representation and signifying practices. London: SAGE Publication Ltd. Recuperado de: [http://faculty.washington.edu/pembina/all\\_articles/Hall1997.pdf](http://faculty.washington.edu/pembina/all_articles/Hall1997.pdf)

Hallbwachs, M. (2004). Memoria colectiva. Zaragoza, España: Prensas Universitarias. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/141999311/Halbwachs-Maurice-La-Memoria-Colectiva-pdf#scribd>

Hanson, N. R. (1989). "Observación". En Olivé, L. y Pérez Ransanz, A.M. (Comps). Filosofía de la Ciencia: teoría y observación. México, D.F.: Siglo Veintiuno. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/95459617/Olive-Perez-Ransanz-Filosofia-de-La-Ciencia-Teoria-y-Observacion#download>

Hargreaves, A. (1995). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Ediciones Morata, S.L. Recuperado de: <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/06/a-hargreaves.pdf>

Harvey, L. Y Green, D. (1993) Defining quality. Assessment & Evaluation in Higher Education; Apr93, Vol. 18 Issue 1, p. 9 - 26. Recuperado de: <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%20and%20Green%201992%20Defining%20quality%20pre%20publication%20draft.pdf>

Hederich Martínez, H. y Camargo Uribe, A. (s.f.). Logro educativo y estilo cognitivo en Colombia. Recuperado el 8 de mayo de 2013 de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce30\\_09infor.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce30_09infor.pdf)

Hernández, E. (enero - junio, 2011). Representaciones sociales. Teoría e investigación. Sinéctica, 36. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=516\\_representaciones\\_sociales\\_teor%C3%ADa\\_e\\_investigacion](http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=516_representaciones_sociales_teor%C3%ADa_e_investigacion)

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P y Lucio, P (2006). Metodología de la Investigación. (4a. ed.) México: Mc Graw Hill. Recuperado de:

[http://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf](http://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf)

- Herrera, M. & Infante, R. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Nómadas*, (20), 76-84
- Höijer, B. (2011). Social representations theory, a new theory for media research. *Nordicom review*, 3-16. Recuperado de: [http://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/kapitel-pdf/345\\_hoijer.pdf](http://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/kapitel-pdf/345_hoijer.pdf)
- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory. *British journal of social psychology*, 45 (1). pp. 65-86. Recuperado de: [http://eprints.lse.ac.uk/2443/1/A\\_social\\_representation\\_is\\_not\\_a\\_quiet\\_thing\\_\(LSE RO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/2443/1/A_social_representation_is_not_a_quiet_thing_(LSE_RO).pdf)
- Ibáñez Gracia, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Sendai.
- Ibáñez Gracia, T. (1994) *La construcción del conocimiento desde una perspectiva socioconstruccionista*. En Montero, M. (coord.). *Conocimiento, realidad e ideología*. Caracas, Venezuela: AVEPSO
- Ibáñez Gracia, T. (2001). *Psicología Social Construccionista*. México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/247015254/Psicologia-Social-Construccionista>
- Icfes. (2012). *Estudios sobre calidad de la educación en Colombia*. Bogotá. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/informes-de-investigaciones>
- Iregui B., A. M.; Melo B., L.; Ramos F., J. (2006). *Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia*. Banco de la República. Bogotá. Febrero. Recuperado de: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra381.pdf>
- Jaoui, H. (1979). *Técnica de la carta mental*. México, D.F.: Ediciones Coyoacán.
- Jaramillo Marín, Jefferson. Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. Una aproximación conceptual a partir del Análisis Crítico del Discurso. *Entramado*, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2012, pp. 124-136. Universidad Libre. Cali, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265425848008>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (págs. 468-494). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 217. Recuperado de: <https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>

