

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE



INFORME TÉCNICO

INVESTIGACIÓN

¿CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA O CALIDAD DE LA EDUCACIÓN?

**MIRADAS A PARTIR DE LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE CALIDAD EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN CRISTÓBAL DEL MUNICIPIO DE MEDELLÍN.**

ROBINSSON CARDONA CANO

HARRY ARROYAVE CARDONA

GUSTAVO ADOLFO CARO QUINTERO

ASESOR/A:

MARIELA RODRÍGUEZ ARANGO

SABANETA

2013

Tabla de Contenido

Resumen Técnico.....	88
Descripción del Problema	88
Ruta Conceptual	99
Presupuestos Epistemológicos	110
Metodología Utilizada en la Generación de la Información.....	114
Proceso de Selección de la Muestra y de Actores Sociales.....	114
Selección de la muestra.	114
Técnicas y sus Instrumentos Correspondientes.....	118
Ruta del Trabajo de Campo del Proceso Investigativo	120
Proceso de Análisis de la Información.....	122
Consideraciones Éticas.....	124
Principales Hallazgos y Conclusiones	125
La Memoria Escrita y Oral Sobre Calidad Educativa y la Certificación	125
Percepción de la Comunidad Educativa Sobre la Calidad	134
Resultados Académicos Versus Resultados Pruebas Saber	149
A Modo de Conclusión de los Hallazgos.....	156
Productos Generados	170
Referencias.....	172

Relación de Gráficas

Gráfica 1: Proceso de investigación.....121

Relación de Tablas

Tabla 1: <i>Muestra estratificada</i>	116
Tabla 2: <i>Categoría No 1 – Frecuencia de Respuestas Neta</i>	138
Tabla 3: <i>Categoría No 2 – Frecuencia de Respuestas Neta</i>	138
Tabla 4: <i>Categoría No 4 – Frecuencia de Respuestas Neta</i>	139
Tabla 5: <i>Cuadro comparativo calificaciones 2008 - Saber institucionales</i>	152
Tabla 6: <i>Cuadro comparativo calificaciones 2009 - Saber institucionales</i>	152
Tabla 7: <i>Cuadro comparativo calificaciones 2010 - Saber institucionales</i>	152
Tabla 8: <i>Resumen comparativo de los resultados académicos institucionales y las pruebas de estado – años: 2008 - 2009 – 2010</i>	155
Tabla 9: <i>Publicaciones: artículos, libros, cartillas</i>	170
Tabla 10: <i>Diseminación: conferencias, ponencias</i>	171
Tabla 11: <i>Aplicaciones para el desarrollo: propuesta educativa</i>	171

Lista de Anexos

Anexo 1. Cuadros de resultados	178
Anexo 2. Formato escala Likert	182
Anexo 3. Consentimiento informado Escala Likert	184
Anexo 4. Planeación grupo focal guía del grupo focal I.E San Cristóbal	186
Anexo 5 Informe análisis registro documental	196
Anexo 6 Informe análisis Escala Likert	227
Anexo 7 Informe análisis resultados académicos y pruebas saber once	277
Anexo 8 Informe análisis grupo Focal	339
Anexo 9 Informe entrevista en profundidad	399
Anexo 10 Informe para la I.E. San Cristóbal	412
Anexo 11. Categorías definidas en el proceso	435
Anexo 12. Qué se sabe sobre el tema de calidad en Latinoamerica	437

Resumen Técnico

Descripción del Problema

El concepto de calidad acompaña a la humanidad desde los años veinte y en los años siguientes a la posguerra amplió su dimensión en Japón, cuando W. Edwards Deming presentó su método en 1950. Sin embargo, este concepto siguió mutando, según Dickson (1995), “el tren de la gestión de la calidad total empezó a rodar a principios de los ochenta y a finales de esta misma década, la calidad era ya reconocida como uno de los factores de éxito más importantes en los mercados globales” (citado en Dahlberg, Moss, & Pence, 2006, p.145).

Pero ese mismo dinamismo ha llevado a tantas conceptualizaciones como personas piensan el tema, el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE– (1991) reconoce esta dificultad al señalar que: “la estimación de calidad es así compleja y se halla cargada de valores. No existe una simple medida unidimensional de la calidad. De igual modo que la definición de lo que constituye una educación de calidad elevada es multidimensional, así tampoco hay una prescripción simple de los ingredientes necesarios para conseguir educación de calidad elevada”. (p. 37). Ahora bien, en cuanto a la primera vez que se habla del término en el sector educativo, según Juan Casassus Cajías, consultor de la UNESCO/OREALC, se tiene que:

Surge por primera vez en Estados Unidos en 1983, cuando como consecuencia del informe A National at Risk de la Comisión Nacional de Excelencia de educación, se abrió al debate acerca de la calidad de la educación, creada por el presidente Reagan. El informe señalaba que el estado de la educación en ese país, había puesto en peligro la competitividad e integridad de la sociedad norteamericana y que por lo tanto, era

necesario introducir medidas que produjeran cambios, con el propósito de revertir la situación. (Casassus, 1999, p.43).

En ese orden de ideas según Santa (1996): “el vocablo calidad constituye un criterio que de manera similar a eficacia o efectividad, se utiliza para evaluar ciertas características de los procesos y logros educativos” (p. 35), es decir, la calidad en el sector se ha venido aplicando en diferentes dimensiones del quehacer educativo, Municio (2000) dice al respecto que:

Hasta el final de la primera mitad del siglo XX el concepto de calidad de la educación va perfilándose y ampliándose de manera que, junto al cumplimiento de los requisitos (los objetivos de aprendizaje, por ejemplo) se agregan como parte de la calidad los materiales (estudiantes y recursos didácticos) y el proceso (metodología y actuación de los profesores). Poco a poco la escolarización aumenta y la preocupación por la calidad se desarrolla en todos los tipos de organizaciones debido a los fallos del sistema, que produce un permanente fracaso escolar. La evaluación aparece como una actividad nueva e imprescindible (p. 9).

En ese orden de ideas la calidad en el marco de un sistema de gestión de la calidad – SGC, desde las anteriores perspectivas, es una ayuda para las instituciones de educación, según Barrera, (2009):

Es una herramienta administrativa que permite enfocar metodologías hacia la optimización de los recursos, la disminución de reprocesos, la solución de problemas del colegio y así lograr un aumento en la eficiencia, la eficacia y consecuentemente, un mejoramiento en la efectividad de los procesos educativos, el nivel académico, la

satisfacción de los usuarios, el posicionamiento institucional, y por qué no reconocerlo, un aumento en la productividad y rentabilidad del colegio [...] posibilitan a su vez que los colegios identifiquen, caractericen y controlen todos sus procesos y los tengan ordenados, actualizados y disponibles permanentemente. Esto garantiza prestar a los estudiantes y padres de familia el servicio educativo que esperan obtener e incluso superar sus expectativas, haciendo realidad lo planteado en el PEI (p. 14).

De igual manera, en la actualidad se ha incorporado otros conceptos que tienen por pretensión buscar la certificación de la calidad, la cual dice Barrera (2009) que:

La certificación de un Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) es un reconocimiento que en Colombia otorga un organismo de certificación acreditado por la Superintendencia de Industria y Comercio y que tiene validez internacional, esto quiere decir que un certificado del SGC con base a la norma ISO 9001/2000 tiene aceptación en cerca de 154 países en todo el mundo afiliados a la Organización Internacional de Normalización – ISO. Los organismos en Colombia acreditados para otorgar este tipo de certificados son: ICONTEC, Vureau Beritas y SGS. (p.15).

Para ello, se tienen en cuenta indicadores como la satisfacción del cliente, estándares, directrices de buenas prácticas, valor agregado, entre otros aspectos recopilados en manuales como la guía técnica GTC 200 para la implementación de la Norma ISO 9001:2000 en establecimientos educativos o bajo la European Foundation for Quality Management – EFQM, siendo estos últimos las herramientas más cercanas a la realidad educativa.

Esta tendencia de incorporar el concepto de calidad a la educación empezó según Gómez (2004) “en países como Gran Bretaña, Nueva Zelanda, y Estados Unidos, además se extendió a factores asociados, como el rendimiento escolar, la evaluación, el currículo y la evaluación de desempeño de profesores, aspectos que se han visto influidos por la nueva derecha, que ha ligado el desempeño educativo con el crecimiento económico”. (p.82). Pues las anteriores tenían una finalidad económica cuya aplicación fue más cercana a las lógicas empresariales. Sin embargo, Escudero (1999) recuerda que:

La calidad emblema de la sociedad contemporánea consumista se ha convertido también en estandarte de las políticas educativas: todo cambio en el sistema educativo se justifica ahora por la búsqueda de la calidad, con la cual se promete la excelencia de los resultados. Sin embargo, expresiones características como “Gestión de Calidad Total”, despierta sospechas, pues tras ella puede ocultarse una visión mercantilista y neoliberal de la educación. (p. 4).

Es posible afirmar entonces que la calidad es una forma de control que emula a las organizaciones empresariales a través de los Ministerios de Educación bajo el postulado de que algo está fallando y es necesario controlarlo, dice Imen (2006) que es, “el estandarte predilecto de los neoliberales por inducir un sentido mercantil a la educación [...] Por ejemplo, que la educación forme empleados disciplinados, creativos, identificados con la empresa, etc. requiere una serie de acciones y discursos que desde la esfera pedagógica permitan avanzar en esa dirección”(p. 10), es decir, la educación adquiere unas finalidades al servicio de la competitividad del país y no para la calidad de vida de quien hace parte de ella, pues las lógicas de la medida, la comparación, la dicotomía ganador–perdedor, la homogenización de las prácticas pedagógicas y contenidos

curriculares prevalecen como forma de sometimiento y enajenación, para lo cual hacen uso de procedimientos y estrategias de seguimiento y evaluación, los cuales no necesariamente se preocupan por reconocer el proceso de enseñanza–aprendizaje que propenda por un sujeto emancipado y constructor de acciones colectivas.

Para Zambrano (2006a): “la calidad para la educación debería contemplar que, cada situación de aprendizaje es una oportunidad para la libertad del alumno; aprender es devenir libre. Aprender en la escuela es el resultado de la exigencia ética y metodológica en función del alumno; el logro del alumno es una exigencia ética del pedagogo” (p. 17). De allí que las evaluaciones estatales o Pruebas Saber no deberían ser el único indicador de medición de la calidad en términos de aprendizaje o conocimiento como lo piensa la presente investigación, pues éste, según Salinas (1998), “es una construcción donde cuentan las habilidades de pensamiento y los procesos y no es una verdad revelada aprendida por repetición y memorización” (p.63).