- Jodelet, D., & Guerrero Tapia, A. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (págs. 7-30). México, D.C: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <https://taniars.files.wordpress.com/2009/02/develando-la-cultura.pdf>
- Jodelet, D. (2004). “Experiencia y representaciones sociales”. En Romero, E. (Ed) *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas.* (85 – 118). Puebla: BUAP
- Joseph J. Kockelmans, “Toward an Interpretative or Hermeneutic Social Science,” in “H.-G. Gadamer,” special issue, *Graduate Faculty Philosophy Journal* 5:1 (1975), pp. 73–96. Recuperado de: [http://www.pdcnet.org/pdc/bvdb.nsf/purchase?openform&fp=gfpj&id=gfpj\\_1975\\_0005\\_0001\\_0073\\_0096](http://www.pdcnet.org/pdc/bvdb.nsf/purchase?openform&fp=gfpj&id=gfpj_1975_0005_0001_0073_0096)
- Juárez Núñez, José Manuel, Comboni Salinas, Sonia. La calidad de la educación en el discurso político-académico en México. *Reencuentro [en línea]* 2007, (diciembre). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34005009.pdf>
- Komblit, A. (Coord.) (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis.* Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Krueger, Richard A. & Casey, Mary Anne(2000). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research* (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 206 pages.
- Lahitte, H. Hurrel, J. Malpartida, A. (1989) *Relaciones 2: Crítica y expansión de la Ecología de las Ideas.* Bs.As., Nuevo Siglo. Recuperado de: <http://sintesys.cl/assets/relaciones-22.pdf>
- Lara Piña, Fernando (2009). *Representación del discurso y representaciones sociales del maestro y el movimiento magisterial en Chiapas.* Santiago de Compostela – Universida de Santiago de Compostela Faculta de Filoloxía. Departamento de Lingua Española. Recuperado de: [https://dspace.usc.es/bitstream/10347/2590/1/9788498872521\\_content.pdf](https://dspace.usc.es/bitstream/10347/2590/1/9788498872521_content.pdf)
- Levine, D. U. y Lezotte, L. W. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review an Analysis of Research and Practice.* Madison: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lincoln YS, Guba EG. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills: Sage Publications.
- Locke, Karen. (2001). *Grounded theory in Management Research.* SAGE Publications Inc., California, (Estados Unidos). Recuperado de: [http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Locke\\_20011.pdf](http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Locke_20011.pdf)

- Loera y McGinn (1995). *La Repitencia de grado en la escuela primaria colombiana*. Serie Estudios, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Londoño-Vásquez, David Alberto; y Frías-Cano, Ladis Yuceima (2011). *Análisis crítico del discurso y arqueología del saber: dos opciones de estudio de la sociedad*. Recuperado de: <http://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/1875/2451>
- López Rupérez, F. (1997). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- Luque Jiménez, Ana María (2009). *Calidad Educativa. Innovación e Experiencias Educativas*. Recuperado de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/ANA%20MARIA%20LUQUE\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/ANA%20MARIA%20LUQUE_2.pdf)
- Lutz, R. J., Mackenzie, S. B. Belch, G. (1983) *Attitude Toward the Ad As a Mediator of Advertising Effectiveness: Determinants and Consequences*. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co:2072/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=50c765ac-c8d0-4d5f-b8b3-0f6775df1e93%40sessionmgr4005&hid=4207>
- Mardones, J. M. (2003). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. 2a edición. Barcelona.: Anthropos. Recuperado de: <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/manual-MARDONES-Filosofia-de-Las-Ciencias-Humanas-y-Sociales-1.pdf>
- Martínez Miguélez, Miguel (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas; p.112. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/224570668/Ciencia-y-Arte-en-La-Metodologia-Cualitativa-Martinez-Miguel-PDF>
- Martinic, S (2002). *Principios del análisis estructural. La construcción de códigos*. Universidad Alberto Hurtado /CIDE/REDUC (Mimeo)
- Mayeske, R. G. y col (1972), *A Study of Our Nation's Schools*, Washington. Department of Health, Education, and Welfare. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED082312.pdf>
- Mayorga Rojel, Mauricio; Mayorga Rojel, Alberto Javier; Browne Sartori, Rodrigo. (2013). *Estrategia Metodológica para el análisis del discurso político de la asociación de madres de plaza de mayo en Argentina: una propuesta desde la perspectiva arqueológica de Michael Foucault*
- Mcintosh. R. G. (1968). *Equal Educational Opportunity*. *Harvard Educational Review*, 28(1) ,301-308.
- Montes Pacheco, Luz Carmen. (2009). *Representaciones sociales de la Nueva Estructura Curricular en Ciencias e Ingenierías de docentes de la Universidad Iberoamericana Puebla*. Tesis para optar al título de Doctora en Educación. Recuperado de:

[http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1175/I\\_Luz\\_Carmen\\_Montes.pdf?sequence=2](http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1175/I_Luz_Carmen_Montes.pdf?sequence=2)

- Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. (Trad. del fr. por Marcelo Pakman). Barcelona: Gedisa. Recuperado de: [http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar\\_Introduccion-al-pensamiento-complejo\\_Partel.pdf](http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Partel.pdf)
- Morín, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. México, D. F.: Correo de la UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Morse, Janice M. (2003). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Universidad de Antioquia. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/187971792/Asuntos-criticos-en-los-metodos-de-investigacion-cualitativa-Janice-M-Morse#download>
- Moscovici, S. (1961/1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Editorial Huemul S.A. Recuperado de: <https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>
- Moscovici, S. y Hewstone M. (1988). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici, Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. y Marková, I. (2003). “La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici”. En Castorina, J. A. (Comp.). Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles (111-151). Barcelona: Gedisa
- Moynihan, D. P. (1968). Sources of Resistance to the Report Coleman. Harvard Educational Review, 38, 23-36.
- Murillo, F.J. (Coordinador) (2011). Mejora de la Eficiencia Escolar en Iberoamérica. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie55a02.pdf>
- Murillo, F.J. (Coordinador) (2007). Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Bogotá: Convenio Andrés Bello. Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIIEE.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIIEE.pdf)
- Murillo, F.J. (Coordinador) (2006) Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones. Recuperado de: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/21/14.%20Estudios%20sobre%20eficacia%20escolar%20en%20Iberoam%C3%A9rica.pdf>

- Murillo, F.J. (Coordinador) (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello. Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/Direccion/EE\\_Murillo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Direccion/EE_Murillo.pdf)
- Nava González, J. (2005). *Leer y escribir para ser sujeto. Una metodología constructivista social para leer críticamente y para escribir con fundamentos*. México, D. F.: Knowledge Construction Systems.
- Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas [OLPE]. (2005). Las reformas educativas en los países del cono sur [Serie Ensayos e investigaciones N° 15]. Buenos Aires, Argentina: Clacso. <http://www.fenapes.org.uy/wp-content/uploads/2012/04/Cuadernillo.pdf>
- Ordóñez Andrade, Gina Marcela (2011). Representaciones sociales sobre la escuela que presenta un grupo de niñas internas de una institución educativa de la zona centro del departamento del Huila. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130318063308/Tesisgina.pdf>
- Paz Sandín, Esteban. 2003. *Investigación cualitativa en investigación: Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill (España).
- Perera, M (2005). Sistematización crítica de la teoría de las Representaciones Sociales. Tesis en opción al grado doctor en Ciencias Psicológicas. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Ciudad Habana, Cuba. Recuperado de: [http://www.scriptorium.uh.cu/xmlui/bitstream/handle/123456789/1079/Perera%20P%C3%A9rez,%20Maricela%20\(2005\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.scriptorium.uh.cu/xmlui/bitstream/handle/123456789/1079/Perera%20P%C3%A9rez,%20Maricela%20(2005).pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Perera Pérez, Maricela (2003). A Propósito de las Representaciones Sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. Recuperado de: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera\\_perez\\_repr\\_social\\_es.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_perez_repr_social_es.pdf)
- Perera, M (2002). La Teoría de las Representaciones Sociales en las Ciencias Sociales Cubanas. Trayectoria y actualidad. Ponencia presentada a la Sexta Conferencia sobre Representaciones sociales, Stirling, Escocia
- Piña Osorio, Juan Manuel. Las representaciones sociales y la reforma educativa. Perfiles educativos [online]. 2013, vol.35, n.140, pp. 3-6. ISSN 0185-2698. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13226156001.pdf>
- Piñeros, L. y Rodríguez, A. (1998). Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: Un estudio en Colombia. Banco Mundial, Departamento de Desarrollo Humano, LCSHD Paper Series, 36,