Es decir, la lógica estadística donde el rendimiento, la cobertura, deserción, entre otros, se simplifica a números, deja de entrever los racionios del proceso que puede generar la educación. Sería más sensato pensar que: “educación de calidad es aquella que desempeña, en forma satisfactoria, las complejas funciones que la sociedad ha asignado al sistema escolar. Estas funciones son de naturaleza académica, ocupacional, distributiva, política y cultural” (CEE, 1994, p. 5).

Según la recopilación de Murillo, J. & Otros, (2006) sobre estudios e investigaciones en temas de calidad en países como Bolivia, Colombia, Cuba, Chile, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela; se referencia que la mayoría de indagaciones circulan alrededor de preguntas orientadas

a saber qué acciones debe implementar el sistema educativo para que los alumnos obtengan mejores aprendizajes y de esa manera sean eficientes, ya sea indagando sobre las prácticas particulares de la población en estudio o tomando como referencia sistemas educativos destacados, en tanto cumplen con ciertos parámetros que dan la sensación de eficacia escolar y cumplimiento en la generación de aprendizajes para los estudiantes.

Ahora bien, en cuanto al concepto eficiencia escolar, es necesario aclarar que se entiende por este término según el texto, “estudios puramente pedagógicos cuyo interés es analizar con qué procesos se consiguen mejor los objetivos, es decir, la eficacia. [es decir...]. Estimar la magnitud de los efectos escolares y analizar sus propiedades científicas (consistencia entre áreas, estabilidad, eficacia diferencial y perdurabilidad) e identificar los factores de aula y contexto que hacen que una escuela sea eficaz”. (Murillo, J. & Otros. 2006, p.13).

Murillo, J. & Otros, (2006) menciona que son tres las características que plasman estos estudios, “en primer lugar su carácter claramente aplicado; en segundo término la influencia recibida no sólo de los estudios “ortodoxos” sino también de los llamados “estudios de producción escolar”; y, por último, su relación con el desarrollo de la educación y de la investigación educativa, aunque con infinidad de matices” (p.15). No obstante, de estos se desprenden dos enfoques, “movimiento teórico práctico de la eficiencia escolar” que busca conocer a profundidad lo que pasa en las instituciones educativas para mejorar la perspectiva que se corresponde con la orientación de esta investigación y el otro “estudios de la productividad escolar” con una visión más economicista y centrada en optimizar la eficiencia y eficacia para la toma de decisiones políticas.

En términos de líneas investigativas es posible afirmar que los estudios Iberoamericanos han tenido cuatro vertientes o líneas de trabajo, *estudios de eficiencia escolar; estudios que buscan encontrar la relación entre determinados factores y rendimiento; evaluación de programas de mejora y estudios etnográficos sobre la escuela* (Murillo, J. & Otros. 2006, p.17), en cuanto a la primera han tomado como puntos de observaciones factores escolares y de aula asociados con el rendimiento escolar de los alumnos (Herrera & Díaz, 1991; Herrera & López, 1992; Herrera, 1993; López, 1996; las tesis de Cuéllar, Guadalupe, 1999; citado en Murillo, J. & Otros. 2006, p.18); exploraciones de evaluaciones que se asocian con el rendimiento académico, las cuales se han desarrollado a partir de datos estadísticos recolectados en pruebas estandarizadas de estructura cuantitativa, como el caso de los estudios de la oficina regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (Orealc-Unesco), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), los centros de evaluación de los diferentes Ministerios de Educación de los países latinoamericanos.

En el segundo grupo, se observa el interés por la eficacia docente de la mano de la eficacia escolar, aspecto que implica retomar el aula como punto de observación para reconocer qué factores favorecen el desarrollo de los estudiantes desde las características del profesor en relación con el logro escolar, factores que generan ineficiencia docente o relación directa o indirecta del profesor con el rendimiento de los alumnos (Filp & Otros, 1984; Rodríguez, Pérez, 1984 y Arancibia & Álvarez, 1991, citado en Murillo, J. & Otros. 2006, p. 20). Otros ejes de investigación de este grupo, tocan el clima del centro educativo o el aula ante el rendimiento escolar, dinámica de aula y relación profesor-alumno, interacciones sociales al interior del aula y aspectos psicopedagógicos (Filp & Otros, 1981; López, Neumann & Assaél, 1983; Pertierra, Rodríguez, 1989 y González, Galán, 2000, citado en Murillo, J. & Otros. 2006, p.21) y productividad escolar

en cuanto a recursos económicos y materiales (Universidad Católica Bolivariana y Virreira, 1979, citado en Murillo, J. & Otros. 2006, p. 21).

El tercer grupo, se pregunta sobre las acciones realizadas por docentes y programas escolares para mejorar la calidad educativa (Vaccaro & Fabiane, 1994; Unicef, 1997; Dirección de educación-Distrito Metropolitano de Quito, 1994; Ezpeleta & Otros, 2000 y Subirats & Otros, 1991, citado en Murillo, J. & Otros. 2006, p. 23). Por último están los que centran su atención en las condiciones institucionales de la docencia o el análisis de la gestión escolar mediante la descripción del trabajo de los directivos escolares (Pastrana, L., 1997 y Guerreo, Cuahémoc, 1996; Rodríguez, 1998; Brandi & Otros, 2000, citado en Murillo, J. & Otros., 2006, p. 23).

Fuera de los cuatro grupos anteriores, algunos investigadores han orientado sus investigaciones y escritos en el tema de la calidad educativa como concepto relacionado a factores de la formación docente de preescolar y básica primaria (Estrada, L. & Mosquera, S., 2001); a la diversidad de concepciones y acciones educativas (Caro, C., Vásquez, G. & Rúa, C., 2010); a políticas en la administración pública (Medrano, H., 2001), factores escolares, de aula y asociados al personal docente, (Murillo, J. & Otros. 2006); eficiencia y de calidad, a través de los Proyectos Pedagógicos (Pérez, O., 2003); funcionalidad o coherencia a través de la evaluación de necesidades (Martínez, M., 1991); procesos de enseñanza y aprendizaje en cuanto a niveles y modalidades a los momentos del desarrollo propio de cada edad en su estado físico biológico, psíquico, cultural, social e histórico (Barrios, N., 2011); indagaciones y análisis de problemáticas educativas: cobertura, calidad, eficiencia, bajo rendimiento académico, factores extraescolares, entre otros. (Gallegos, M., 2008); los estudiantes en contextos interculturales. (Jacinto, A., 2011); gestión de las

organizaciones escolares (López, P., 2010) y percepción de la calidad educativa (Rodríguez N., Mathiesen, M. & Herrera, M., 2002).

En suma, es posible pensar que los caminos para la búsqueda de la calidad pueden ser múltiples, sin embargo, nótese que no hay una pregunta en relación a las concepciones y prácticas que sus actores tienen sobre el tema de calidad educativa en relación con la certificación de la calidad educativa, especialmente en la relación que la certificación de calidad tiene con las maneras de entender y vivir la calidad al interior de la IE.

Si a lo anterior se suma que el Ministerio de Educación Nacional -MEN, en relación a la calidad manifiesta en el Plan Decenal de la Educación (PNDE), concebido para el período 2006-2016, que tiene por finalidad elevar la excelencia académica de los estudiantes y de las instituciones educativas con miras a la competitividad del país, aspecto que promueve los procesos de certificación como una herramienta para alcanzar los niveles deseados por el Estado; se genera la necesidad de reconocer cuál es la relación de ese interés con la búsqueda de calidad, pues si se piensa la mejora de la educación desde la certificación, se queda en deuda frente al derecho a la educación, la institucionalidad y la participación de la ciudadanía.

Es decir, debería ser una prioridad para tomar decisiones adecuadas, la intervención de todos los estamentos que inciden en la educación y los factores que se pueden asociar como por ejemplo; la comprensión de la calidad, el desarrollo humano en la educación, la gestión del contexto, la institucional, la académica, pedagógica, y por último, los procedimientos e instrumentos para la construcción permanente de la certificación de la calidad, de manera tal que facilite la transformación que se necesita.

En ese orden de ideas, una calidad de la educación centrada en la certificación a través de manuales, permite ver sólo una parte del todo, pues estos procesos se configuran sólo como un conjunto de estándares que no recogen el proceso global de la calidad en la educación, más bien, son un soporte de los encargos misionales definidos por el Ministerio para las instituciones públicas y privadas, razón por la cual, han venido generando ciertas preguntas frente a la manera de formar para entender la calidad educativa, pues al parecer el tema se simplificó al modelo empresarial, a formatos y a la medición en términos de rendimiento y resultados cuantitativos bajo pruebas estandarizadas, asunto que ha ido dejando por fuera nociones pedagógicas, procesos de aprendizaje, contextos sociales o modelos formativos que en algún momento fueron entendidos como los promotores del desarrollo de la persona y de la educación como garante.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo que implica la magnitud de investigar sobre el tema de la calidad y frente a los cuestionamientos de las prácticas que se han implementado para el fomento de la calidad educativa, la presente investigación, se orientó en la I.E San Cristóbal como espacio de exploración, pues dicha institución se posiciona para la ciudad de Medellín como referente en el tema por su proceso en calidad que data desde el año 2007, asunto que permitió indagar por lo que ha pasado, por cómo ha mejorado la calidad en el día a día, o si sólo se ha cumplido con los estándares, normas e indicadores formales de la certificación.

En este sentido la pregunta de rigor sería: *¿Cuál es la relación entre los procesos de certificación de la calidad educativa con las prácticas, es decir con las concepciones de sus actores respecto a la calidad?* De allí la importancia de analizar la relación entre el proceso de certificación de la calidad educativa con las concepciones y prácticas educativas de calidad en la Institución Educativa San Cristóbal del municipio de Medellín, para lo cual fue necesario analizar

las concepciones sobre calidad y el procedimiento utilizado en la implementación de la certificación de calidad a través de la memoria escrita y oral de la Institución, explorar la percepción de la comunidad académica con respecto a los criterios que se consideran para obtener la calidad educativa e identificar los cambios en el proceso de aprendizaje derivado de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas Saber Once y los académicos en el período comprendido entre los años 2008 – 2010 con ocasión de la obtención de la certificación de calidad institucional.