- diciembre. Recuperado de: [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDS/IB/2000/10/27/000094946\\_0010130548125/Rendered/PDF/multi\\_page.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDS/IB/2000/10/27/000094946_0010130548125/Rendered/PDF/multi_page.pdf)
- Piñeros, L. (2004). Dimensiones del Mejoramiento Escolar, La Escuela Alza Vuelo, Primer Seminario Internacional sobre Gestión y Eficacia Escolar, Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Piñeros Jiménez, Luis Jaime; Castillo Varela, Andrés Mauricio; y Casas, Andrés. (2011). Educación ¿Qué dicen los indicadores? Cartagena 2011 Recuperado de: <http://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2011/10/Cartagena.pdf>
- Piñero Ramírez, Silvia L. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 7, julio-diciembre, 2008, pp. 1-19, Instituto de Investigaciones en Educación México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121713002.pdf>
- Purkey, S. M. y Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A Review. Elementary School Journal, 4,427-452. Recuperado de: [http://www.jstor.org/stable/1001168?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/1001168?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Rebich, S. and Gautier, C. (2005), Concept mapping to reveal prior knowledge and conceptual change in a mock summit course on global climate change, Journal of Geoscience Education 53(4): 355-365. Recuperado de: [http://www.geog.ucsb.edu/~gautier/CV/pubs/Rebich\\_Gautier\\_2005.pdf](http://www.geog.ucsb.edu/~gautier/CV/pubs/Rebich_Gautier_2005.pdf)
- Reid, T. (1998) La filosofía del sentido común. Breve antología de textos de Thomas Reid. Traducción de José Hernández Prado. Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco, México
- Reynolds, D. (1975). When Teachers and Pupils Refuse a Truce: The Secondary School and the Generation of Delinquency. En G. Mingham y G. Pearson (Eds.) British Working Class Youth Culture, London, Routledge & Kegan Paul, pp. 124- 137.
- Rodríguez, Rita Astrid. (2002). *Educación y estándares. Marco teórico y propuesta para una aplicación efectiva*. Bogotá, D.C: Actualización Pedagógica, Cooperativa Editorial Magisterio
- Rojas, A., y Castillo, E. (2005). Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Popayán: Universidad del Cauca. Recuperado de: [http://www.revistatabularasa.org/documentos/educar\\_otros.pdf](http://www.revistatabularasa.org/documentos/educar_otros.pdf)
- Rojas Ferreira, Rafael Enrique (2010). Representaciones sociales de roles, competencias y liderazgo gerencial en directivos-docentes de instituciones educativas estatales de educación básica y media vocacional de la ciudad de San José de Cúcuta

- (Colombia). República bolivariana de Venezuela universidad pedagógica experimental libertador instituto pedagógico rural “Gervasio Rubio. <https://es.scribd.com/document/37861087/Tesis-Representaciones-Sociales-Gerentes-Educativos>.
- Rojas Hidalgo, L. (2008). Investigación acción y orientación: experiencias desde la investigación educativa. México. Junio. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n14/a05.pdf>
- Romero Serrano, Diego Raúl (2012) Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de Bogotá, Chía y Sopó, Cundinamarca. Maestría thesis, Universidad Nacional de Colombia. - See more at: <http://www.bdigital.unal.edu.co/8054/1/4458559.2012.pdf>
- Pereira de Sá, C. (1996) “Núcleo central das representações sociais” Editora Vozes, Petrópolis, R: J: Brasil. Recuperado de: <http://www.mazzotti.pro.br/resources/SA-Nucleo-central-das-representacoes-sociais.pdf>
- Rodríguez C., O. (2003). Entrevista a Denise Jodelet. Realizada el 24 de octubre de 2002. DOCUMENTO. RELACIONES 93 [en línea], Volumen XXIV (116-132). Recuperado de: <http://www.colmich.edu.mx/relaciones/093/pdf/Documento.pdf>.
- Salinas Salazar, Marta Lorena; Isaza Mesa, Luz Stella; Parra Mosquera, Carlos Andrés; Monsalve Tamayo, Leidy Bibiana. (2006). Proyecto de investigación: “Las Representaciones Sociales sobre la evaluación de los aprendizajes” Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co/dependencias/investigacion/pei/proyectoRepresentaciones.pdf>
- Santos Guerra, Miguel Angel (1999). Las Trampas de la Calidad. Universidad de Málaga, España. Acción Pedagógica, Vol. 8, No. 2 / 1999. P. 78 - 81. Recuperado de: [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17035/1/art6\\_v8n2.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17035/1/art6_v8n2.pdf)
- Sañudo Guerra, Lya. Presentación: Retos de la Reforma de la Educación Básica. Perfiles educativos [online]. 2014, vol.36, n.143, pp. 2-5. ISSN 0185-2698. Recuperado de: <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/2014/n143a2014/mx.peredu.2014.n143.p1001-1060.pdf>
- Schwartzman, H.B. (1993). Ethnography in organizations. Beverly Hills; California: Sage. Recuperado de: [http://antropologia.weebly.com/uploads/5/3/3/6/5336211/ethnography\\_in\\_organizations.pdf](http://antropologia.weebly.com/uploads/5/3/3/6/5336211/ethnography_in_organizations.pdf)
- Schutz, A. (1995). El problema de la realidad social. 2ª edición. Buenos Aires: Amorrortu. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/114637279/Alfred-Schutz-El-Problema-de-La-Realidad-Social>