En ese orden de ideas, esta investigación en el marco de la sociedad globalizada, implica reconocer si la certificación ha permeado en estudiantes, padres de familia, directivos, docentes, docentes de calidad y personal externo, concepciones y prácticas que promuevan la calidad de la educación que se imparte, lo cual a su vez ayudará a identificar conocimientos en el campo educativo y pedagógico acordes con los retos de la postmodernidad, aspecto que implica pensar este asunto desde la voz de los actores, la memoria escrita, la concepción desarrollo humano, la gestión académico-administrativa, la enseñanza y el aprendizaje, de modo tal, que se creen condiciones pertinentes y efectivas tanto para el territorio que habitan como para las partes del sistema educativo y los ideales de formación institucional, en una coherencia entre estos procesos con el PEI.

Es importante, para efecto de claridad en los conceptos de la presente investigación se entenderá por *prácticas*, las percepciones, atribuciones y relaciones que los diferentes actores establecen sobre la calidad educativa y la certificación educativa a fin de reconocer entre los procesos institucionales sus dinámicas de operacionalización. En cuanto al término *concepciones*,

será entendido como acciones educativas para fomentar la calidad o la certificación por parte de los diferentes actores que componen el sistema educativo.

Ruta Conceptual

Tanto en el medio académico, como en el político, existen diversas apreciaciones sobre el concepto de calidad para la educación y más específicamente sobre las características y propiedades, según la recopilación hecha por Bank (1992) quien dice que:

Edwards Deming hacía especial hincapié en que la calidad tenía que ver con la fiabilidad, la fidelidad, la predicibilidad, y la consistencia. Joseph Juran se refiere a la calidad como "el ajuste al uso o la finalidad"; Philip Crosby habla de la calidad como el cumplimiento de los requisitos; por su parte, William Conway define la calidad como aquellos productos y servicios consistentes y de bajo coste que los clientes quieren y necesitan. La American Society for Quality Control (Sociedad estadounidense de control de calidad), que "está considerada la principal autoridad del mundo en materia de calidad", reconoce que el de calidad es "un término subjetivo del que cada persona tiene su propia definición", si bien también afirma que, "en su uso técnico, la calidad puede tener dos significados: 1) aquellas características de un buen servicio que redundan en la capacidad de éste para satisfacer unas necesidades manifiestas o implícitas, y 2) un bien o servicio libre de deficiencias". (citado en Dahlberg & Pence, 2006, p.145).

Según Reyes & Cárdenas (2004):

La calidad de la educación se contextualiza en complejidad contextual y práctica connaturales al pensamiento y acción del maestro en pro del mejoramiento de la

enseñanza de las ciencias. La concepción de calidad que cada maestro interioriza está sustentada en sus referentes teóricos previos y se verá enriquecida y ampliada a través de la reflexión y contrastación con referentes teóricos externos. (p.19).

Sin embargo, años atrás Sanders (1998, citado en Gómez, 2004) esboza una propuesta en unión de tres fuentes importantes de calidad en pro del rendimiento escolar, él decía que:

El rendimiento de los estudiantes mejora cuando tres contextos, escuela, familia y comunidad, trabajan hacia el mismo objetivo de ayudarles al éxito escolar. Los estudiantes se benefician de las alianzas que se dan entre estos contextos, ya que así es mucho más fácil que se combinen los recursos y programas de apoyo a niños y jóvenes (p.83).

No obstante, para efectos de precisar y enmarcar las propuestas de orientación de los resultados del trabajo realizado, se adopta un concepto integral que en mejor forma refleja los propósitos de la calidad en la educación. Dicho concepto está plasmado en las concepciones formuladas en el informe de la comisión internacional sobre la educación del siglo XXI de la UNESCO, presentado por Jacques Delors, Al Mufri y Otros, (1996). En este documento se citan los pilares en los que la educación debe fomentar la calidad, a saber: “aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser” (p.34). La importancia que tienen estos planteamientos radica en la búsqueda de una educación integradora de aspectos cognoscitivos, psicopedagógicos, sociales, culturales, éticos, políticos, ontológicos en correspondencia con concepciones multidimensionales del desarrollo humano; premisas bajo las cuales la presente investigación centró sus indagaciones.

Sin embargo, no se puede olvidar que el camino que ha transitado el tema de la calidad en la educación, se asimila a la connotación que tiene que ver con la certificación de la calidad en las instituciones educativas, concepción que ha transitado por diferentes apreciaciones a través de la historia. Según Freire (Citado en Escobar & Picardo, 2005, p.94) los procesos de certificación se introdujeron bajo modelos de certificación empresarial adaptados a la educación bajo el modelo de “educación bancaria”. Restrepo (2007) expresa que la calidad se introdujo al sistema educativo en el segundo lustro de la década de los 60s, durante el debate de aprobación de acta de educación primaria secundaria precedido por Robert Kennedy, el cual pretendía impulsar la necesidad de medir la calidad como una cuestión de evaluación de resultados en un contexto enmarcado por la Guerra Fría.

Por su parte el Banco Mundial en cabeza de Robert McNamara, expresó que todo proyecto que solicitara créditos o donaciones, debía presentar un componente evaluativo, aspecto que contribuiría a forjar una cultura de la evaluación que fuera sistémica para dar cuenta de la calidad. Estas propuestas permitieron perfilar modelos como: Clásicos de Evaluación (Suchman 1976; Scriven, 1967; Stake, 1967 y Stufflebeam 1971; citado en Restrepo, 2007), Evaluaciones Democráticas por Empoderamiento de Fetterman (1998), Evaluación Focalizada de Patton (1997) o Evaluación por Clusters de Kellogg (1998).

En Colombia, no en vano las actuales pruebas de evaluación del Estado (Pruebas Saber), las cuales a comienzos de la década de los noventa, fueron organizadas por Colombia en el Sistema Nacional para la evaluación de la calidad Educativa (SABER), y desde 1964 ha aplicado a todos los estudiantes de último año de secundaria el examen de Estado para la admisión a la educación superior (ICFES). (Gómez, 2004, p.76), le ha sumado la construcción de indicadores sectoriales, como la base para el montaje de

todo un conjunto evaluativo del sistema educativo colombiano, cuya premisa se ubica en la valoración de resultados, aspecto que hace pensar en una concepción del término como un elemento centrado en la evaluación de la correspondencia de objetivos y resultados, bajo modelos y estándares internacionales.

A su vez, y teniendo como base el interés por los procesos de evaluación como medio de seguimiento a la calidad educativa, es menester enfatizar que ellos por sí mismos, deben apuntar no sólo a la búsqueda de verificación del impacto generado con los procesos de enseñanza–aprendizaje para la competitividad, sino también, a la posibilidad de identificar puntos coyunturales que requieren ser desarrollados, considerando que éste es un proceso de mejora, en tanto permite al estudiante reconocer sus falencias y a la vez brindar información al docente para mejorar sus didácticas o metodologías de enseñanza.

En este sentido, como lo expresa Salinas, (1998), la evaluación como concepto, puede ser desde una de sus acepciones la reflexión sistemática sobre todas las acciones educativas para comprender lo que se hace, los resultados, y tomar decisiones con miras al mejoramiento interno; de allí que toda oferta evaluativa deba reconocer los procesos, discursos y prácticas, razón por la cual, Zambrano (2009b) recuerda que:

La evaluación tiene diferentes etapas: Evaluación diagnóstica de las motivaciones, evaluación sumativa de la adquisición, evaluación formativa, regulación metodológica y evaluación diagnóstica de capacidades anteriores. Las dos primeras están unidas a la tarea y al objeto de saber; la tercera a los itinerarios diferenciados de aprendizaje y la última al sujeto, (p.19).

Por otra parte, Salinas (1998) refiere que:

No puede existir desarticulación entre la evaluación formativa y la sumativa, ni en el tipo de aprendizajes que se evalúan, ni en los niveles exigidos (...), La evaluación formativa exige una mayor dedicación en la preparación y elaboración de diferentes actividades evaluativas a causa del gran número de alumnos, además de corregir y suministrar al alumno información oportuna. En la sumativa debe refrendarse con un concepto cuantitativo o cualitativo, todo el seguimiento que ha tenido lugar en la evaluación formativa (p.76).

De allí que los métodos de seguimiento a través de las pruebas saber y evaluaciones institucionales sean por una parte una fuente de consulta, pero que además requiere de un tratamiento que profundice el número para darle mayor cuerpo conceptual al proceso de enseñanza–aprendizaje, entonces, no es extraño que la discusión sobre el método de la evaluación se haya quedado suspendida en la discusión sobre lo cuantitativo y lo cualitativo y sobre los procedimientos para recoger información, tal y como lo expresa Cabra (2007),

La excesiva preocupación por las técnicas e indicadores, y por el diseño de pruebas objetivas, le ha restado importancia a la reflexión sobre una construcción metodológica de la evaluación que articule de manera coherente e interrelacionada contenidos-contextos-estudiantes con los objetivos formativos, generando propuestas contextualizadas a las situaciones de aprendizaje (p.12)

Por eso, si bien en las últimas décadas se ha enfatizado en que no se trata sólo de adquirir información sino de “aprender a aprender”, como lo ha promulgado el MEN; es decir, fomentar una

actitud de búsqueda de significados que lleven al estudiante a construir nuevas representaciones de lo que les rodea, se requiere por parte del profesor conocimientos y habilidades que faciliten el cómo acceder a información válida para procesarla, con miras a generar una nueva, gracias a la relación con los conocimientos previos.

Ahora bien, para que lo anterior sea posible, los modelos aplicados en la educación siguen los postulados clásicos desde enfoques psicopedagógicos y de la psicología del desarrollo y el aprendizaje de algunos expertos como Piaget, Brunner, Vygotszky, Ausbel entre otros; quienes sostienen que el conocimiento no es sólo observar lo preexistente, sino un proceso cambiante e interactivo en el cual la información externa es interpretada y re-interpretada por el sujeto que construye modelos complejos, cambiantes y explicativos de la realidad que habita. De hecho, este tipo de calidad en la educación para la generación del conocimiento, parte de la interacción dinámica del individuo con su contexto para modificarse mutuamente, siendo la anterior, una de las tensiones que se dan en contraposición a la intención de estandarización que pretende el Estado con el accionar educativo, aspecto propuesto por los instrumentos de medición nacional e internacional que el Estado usa para evaluar la calidad a través del aprendizaje u otorgar los sellos de certificación de calidad a una institución.

En contraposición, la calidad que se pretende para la educación debería invitar a la incorporación de la flexibilidad y la educabilidad planteada por Philippe Meirieu como: “una noción recurso que sirve para reflexionar las condiciones escolares, sociales y políticas de un aprendizaje logrado” (citado en Zambrano, 2009b, p.15). Este término según Zambrano (2009b) es:

Sobre todo un instrumento nocional cuyo objeto es explicar la incapacidad que tendrían ciertos profesores de administrar, a través del grupo, el acto de aprender; de hacer girar la palanca, de hacer girar la actividad hacia una intención positiva en función de las capacidades del alumno. Es una convicción profunda del profesor en relación con el futuro del otro. Ella es, de otro lado, una noción-recurso y sirve para reflexionar las condiciones escolares, sociales y políticas de un aprendizaje logrado. Por medio de este concepto, él demuestra las capacidades del alumno y la convicción pedagógica que debe tener todo profesor en esta dirección. (p. 218).

En otras palabras, es ponderar una calidad para la vida la cual comprende el aprendizaje significativo como resultado de las capacidades y disposiciones del estudiante, a su vez, implica una didáctica que promueve en el educando la motivación para dar sentido a los conceptos a partir de su relación con estructuras cognoscitivas y experiencias previas.

Significa entonces que el educando es responsable de su proceso de aprendizaje porque está en permanente actividad mental, no sólo cuando descubre y experimenta, sino también, cuando escucha al orientador, teniendo en cuenta un currículo relevante, novedoso y bien estructurado para que pueda ser aprendido de manera comprensiva y no mecánica.

Alcanzar la calidad en la educación como se plantea anteriormente, implica el liderazgo en cuanto actuación del equipo directivo (mejora continua y dirección participativa), la organización y desarrollo efectivo del currículo (riqueza, actualidad de los objetivos, coordinación curricular, y evaluación), la relación con la comunidad (participación de la familia y reconocimiento y apoyo de

la comunidad a la acción escolar), y el desarrollo institucional (formación de docentes, mejora del funcionamiento y resultados), Según Zabalza (1996),

La calidad, al menos en lo que refiere a las escuelas, no es tanto un repertorio de rasgos que se posee, sino más bien algo que se va consiguiendo. La calidad es algo dinámico (por eso se alude más a las condiciones culturales de la escuela que a sus elementos estructurales), algo que se construye día a día y de manera permanente (p.34).

Por otra parte, hablar de una calidad que contempla al conocimiento directamente relacionado con la formación ética, debido a que el individuo bien orientado puede explicar, interpretar, aplicar, analizar desde varias perspectivas, las realidades de la comunidad en la cual está inmerso, y por lo tanto estará en capacidad de hacer uso de su libre criterio y decidir lo que considera correcto y conveniente, como también, desarrollar la capacidad de respuesta, es decir responsabilidad de las consecuencias de los actos.

Pero ello implica cambios, como por ejemplo en los medios y objetivos de la evaluación, la cual debe ser permanente, centrada en el proceso y no sólo en el resultado como se contempla en el momento con las Pruebas Saber. En este contexto, cobra importancia la autoevaluación, donde docente y estudiante se observan alrededor de cómo piensan, cómo aprenden y qué estrategias son las que cada uno requiere para un mejor el aprendizaje y enseñanza.

Adicional a lo anterior, la calidad educativa debe reconocer la diversidad de los alumnos, donde se integran características que consideran variaciones en las condiciones culturales, sociales, familiares, educativas, psicológicas, religiosas y económicas como lo expresa Restrepo, (2007), así

como también desde el punto de vista psicopedagógico, en la necesaria relación entre enseñanza y aprendizaje desde la enseñabilidad de los saberes y desde la educabilidad de los aprendices, donde se integran diversos estilos cognitivos, estilos de aprendizaje e incluso estilos de enseñanza. A su vez, no se puede olvidar que los procesos de formación son afectados por el educador y su gestión, según Intxausti (2000),

La calidad de las escuelas depende sobre todo de la calidad de los profesores aunque no sólo dependa de los profesores y tenga que ver también con la gestión; el principal impacto sobre el alumno está en el aula, el aula es un momento de la verdad continuo y decisivo. El sistema de aseguramiento debe ayudar a mejorar ese trabajo en el aula y debe ayudar a los profesores en su trabajo más importante, la gestión del aula (p. 230).

Por ello, del grado de compromiso, del modelo didáctico y pedagógico que sea utilizado por estos, dependen en buena medida los resultados obtenidos.

Desde otra perspectiva, afirma Lacueva (2007) que:

El gasto público educativo como porcentaje del PIB, el gasto por alumno como porcentaje del PIB per cápita y el gasto por alumno en los diferentes niveles resultan indicadores-resumen de principal importancia en la determinación de la calidad educativa y de los progresos en su obtención (p.41).

Sin embargo, la calidad es también saber qué se propone, qué se prioriza y a qué se da más importancia en relación a la inversión para los temas educativos, en otras palabras, es identificar el

proceso, los resultados y las condiciones que se requieren para obtener una educación con calidad. Para Gómez (2004), siguiendo la concepción de la Organization for Economic Co-operation and Development (OECD):

La calidad educativa debería medirse por índole y la extensión de las contribuciones de la escuela al desarrollo económico y social sostenible de las comunidades donde se inserta, a través de la información de capital humano (habilidades individuales) y capital social (redes sociales) (p.80).

En suma, la calidad educativa para el grupo de investigación será entendida como un concepto dinámico, en permanente construcción, particular a la institución, que se diferencia de la certificación de la calidad y afectada por variables internas y externas. Comprende, en primer lugar, la proyección del discurso pedagógico en el desarrollo, organización, riqueza, actualidad de los objetivos y evaluación curricular para cada alumno, teniendo en cuenta los factores institucionales, socioculturales, psicobiológicos e históricos del educando, en coherencia con el contexto y diversidad de individuos que aprenden bajo una óptica de enseñanza como proceso para la construcción y elaboración permanente, en ese orden de ideas, éste debe ayudar a los profesores a mejorar el trabajo, la didáctica y gestión en el aula. En segundo lugar, la relación con la comunidad desde la participación de la familia, el reconocimiento y apoyo de la comunidad como dinamizadores del accionar escolar y, por último, en cuanto al desarrollo institucional en relación con la formación y actualización del profesor, mejora del funcionamiento y resultados, no sólo desde el rendimiento escolar, sino también, desde la adecuación a las demandas sociales y la disminución de las tasas de fracasos escolares.

Teniendo en cuenta lo anterior, junto con la revisión documental reflejada en los artículos, los cuales hacen parte de este desarrollo conceptual que sirve de sustento al proceso investigativo adelantado, se realizaron tres artículos, a saber: el primero, “*Educación con calidad desde un enfoque pedagógico humanista*”, propone una visión de la calidad educativa que trasciende los modelos de educación tradicional fortalecidos con las pretensiones de calidad que propone el Estado, para pensar una educación que reconoce a un educando que reflexiona, reconoce el contexto y entiende al Otro como parte del proceso enseñanza aprendizaje.

El segundo, “*Rol del maestro en las instituciones educativas de excelencia: mirada desde las pruebas PISA*”, en él se analiza la forma como los diferentes países que hoy marcan la ruta para mejores resultados en los procesos educativos según la clasificación de las pruebas PISA, los cuales han basado sus procesos de transformación educativa en la escogencia y formación de mejores educadores para abordar los procesos formativos, incorporando la constancia, dedicación y capacitación continua, para lograr resultados en la formación de la juventud actual.

El último artículo denominado, “*La calidad que busca el sector educativo*”, permite reflexionar sobre las diversas ópticas que en esta materia se pueden presentar por diferentes autores, pues en palabras de Bush y Phillips,(1996), “Las subculturas y la pluralidad de valores en las sociedades significan a menudo que no existe una definición única de calidad, sino que este es un concepto relativo que varía dependiendo de las perspectivas de cada uno. [...]En realidad, el de la calidad es un concepto tan dinámico como relativo, de modo que las percepciones sobre la calidad cambian a medida que evolucionan una variedad de factores” (Citado en Dahlberg, Moss, & Pence, p.19). Se presentan los resultados obtenidos en los puntos siguientes del informe técnico.

Presupuestos Epistemológicos

El presente estudio vislumbra una investigación de corte cualitativo, en tanto busca describir las características de las realidades institucionales de sus procesos, concepciones y prácticas de calidad, pero a su vez, integra técnicas e instrumentos cuantitativos.

En este sentido, estos se aplican en el proceso de recolección y análisis de la información, bajo la orientación de un enfoque etnográfico, para lo cual se hizo uso de entrevistas (cuestionario Likert, grupo focal, entrevista en profundidad), la observación (análisis documental, visitas a campo y análisis de resultados de evaluación saber e institucionales) en cuyo caso la finalidad última es la descripción del fenómeno y contexto indagado, recogiendo además las percepciones de los actores. En ese orden ideas, se habla según Collado, Baptista, & Sampieri (2003, p. 21), de un modelo mixto que integra al proceso de investigación el uso de ambos modos de hacer ciencia. Para ello, y siguiendo a Corbin & Strauss (2002) quienes dicen que:

Al hablar sobre análisis cualitativo, nos referimos, no a la cuantificación de los datos cuantitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico. (p.12).

Se buscó la integración de instrumentos cualitativos y cuantitativos, pues dice McKeganey (1995, citado en Corbin & Strauss 2002), que los instrumentos en sí mismos no son el fin investigativo, por ello, la discusión no debe ser centrada en la primacía sobre las formas de investigar, sino, sobre el cuándo y el cómo cada modo de hacer ciencia se usa para teorizar; de allí que el presente diseño, el cual se fundamenta sobre un modelo mixto, no deja por fuera la

posibilidad de enriquecer los hallazgos bajo medios cuantitativos. Algunos autores, (Greene, Caracelli & Graham, 1989; Cuevas, Dinero & Feit, 1996, Murdaugh, 1987, Morse, 1991, Breitmayer, Ayers & Knalf, 1993), según Corbin & Strauss (2002), consideran que este tipo de posturas intermedias favorecen la combinación de métodos por razones complementarias a favor del objeto de estudio que trata la investigación.