- Secretaria de Educación Distrital de Cartagena. (2008). Plan sectorial educativo "Por una sola Cartagena" 2008 -2011. Cartagena: Alcaldía de Cartagena.
- Sheerens, J. y Bosker, R. J. (1997). *The Foundation of Educational Effectiveness*, Oxford, Pergamon.
- Sheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: International Institute for Educational Planning. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://doc.utwente.nl/92592/1/Improving-122424e.pdf>
- Sierra A., German; Urango, Juan Carlos (2016). Secretaria de educación distrital. Cartagena una sola escuela.
- Spink, M. J. (1999). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*. São Paulo, Brazil: Editora Cortez.
- Spink, M. J. (1994). *Revelando teorías implícitas. Una metodología de análisis de las representaciones sociales*. Sao Paulo, Brasil: Edit. Voces Ltda.
- Stake, Robert E. (2007). Investigación con estudio de casos. 4ta edición. Madrid: Ediciones Morada. Recuperado de: <http://www.nelsonreyes.com.br/LIVRO%20STAKE.pdf>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2003). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín - Colombia. Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería. Recuperado de: <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Sugiman, T., Gergen, K. J., Wagner, W., & Yamada, Y. (2008). *Meaning in action. Constructions, narratives, and representations*. Hong Kong: Shinano Co. Ltd; Japan.
- Tardif, M. (2004). Los Saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones. Recuperado de: <http://beceneslp.edu.mx/PLANES2012/3er%20Sem/08%20Iniciaci%F3n%20al%20Trabajo%20Docente/Materiales/Los%20Saberes%20del%20Docente.%20Tardif.pdf>
- Taylor, S. J. – Bogdan, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Título original: *Introduction to Qualitative Research Methods. The Search for meanings*, (1984). Ed. Paidós. Barcelona, 1994. Traducción: Jorge Piatigorsky. Recuperado de: <https://www.academia.edu/5095570/Taylor-S-J-Bogdan-R-Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion>
- Terán, Oscar (1998): Michel Foucault. Discurso, poder y subjetividad. El cielo por asalto. Buenos Aires.