La postura anterior es asumida en tanto los modelos de calidad en la educación que representa el objeto de estudio han venido dando prevalencia a la explicación cuantitativa (Pruebas Saber, evaluaciones tradicionales internas, etc.), de allí que la perspectiva más trabajada implica comprenderla desde su relación numérica, pero bajo la presente propuesta y en aras de reconocerla como una realidad social encarnada en concepciones y prácticas pedagógicas por parte de quienes integran el sistema educativo, se ha querido hacer uso del modo cualitativo, además, por qué se ha querido apalancar desde un enfoque etnográfico.

Ello según Díez (1993), lleva a que: “el sujeto que conoce desde fuera un objeto, puede dar cuenta de sus aspectos cuantitativos, pero la relación con la cualidad supone un compromiso intersubjetivo” (p.42). Es decir, este estudio da cuenta de la necesidad de pensar una forma que contenga una propuesta que se acerque a la totalidad comprensiva del objeto de estudio desde los dos modos de hacer ciencia, o en palabras de Galeano (2003), “llenar de contenidos los números, hacer hablar los datos plantea una posible y necesaria relación entre lo cuantitativo y lo cualitativo” (p. 25).

Ahora bien, el uso de la etnografía como columna vertebral de la investigación, se da porque: “busca reconocer el punto de vista, intenciones y expectativas que los actores dan a sus

acciones a través de procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido” (Galeano, 2003, p. 57); por ello, se pretendió comprender ese contexto sociocultural de la calidad que viven los actores de la Institución educativa, teniendo en cuenta que según Hammersley y Atkinson (citado en Hine, 2004), “la etnografía implica la participación abierta o encubierta en la vida cotidiana de las personas durante un período de tiempo prolongado, observando y haciendo preguntas” (p.55), por tanto, en esa línea, se buscó tomar un papel de observador y participación hasta tener una idea de los aspectos en investigación desde la voz de los actores, pues en palabras de Sandoval (2002):

El conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. (p. 29).

En ese orden de ideas, el estudio que se presenta fue guiado bajo los postulados de Atkinson y Hammersley (1994, p. 248, citado en Sandoval 2002) cuando dicen que:

Caracterizan la etnografía como una forma de investigación social que contiene de manera sustancial los siguientes rasgos: un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza particular de los fenómenos sociales, más que en llevar a cabo pruebas de hipótesis acerca de ellos, Una tendencia a trabajar primariamente con datos “in-estructurados”, esto es, datos que no se han codificado de manera previa a su recolección en un conjunto de categorías analíticas cerradas, una investigación de un número pequeño de casos, a veces solo un caso, en detalle y un análisis de datos que involucra la

interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas, producto que toma la forma de descripciones y explicaciones verbales principalmente, con un rol de la cuantificación y el análisis subordinado al máximo. (p. 62).

En cuanto a la intencionalidad y las condiciones de validez de la investigación siguiendo a Sandoval (2002), se procedió a realizar un trabajo de campo a través de entrevistas, encuestas y otras herramientas descritas en la metodología, además en los grupos focales se implementó la observación participante como una forma de conocer las prácticas de calidad en la Institución, pues en palabras de Tójar (2006), la etnografía puede ser entendida como: “descripción de una cultura concreta” (p. 93) y como tal se quiso comprender.

Por último, y según lo referencia Sandoval (2002) al decir que:

Los etnógrafos no toman en este enfoque los datos literalmente, pero sí los asumen como inferencias a partir de las cuales los patrones culturales pueden ser identificados y probados. De esta manera, el producto final de la etnografía debe informar al lector acerca de los patrones conductuales de comportamiento del grupo estudiado (p. 83).

Se propendió por reconocer la cultura que fomenta la calidad al interior de la Institución, reconocer y describir las prácticas del tema desde la voz hablada o escrita de los actores en su contexto, lo cual puede ser encontrado en los anexos que componen este informe acompañado por las inferencias de quienes hacen parte de la investigación.

Metodología Utilizada en la Generación de la Información

Proceso de Selección de la Muestra y de Actores Sociales

Selección de la muestra.

La investigación consideró como población de estudio la comunidad educativa (en el marco de la Ley 115 de 1994, artículo 6 y en el artículo 18 del Decreto 1860 de 1994 se contempla como comunidad educativa estudiantes, padres de familia, docentes, directivos docentes y administradores escolares y egresados; para el presente caso de la investigación se incorpora con la misma denominación a entes nombrados con anterioridad bajo la salvedad que en comunidad externa se incorpora a los administradores escolares y egresados), de la I.E. San Cristóbal del Municipio de Medellín, padres de familia, directivos docentes, docentes, estudiantes de los niveles sexto, noveno y once que han presentado Pruebas Saber y comunidad externa localizada en el entorno de la Institución.

Para el caso del cuestionario tipo escala Likert en la recolección de datos sobre la percepción de la calidad, se acogió una muestra estudiantil de toda la población de sextos, novenos y onces; padres de familia, docentes y comunidad externa. Para los grupos focales se hizo una elección aleatoria de las personas participantes en el diligenciamiento de la escala Likert; para delimitar la caracterización de la situación de la calidad en el sistema educativo, se consideró la totalidad de los sujetos dentro de la I.E y de ella se determinó una muestra que se relaciona a continuación.

A. Muestra de la investigación

De acuerdo con los objetivos propuestos para el estudio, el mismo esquema de la investigación y del alcance de las contribuciones que se puedan retroalimentar de los individuos participantes de la caracterización de la I.E, se seleccionó una muestra aleatoria, donde se manejó una información con un grado de confiabilidad del 95% y un margen de error de 0,05, como se propuso en el proyecto de investigación (ver en proyecto de investigación, tabla 4: Datos para el cálculo de la muestra, p.65) y haciendo uso de la fórmula de cálculo propuesta en dicho documento se obtuvo una muestra de 288 personas (ver en proyecto de investigación, tabla 5: Muestra estratificada, p. 66).

Sin embargo, se hicieron unos ajustes a la estratificación de la muestra con el fin de ampliar en algunos grupos el número de participantes, lo que dio como resultado un aumento en la muestra final de nueve personas más; aspecto que no varía de manera significativa los datos de error, confiabilidad y fracción ajustada propuestos.

Al final, la muestra resultante de manera estratificada quedó como se expresa en la tabla 1, de la siguiente manera:

Tabla 1: *Muestra estratificada*

GRUPO	POBLACIÓN	MUESTRA ANTERIOR	MUESTRA AJUSTADA
DIRECTIVOS	4	4	4
DOCENTES	60	30	30
ESTUDIANTES	600	122	127
PADRES	500	112	110
PERSONAL EXTERNO	26	20	26
TOTALES	1190	288	297

En los casos de los grupos poblacionales de directivos, docentes y de personas externas que por número eran relativamente menores, se optó por considerar una muestra de tamaño mayor para los propósitos de la percepción que se quiso tener, pues son un grupo poblacional altamente sensible y las apreciaciones que aportaron, precisan obtener la menor desviación posible.

B. Selección de actores sociales

Los actores sociales participantes en grupos focales y entrevista en profundidad fueron seleccionados según criterios de conveniencia, oportunidad y disponibilidad; teniendo en cuenta que es de corte progresivo, se dejó abierta la posibilidad de sujeción a la dinámica que se deriva de los hallazgos.

En ese orden de ideas se establecieron los siguientes mínimos para los cinco grupos focales: primero, cada grupo tiene un mínimo 4 y máximo 12 personas participantes; en segundo lugar, se configuraron los siguientes grupos, 1: padres de familia integrantes del consejo de padres de familia. (Principales y suplentes), 2: estudiantes con matrícula vigente participantes en el proceso de investigación (cinco estudiantes cada nivel de interés, sexto, noveno y once), 3: docentes y directivos docentes integrantes del Comité de Calidad, 4: docentes no integrantes del Comité de Calidad y 5: Representantes de la comunidad y del ámbito administrativo a nivel local.

El tercer criterio tiene que ver con que los participantes deben conocer o haber participado de los procesos de certificación de calidad que vive la Institución o tener experiencia en el tema. Este último fue bajo el cual se eligió el colaborador de la entrevista a profundidad.

Técnicas y sus Instrumentos Correspondientes

Previo al diseño y aplicación de instrumentos, se buscó consolidar las primeras orientaciones sobre la calidad en la educación, se tuvo especial cuidado de confrontar los resultados con algunas personas expertas localizadas en el medio que vienen trabajando el sector educativo, tanto desde lo público como de lo privado.

Esta actividad se adelantó de manera previa al diseño del proyecto mediante la realización de conversatorios con personas expertas. Lo anterior permitió establecer el inicio de la ruta, el análisis documental, a fin de reconocer las concepciones que sobre calidad en educación se tenía por parte de la Institución, y el cómo se interpreta e incorpora dentro de las políticas institucionales. Para ello se realizó un análisis documental del Proyecto Educativo Institucional y planes de acción (plan de mejoramiento y pacto de calidad), con el fin de reconocer en éste las expresiones, estructuras y mecanismos de las políticas institucionales en el tema.

Por su parte, con la comunidad educativa se trabajó un cuestionario dirigido para valorar las apreciaciones que sobre este tema se tenía, así como el respectivo conocimiento acerca de las pruebas de Estado y su utilidad dentro del proceso formativo. El instrumento utilizado fue un cuestionario tipo escala Likert, el cual se estructuró sobre la base de 28 preguntas, agrupadas en seis categorías, con tres opciones de respuesta por pregunta: Excelente (3), Aceptable (2) e Insuficiente (1), (Ver anexo 2: Formato escala Likert); el instrumento permitió indagar las concepciones de la comunidad en cuanto a los procesos de calidad. Los resultados obtenidos se centraron en la calificación intermedia, lo que no facilitó concluir sobre si se tenía o no el debido conocimiento sobre los temas analizados.

Otra técnica de convalidación de las indagaciones fue a través de la entrevista llevada a cabo mediante grupos focales (Ver Anexo 4. Planeación grupo focal: guía del grupo focal: I.E San Cristóbal), de manera tal que se reconoció la percepción de la comunidad académica con respecto a los factores o elementos y criterios que consideran para obtener la calidad educativa en la Institución y aportar en el análisis de la relación entre el proceso de certificación de la calidad educativa con las concepciones y prácticas de calidad.

A su vez ese espacio permitió focalizar las categorías de investigación, pero también emergieron otros aspectos que no habían sido considerados inicialmente dentro de la formulación propuesta de la calidad, y que como tal deberían ser integrados. Para el caso del reconocimiento del proceso llevado a cabo por la I.E San Cristóbal para alcanzar la certificación de calidad Institucional se desarrolló una entrevista en profundidad con la persona encargada de la calidad en la Institución, así como con el equipo de trabajo que hace parte de “Grupo Promotor de la Calidad Institucional”. En estas entrevistas se efectuó un recorrido histórico pormenorizado de las actividades adelantadas en cada una de las etapas del proceso y los logros obtenidos.

Por otra parte, para la valoración entre evaluaciones institucionales y pruebas de Estado, se realizó la comparación estadística de los promedios obtenidos en cada año académico en cuanto a los resultados obtenidos por los alumnos matriculados en cada período. Se ajustaron las calificaciones obtenidas a una escala sobre base 10 de tal forma que pudieren ser comparativas en el tiempo y en el respectivo período con los resultados de las Pruebas Saber.

Esta revisión documental de fuentes secundarias en el período de análisis permitió comparar cuantitativa o estadísticamente ambos resultados. De manera paralela se hicieron visitas de campo

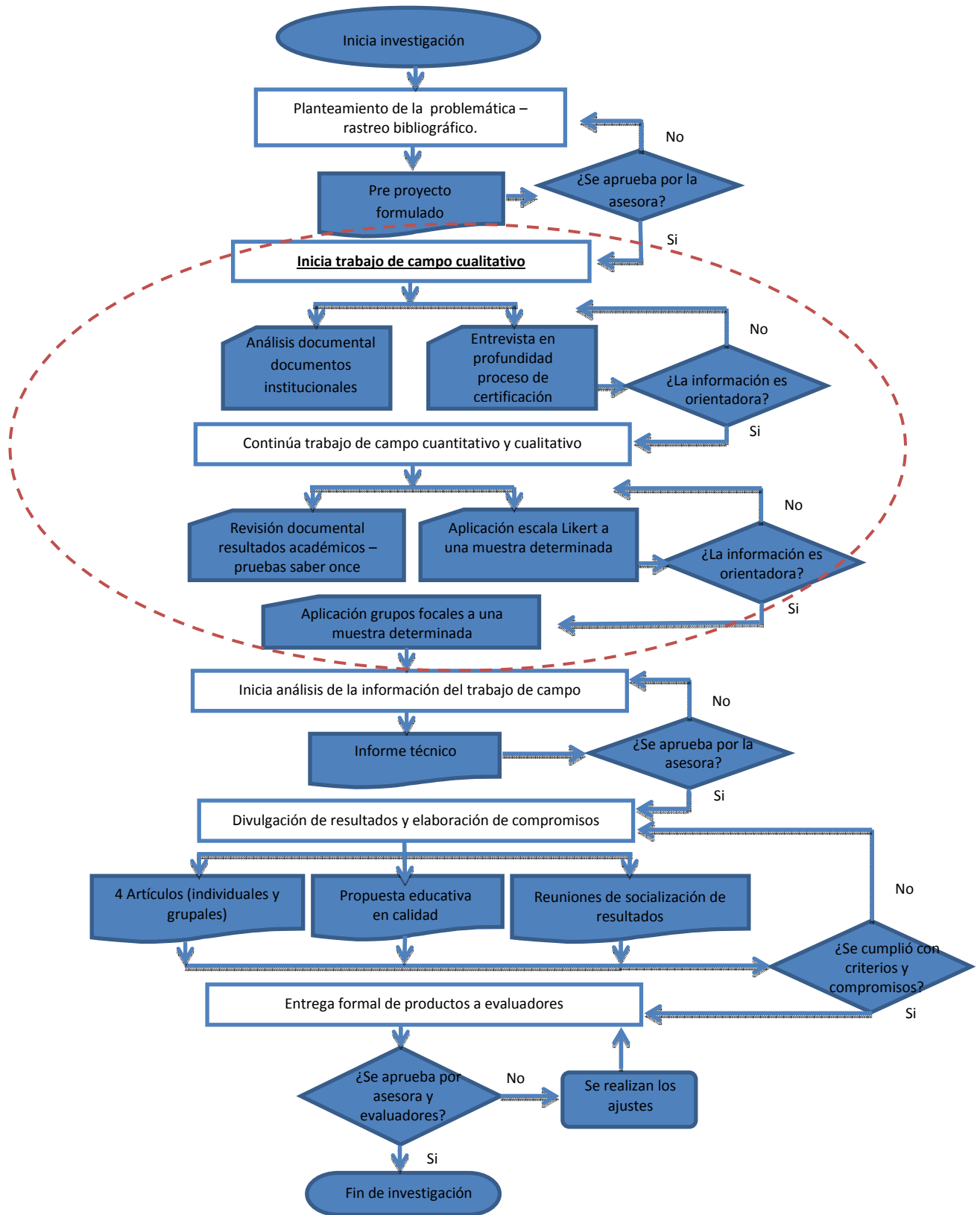
con el fin de observar cómo la calidad educativa se reflejaba en el día a día de la Institución, esto permitió enriquecer los datos obtenidos con los instrumentos aplicados a partir de las categorías emergentes (las categorías usadas en la presente investigación pueden ser consultadas en el anexo 11. Título: Categorías definidas en el proceso), definidas concretamente a partir de los hallazgos en las técnicas cualitativas.

Ruta del Trabajo de Campo del Proceso Investigativo

El estudio inició con un reconocimiento del contexto de ocurrencia, es decir, una profunda documentación y conocimiento de la Institución Educativa con el fin de hacer una caracterización o lectura del entorno, aspecto que continuó durante todo el proceso a través de visitas de campo y observación directa.

Como se puede observar en la gráfica siguiente, se contempló el trabajo de campo (círculo punteado) que inicia con las técnicas cualitativas para pasar luego a las cuantitativas, las cuales orientaron el paso a la aplicación del grupo focal. Finalmente, se pasó al análisis de la información. Lo anterior se puede evidenciar en el gráfico 1, las etapas del proceso, la cuales no se dieron de manera lineal o secuencial, sino más bien se traslaparon, teniendo en cuenta que el presente estudio contempla un modelo mixto donde los momentos cualitativos y cuantitativos se realizaron de manera complementaria bajo 4 momentos, dos de ellos en el trabajo de campo a saber:

- Momento 1-orientación cualitativa para la recolección y análisis de información.
- Momento 2- orientación cuantitativa para la recolección y análisis de información.



Gráfica 1: *Proceso de investigación*

En cuanto al momento 3- ruta de análisis y momento 4- divulgación de resultados, se dará mayor información en el título posterior denominado “proceso de análisis de la información”.

Proceso de Análisis de la Información

En el momento 3- ruta de análisis, se realizó un análisis de los datos numéricos de la escala Likert (ver anexo 6: Informe análisis Escala Likert) y de los resultados de las evaluaciones institucional (notas obtenidas por los estudiantes participantes de la investigación durante el período de tiempo de la investigación) y de estado Saber Once (ver anexo 7: Informe análisis resultados académicos y Pruebas Saber Once).

Los datos arrojados por los instrumentos, fueron procesados bajo un análisis estadístico con el fin de describir las diferencias o semejanzas de los datos en comparación. Si bien en un inicio se pretendía determinar frecuencias, desviaciones, tendencias, y concentraciones, el objetivo que tuvo la investigación no lo contempla. Al final para ambos casos la información se analizó a la luz de las categorías iniciales, resultado de las entrevistas a profundidad y revisión bibliográfica a saber:

A. Vivencia de la calidad de la educación en la Institución: busca identificar las concepciones u opiniones que se tiene con respecto a la calidad educativa por parte de los diferentes agentes que intervienen en el proceso formativo.

B. Prácticas educativas para fomentar la calidad educativa: pretende reconocer las diferentes prácticas educativas implementadas y desarrolladas por los agentes del sistema (docentes, estudiantes y padres de familia) que impactan la calidad de la educación en la Institución.

C. Calidad de los aprendizajes obtenidos: se busca reconocer las opiniones que tienen los agentes del sistema educativo en cuanto a los resultados obtenidos en términos de la calidad de los aprendizajes.

D. Coherencia de la calidad educativa con el Proyecto Educativo Institucional: pretende recopilar concepciones y apreciaciones sobre la práctica de la calidad educativa para ser comparada con las formulaciones institucionales establecidas en las políticas de las diversas organizaciones.

E. Conocimiento de la filosofía institucional sobre calidad: busca conocer el grado de difusión y asimilación de los elementos definidos institucionalmente para fomentar la calidad educativa, al mismo tiempo se refiere al conocimiento por parte de directivos, estudiantes, padres de familia, externos y docentes de la filosofía institucional sobre la calidad educativa, y finalmente;

F. Sin clasificación: se incorporaron todas aquellas apreciaciones no clasificables en las categorías anteriores, pero que para el objeto del estudio resultaban importantes para precisar la consistencia del mismo.

Para la información recolectada en los grupos focales (Ver anexo 8: Informe análisis grupo Focal) y en el análisis documental (Ver Anexo 5: Informe análisis registro documental), se hizo un análisis categorial gracias a la afinación de éstas como resultados de la aplicación de la escala Likert, cuya base fue: la calidad en la educación, elementos de la calidad educativa, docencia y calidad educativa, Pruebas Saber y calidad educativa, formación y calidad educativa, I.E San Cristóbal y calidad educativa, certificación y calidad educativa, por último, aprendizaje y calidad educativa.

Finalmente, se realizó un informe que integró los resultados y hallazgos de las diferentes técnicas e instrumentos, es decir una contrastación entre los resultados cuantitativos en sus diversos aspectos, como también de la integración cualitativa sobre las concepciones y lecturas que poseen los actores, recogidas a través del grupo focal, como también del análisis documental y entrevista a profundidad, con el fin de dar respuesta a la pregunta de la investigación y plantear un conjunto de conclusiones, de las cuales se podrán desprender orientaciones para fomentar la calidad educativa respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, generación de nuevos problemas de investigación sobre los procesos de certificación de calidad educativa, entre otros.