- Tiana, A. (2006). Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes. En A. Marhesi, J. Tedesco, & C. Coll [Cords.]. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Madrid, España: Fundación Santillana. Recuperado de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9238>
- UNESCO (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Urrutia de la Torre F. (2003). Análisis estructural de las representaciones sociales de directores y maestros respecto a la dirección escolar. Recuperado de Trabajo final de curso Técnicas cualitativas, Magíster en política educativa: <http://www.insumisos.com/bibliotecanew/Representaciones%20sociales%20del%20escolar.pdf>
- Valencia Agudelo, G. D. (2008). La eficacia escolar: retos y desafíos para mejorar la calidad y la equidad en el sistema educativo colombiano. Uni-Pluri/Versidad, 8. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/download/948/821>
- Valles, Miguel (1999). Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/7362846/Miguel-Valles-Tecnicas-Cualitativas-de-Investigacion-Social>
- Van Dijk, Teun (1999). El análisis crítico del discurso. Anthropos (Barcelona), 186, septiembre-octubre 1999, pp. 23-36. Recuperado de: <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20cr%20del%20discurso.pdf>
- Van Dijk, Teun (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social, núm. 1, primavera, 2002, pp. 18-24 Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53700102>
- Van Dijk, Teun A (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. Barcelona: Gedisa. P. 143-177. Recuperado de: <https://docs.google.com/file/d/0B2ZnLBik7OQSMjMwMGM4YWYtOTNkZC00NjQ2LWI1MzUtZmZjYzRkMjgwMWJh/edit?pli=1>
- Van Dijk, T. A. (2003). Racismo y discurso de las élites. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Van Dijk, T. A. (2006). Ideología. Un enfoque multidisciplinario. Sevilla: Editorial Gedisa, S.A. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/76795301/Van-Dijk-Teun-Ideologia-Un-Enfoque-Multidisciplinario#download>
- Vázquez, R.; Rodríguez, I. y Díaz, M. (1996). Estructura multidimensional de la calidad de servicio en cadenas de supermercados: desarrollo y validación de la escala

- CALSUPER. Documento de trabajo 119/ 96, España: Universidad de Oviedo - facultad de ciencias económicas y empresariales. Recuperado de: [https://econo.uniovi.es/c/document\\_library/get\\_file?uuid=156daada-d916-4854-8d70-95013a8b1e06&groupId=746637](https://econo.uniovi.es/c/document_library/get_file?uuid=156daada-d916-4854-8d70-95013a8b1e06&groupId=746637).
- Vera, George. 2003. Perspectivas en la formación de Orientadores. Un estudio cualitativo según la teoría fundamentada. Tesis Doctoral para optar al grado académico de: PhD en Orientación. Postgrado de Humanidades, LUZ, Maracaibo (Venezuela).
- Villegas Vera, Esteban (2010). Representaciones Sociales sobre los maestros en tres comunidades rurales del estado de Hidalgo. Recuperado de: <http://200.23.113.59/pdf/27274.pdf>
- Viloria de la Hoz, J. (2002). Educación Primaria en Cartagena: Análisis de cobertura, costos y eficiencia. Banco de la República. Sucursal Cartagena. Recuperado de: [http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura\\_finanzas/pdf/DTSER33-EducacionCartagena.pdf](http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/DTSER33-EducacionCartagena.pdf)
- Wagner, W & Elejabarrieta, F (1994). Representaciones sociales, en Morales, F. Psicología Social (2007). México: McGraw Hill, pp. 815 – 842. Recuperado de: <https://es.scribd.com/>
- Winder, G. (1971). Five Exemplary Reading Programs. T.J. Guthrie (ed.) Cognition, Curriculum and Comprensión. Newark, DE: International Reading Association, pp. 57-68.
- Wright Mills, Ch. (1961). La imaginación sociológica. México Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/111410655/Wright-Mills#download>
- Yáñez Velazco, Juan Carlos (1994). Notas para un debate sobre "Calidad de la Educación". Sinéctica 4 Ene.-Jun./1994. Recuperado de: [http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/04\\_notas\\_para\\_un\\_debate\\_sobre\\_calidad\\_de\\_la\\_educacion.pdf](http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/04_notas_para_un_debate_sobre_calidad_de_la_educacion.pdf)
- Yin Robert K. (2009). Case Study Research. Design and Methods. 4ta edición. California: SAGE inc Recuperado de: [http://cemusstudent.se/wp-content/uploads/2012/02/YIN\\_K\\_ROBERT-1.pdf](http://cemusstudent.se/wp-content/uploads/2012/02/YIN_K_ROBERT-1.pdf)
- Zambrano, Marco Fidel (2005). Política de Calidad Educativa en una sociedad Neofeudal. Revista Colombiana de Sociología No. 25. P. 127 – 148. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/16481/1/11371-27744-1-PB.pdf>

*Anexos*