Por último, se espera en el momento 4 – hacer la divulgación de resultados, por ahora con el fin de reafirmar algunos datos se han hecho validaciones a través de un esquema de reuniones con directivos de la Institución y personas participantes. Este momento ayudó al proceso de reconocer la confiabilidad, validez y verificabilidad gracias a la retroalimentación de los informantes.

Consideraciones Éticas

Con el fin de llegar a acuerdos claros entre las partes, se diligenció para el caso del cuestionario Likert y los grupos focales, un consentimiento informado con los participantes, en él se relacionaban los siguientes ítems: generalidades de la investigación, características del instrumento o espacio en el que participaría, responsabilidades antes, durante y después en el marco del estudio, permiso de grabación o transcripción, los fines del estudio, la confidencialidad de la información y del participante, el derecho de abandonar el estudio, la claridad sobre el no beneficio contractual o económico, el derecho a formular preguntas, entre otros, que pueden ser consultados en los anexos 3 y 4.

Principales Hallazgos y Conclusiones

A continuación se presentan los principales hallazgos en cuatro capítulos de interés, los cuales a su vez, corresponden a los objetivos específicos que contemplaron el presente estudio junto con los instrumentos y herramientas usados para tal fin, además para efectos de comprensión por parte de los/as evaluadores/as o de quienes lean el informe, es importante tener en cuenta que el equipo de investigadores produjo un artículo grupal denominado: “Reconocimiento de la calidad para la educación desde la Institución Educativa San Cristóbal”. (Autores: Robinsson Cardona Cano, Harry Arroyave Cardona y Gustavo Adolfo Caro Quintero), en él aparece de manera más amplia los resultados de la investigación, además en los anexos pueden observar los informes de cada uno de los instrumentos aplicados. A continuación se presenta de manera resumida los principales hallazgos y conclusiones.

La Memoria Escrita y Oral Sobre Calidad Educativa y la Certificación

Con la ayuda de los instrumentos, registro documental y la entrevista en profundidad: análisis implementación certificación de la calidad, se buscó, *reconocer la memoria escrita y oral, de la comunidad educativa, en torno a la concepción sobre calidad y el procedimiento utilizado en la implementación del proceso de certificación de calidad en la Institución Educativa San Cristóbal.*

De lo anterior se obtuvo que:

El registro documental contempló una exploración de la historia y referencia documental de la Institución, desde el Proyecto Educativo Institucional –PEI–, el manual de convivencia, el reglamento interno y el manual de calidad, donde se establecieron las orientaciones filosóficas de la

Institución. De igual forma se realizó una valoración de los planes de acción de la Institución, donde se proyectan las acciones por realizar en el período y los proyectos que se vislumbran para el corto y mediano plazo. Según lo encontrado en el PEI, en la IE San Cristóbal ha sido incorporado el concepto de calidad de una manera tangencial, donde apenas se puede reconocer una definición completa y terminada de la educación de calidad. Más que del aprendizaje o la reproducción de cierto tipo de contenidos, se hace referencia a las interacciones diarias que se presentan en la escuela, al clima institucional, a las condiciones y situaciones en que se hace posible la construcción, interpretación y transformación de los saberes; es decir, en última instancia a los procesos que se verifican en la Institución mediante la normalización y sistematización de los mismos.

De igual manera, se percibe la calidad desde la formación del individuo, en la cual no sólo los procesos administrativos y educativos tienen una adecuada relevancia, sino teniendo en cuenta una serie de factores más humanos, acordes con el desarrollo integral del sujeto, entendido éste como el educando hacia el cual apuntan todas las miradas, es de resaltar que hay una intención clara de formar “sujetos con criterios políticos y valores humanos, capaces de interactuar en la sociedad”, dado que la proyección de la misma, apunta hacia la transformación de un contexto con altos índices de violencia y pobreza. Siguiendo la anterior línea, se ve la posibilidad de una educación que desde el PEI propende por una proyección comunitaria del estudiante, motivo por el cual se contempla una formación técnico profesional con miras a la aprehensión de habilidades para la vida. A este propósito se le suma la articulación con las organizaciones de educación superior y apoyo del SENA en la media técnica.

Sin embargo, frente al último punto es necesario aclarar que no se contempla un presupuesto específico para la modalidad de media técnica, desde la dirección escolar de la I.E, se orientan los recursos que desde sus posibilidades le puedan ofrecer para el cumplimiento de los fines del PEI propuesto. En este sentido, se hace necesario de manera urgente la ampliación de dicho presupuesto, de forma tal que la proyección de la Institución pueda trascender más allá de lo local, y potenciar con fines productivos el campo de acción de los educandos, permitiéndole a estos últimos coadyuvar con el mejoramiento de la calidad de vida de su núcleo familiar, social y comunitario.

En cuanto al componente pedagógico de la Institución se identifica la construcción del saber a través del conocimiento, la enseñanza, la didáctica, y particularmente, las vivencias al interior y exterior de la escuela. Los anteriores asuntos son enriquecidos bajo la invitación implícita de docentes que propenden por acciones de mejora continua en la Institución, el programa articulador y el compromiso que se tiene para procurar la transformación de la realidad del contexto, lo cual se evidencia en la preocupación por tener egresados con proyección de cara a la sociedad, los cuales a su vez, gracias a la interacción continua y permanente, responden a las necesidades y expectativas del contexto, favoreciendo la participación y aporte de toda la comunidad. Para ello la Institución ha visualizado la necesidad de incorporar dentro de la propuesta educativa proyectos de formación de extensión, tales como: técnico en sistemas, mantenimiento de computadores, ebanistería, bisutería, entre otros, que potencian la gestión de los egresados dentro de la misma comunidad.

La convivencia escolar como un factor que compone la calidad educativa deja ver a través de los documentos en observación la reciprocidad y la equidad en las relaciones interpersonales, que han de ser solidarias, respetuosas y afectivas, van reconociendo las diferencias y la diversidad

de formas de ser que se presentan en el interior de la comunidad educativa, sin perder de vista la unidad de objetivos y metas. Este aspecto que promueve el reconocimiento del Otro como actor fundamental del proceso educativo se evidencia con mayor fuerza en los ejercicios adelantados por la I.E. para la construcción colectiva del manual de convivencia, documento que ha permitido crear un espacio para el ejercicio de la participación democrática de los integrantes de la comunidad educativa, puesto que el proceso de concertación y definición de los compromisos para todos (directivos, docentes, padres y madres de familia, niñas, niños y jóvenes) favorece su consolidación, en la toma de decisiones compartidas y en el ejercicio de la autonomía.

Por ello, en el marco de la búsqueda de acciones de calidad educativa es plausible la cultura que de manera no manifiesta, la I.E promueve con la participación, siendo más visible en el plan operativo, pues allí se manifiesta como la acción que predispone el camino para el desarrollo del PEI, incluyendo todos los procesos administrativos, técnico-pedagógicos y de interacción comunitaria. En consecuencia el plan operativo observa una estrecha relación con lo que plantea una educación de calidad en el sentido que todos los procesos de la I.E se encuentran debidamente normalizados mediante la caracterización de cada uno de ellos gracias a la participación de diferentes agentes de la Institución, lo cual tuvo como eje central el cumplimiento de las necesidades y luego a las expectativas de sus clientes internos (docentes, alumnos) y externos (comunidad en general), lo que garantiza una aceptación por parte de toda la comunidad educativa, mejorando la buena imagen de la Institución en términos de la certificación de la calidad; sin embargo, la calidad no sólo puede ser centrada en la certificación que insta sólo a la sistematización y normalización de procesos, pues se estaría dejando de lado el proceso metodológico y pedagógico, siendo este último el de mayor importancia, dado que las prácticas pedagógicas

reflejan de manera más clara las vivencias presentadas en el aula de clase, y en especial los aprendizajes generados.

Dentro del contexto expuesto, se puede concluir que existe una marcada coherencia entre el PEI de la I.E y la calidad educativa por la que propende dicha institución en tanto que el PEI es resultado de la elaboración y participación de toda la comunidad educativa, el cual es construido en función de la sociedad de manera rigurosa, pero permitiendo los cambios sociales y pedagógicos a que dé lugar, al igual que hace un especial énfasis en el mejoramiento constante que involucre cambios e innovaciones pertinentes, orientadas al desarrollo educativo de calidad, teniendo en cuenta también la existencia de unos valores propios de la comunidad educativa encaminados a la formación y el progreso de los educandos quienes son el reflejo de la realidad institucional y de las prácticas desarrolladas en toda la comunidad del corregimiento de San Cristóbal.

En relación con la **Entrevista en profundidad: Análisis Implementación Certificación de la Calidad**, (ver Anexo 9. Informe entrevista en profundidad), se identificó que el proceso se inició en el segundo semestre del año 2007 con una capacitación por parte de la Secretaría de Educación de Medellín al equipo líder de la Institución integrado por directivos, docentes y administrativos, quienes fueron seleccionados para direccionar a las personas que manifestaron el interés por la puesta en operación del proyecto con el auspicio del rector, quien fue el principal promotor y líder. Seguidamente se conformaron algunos equipos de trabajo para organizar y sistematizar las acciones relacionadas con el quehacer cotidiano de la Institución con el fin de propender por la normalización de los procesos tanto administrativos como operativos. Cada grupo fue liderado por un integrante del equipo de calidad, los cuales habían sido capacitados por el municipio, identificándose los siguientes seis procesos: directivo, admisiones y registro,

académico, bienestar, mejora continua y comunicación, siendo este último transversal a todos los demás. De lo anterior, se debe destacar el carácter democrático y participativo para integrar a la comunidad, pues se evidencia la apertura al cambio a la vez que se permite el respeto por la diferencia, aspecto representado en quienes en un inicio no vieron con buenos ojos el proceso.

Sin embargo, se presentaron algunos percances, dice el entrevistado que:

Con el proceso de gestión de recursos se presentaron grandes dificultades por las limitaciones de recursos con que cuentan las instituciones de carácter público, y la poca autonomía con que se cuenta, pero de igual manera hubo que cumplir con los parámetros exigidos por el ICONTEC, concretamente la norma ISO que hace referencia al perfil del personal que debe atender una institución de educación pública; donde se expliciten sus habilidades y la mejor manera de que éstas sean aprovechadas en beneficio de la misma”, además agrega, “por otra parte se presenta la exigencia de un mantenimiento preventivo, mas no correctivo, el cual es imposible dado que la Secretaría de Educación Municipal es la que ordena ese tipo de gastos, y en ningún momento lo puede hacer el rector o administrador del plantel educativo (Docente, 2011).

En otras palabras, se evidenció una brecha entre la realidad de la IE en relación con aspectos del proceso de certificación, aspecto que muestra con claridad que se desconoce las lógicas del sistema educativo del sector público, es decir, se viene tratando a la educación como se administra una empresa privada bajo factores que dan cuenta de la díada costo-beneficio. Es de anotar que a pesar de la participación de los docentes en la certificación, ellos siempre mantuvieron una mirada crítica y una apertura para autoevaluar los propios procesos, pues en ocasiones los direccionamientos fijados por los asesores externos no encajaban dentro de la gestión desarrollada

por la Institución, ya que las orientaciones eran muy sesgadas a los sistemas productivos empresariales, lo cual hacía difícil la asimilación con el producto de la Institución educativa, cuyo eje se enmarca en el ser humano. Según los entrevistados, hoy los auditores se encuentran más capacitados en la parte pedagógica, lo que ha posibilitado una mayor comprensión del contexto educativo, entendiendo que el educando es un ser humano y no un producto; generando motivación hacia la capacitación permanente, la misma que se viene presentando mensualmente con varias instituciones oficiales de la ciudad.

Otro reto que enfrentaron en el proceso de certificación tuvo que ver con la comprensión de la estructura para la formulación de los procesos, por cuanto no estaban muy familiarizados con los instrumentos de registro de las actividades, pero poco a poco fueron entendiéndola, y finalmente se logró una formulación adecuada a los direccionamientos fijados por los asesores externos, es decir, los planes de mejoramiento fueron adquiriendo sentido en el marco del interés de adquirir la certificación, de esa manera, se efectuaron varios ejercicios de auditorías internas para calificar y valorar cómo se estaba avanzando en el proceso, de tal forma que se pudieran incorporar los ajustes del caso, y poder concretar una propuesta adecuada. Aspectos que fueron cimentando las bases para una cultura de la autoevaluación y la mejora continua.

En cuanto a las lecciones aprendidas y logros obtenidos con el proceso que obtuvo sus frutos en el segundo semestre del año 2009 con la certificación de calidad para la I.E, se tiene que: en primer lugar, se integraron los diferentes procesos, tanto en la parte operativa como administrativa, ubicando la Institución en el camino hacia la excelencia en calidad. De igual manera estas acciones han permitido que en los procesos académicos se cuente con 14 de los 16 planes de área, que integran la preservación y custodia de todos los libros reglamentarios

existentes, y que da cuenta de la gran aceptación que ha tenido por parte de los docentes de la Institución.

En particular se puede decir que cada docente está altamente comprometido con su trabajo y con el proceso, para poder efectuar todos los registros pertinentes, los cuales quedan consignados como evidencia dentro de los correspondientes diarios de campo. En este sentido se debe acotar la concordancia que tienen dichos planes en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que abarcan todas las esferas de desarrollo de los individuos quienes, para este caso en particular, son los educandos, igualmente se evidencian los avances académicos obtenidos por la consecución adecuada de dichos planes en el desarrollo del calendario académico.

En segundo lugar, se ha procurado mantener un aprendizaje continuo por parte de los integrantes del equipo de calidad, con el apoyo de diferentes agentes oficiales, a fin de profundizar en la comprensión del contexto educativo, pues es bien asimilado por todos que el ser humano de la Institución es la razón de ser y debe mirarse como tal, y no como un simple producto, lo que conlleva un esfuerzo adicional para innovar en las formas de potenciar los resultados esperados.

De otro lado, es importante resaltar la importancia que se le ha otorgado a uno de los clientes externos, entendiendo éste como el padre de familia, pues ya se le puede garantizar una mejor atención a sus solicitudes y reclamos, dentro de un marco de legalidad, pero buscando la mayor satisfacción posible para sus demandas y reclamaciones. Según el entrevistado:

La calidad en la Institución se ha evidenciado brindándole un mejor servicio a toda la comunidad educativa, sin ningún tipo de distinción; un mejor servicio en aras del proceso

de enseñanza-aprendizaje que se imparte a sus educandos. La calidad es también la satisfacción que genera la prestación del servicio educativo en toda la comunidad en general, y sobre todo en los jóvenes estudiantes, quienes son la razón de ser de las instituciones (Docente, 2011).

En suma, el proceso de certificación adelantado ha servido para que cada quien conozca claramente toda actividad asociada con los respectivos procesos, para dar una atención de excelencia a los padres de familia y externos, para hacer más eficiente la gestión, y mostrar que se puede impartir una educación de calidad y en buenas condiciones de servicio. Sin embargo, el proceso de certificación no es ajeno a prácticas que van en contra de la calidad en la educación, por ejemplo, en relación con la elección y asignación de docentes dice el entrevistado,

En ocasiones no se considera su idoneidad, ya que muchos son nombrados en las instituciones sin mirar el perfil profesional que se requiere, y las capacidades con que éste debe contar, sin importar el hecho de que la mayoría no cuenta con la formación pedagógica necesaria para enfrentarse al aula de clase (Docente, 2011).

De igual manera manifiestan que: “en el marco de las competencias en las cuales son formados los jóvenes para el mercado laboral, no necesariamente se mira cuáles son las que de verdad se necesitan, no se tiene en cuenta el ambiente en el que realmente viven” (Docente, 2011).

En otras palabras, hay que hacer un alto y revisar si son consecuentes con las realidades del medio, pues algunos docentes dicen no estar preparados para formar al joven en las competencias necesarias para enfrentarlo al medio, ya que una cosa son los imaginarios de la certificación y otra

muy diferente la realidad actual. No en vano la certificación se centra en la gestión y no de manera clara sobre los temas pedagógicos, didácticos y curriculares de la educación.

Percepción de la Comunidad Educativa Sobre la Calidad

Con el fin de *explorar la percepción de la comunidad académica con respecto a los factores o elementos y criterios que se consideran para obtener la calidad educativa en la Institución Educativa San Cristóbal*, se aplicó un cuestionario tipo escala Likert y se hizo una profundización de las categorías a partir de grupos focales. Entre los hallazgos se tiene que:

En los resultados obtenidos con el **cuestionario tipo escala Likert** aplicado para conocer la percepción sobre calidad educativa que tiene la comunidad en relación con la I.E San Cristóbal, permitió reconocer la apreciación y concepción que se tiene sobre algunos aspectos relacionados con la calidad de la educación y la relación institucional con los resultados de las pruebas censales, aspecto que en términos proporcionales evidencia que el 49,6% de las respuestas asignadas a las diferentes preguntas dieron como apreciación aceptable, el 39,8% lo calificó como excelente, mientras el restante 10,5% lo consideró Insuficiente. (Ver anexo 6: Informe análisis Escala Likert).

Entre los principales hallazgos para la categoría 1: Vivencia de la calidad de la educación en la Institución por grupo poblacional se tiene que, los directivos, 53,0% y los padres de familia, 48,0%, representan la mayor proporcionalidad de calificación excelente, mientras que las mayores tendencias de aceptación se tienen en los grupos de los docentes 63,8% y personal externo, 59,6%. En el caso de insuficiente la mayor calificación se registra en el grupo de estudiantes con un 12,1%, situación que aunque no es muy representativa hace pensar en intervenir a este grupo poblacional. Estos aspectos se pueden apreciar en la tabla 2.

En cuanto a la *Vivencia de la Calidad de la Educación en la Institución* es aceptable el 51,3%; o excelente el 39,7%, mientras que el 9,0% de la comunidad educativa, precisa que esta valoración es insuficiente.

En términos generales, se puede decir que la percepción para la categoría 2: *Prácticas educativas para fomentar la calidad educativa*, es relativamente alta, pues algo más del 88% de la población la califica como excelente o aceptable, registrándose una leve tendencia mayor a ser calificada como excelente, mientras que el 11,8% lo valora como insuficiente según la tabla 3.

En la categoría 3: *Calidad de los aprendizajes obtenidos, por grupo poblacional*, los padres de familia 40,3% y los estudiantes, 36,4%, representan las mayores proporciones de calificación excelente, mientras que las mayores tendencias de aceptación se tiene en los grupos de los docentes 67,2% y directivos, 66,7%; es de anotar la gran participación de aceptable dentro de la calificación de la categoría, pues ésta representa el 53,6% del total de las apreciaciones. En el caso del atributo insuficiente la mayor calificación se registra en el grupo de docentes con un 17,8%, seguido de las personas externas, 16,7%.

En este caso llama la atención que en el grupo poblacional de directivos, las respuestas calificadas como insuficiente, 17,8%, son mayores que las respuestas expresadas como excelente, 15,0%, lo que implica que si aceptable es tanto el uno como el otro, la tendencia se marcaría a una insuficiencia en la calidad de los aprendizajes obtenidos (Ver tabla 10: Categoría No 3 – Frecuencia de Respuesta Neta. Anexo 6: Informe análisis Escala Likert).

En términos generales, se puede decir que la percepción para esta categoría de calidad en los aprendizajes obtenidos, es relativamente alta, pues al comparar los resultados agregados del 35% de excelente con el 11,4% de insuficiente, la tendencia se marca hacia el lado positivo, que si es sumado con los valores de aceptable, se puede decir que el 88,6% de la población tiene una buena valoración de la categoría.

Para el caso de la categoría 4: *Coherencia de la calidad educativa con el Proyecto Educativo Institucional*, en términos generales, se puede decir que la percepción para esta categoría de coherencia de la calidad educativa con el PEI, es relativamente alta, pues al comparar los resultados agregados del 41,2% de excelente con el 9,4% de insuficiente, la tendencia es bien marcada hacia la apreciación. De igual forma si se mira la calificación dada como aceptable, observamos que la valoración agregada en términos de excelente y aceptable es de más del 90%, situación favorable para la categoría. Sólo el 9,4% de los encuestados presentan como insuficiente las acciones contenidas en el PEI como se ve en la tabla 4:

Aunque es de destacar que para varios grupos poblacionales la apreciación de ser aceptable es ligeramente superior al 50%, por lo que daría la impresión que no están muy claramente identificadas las acciones registradas en el PEI, o quizá que no se conoce suficientemente el instrumento como para poderlo precisar.

Para el caso de la categoría N° 5, *sobre Conocimiento de la Filosofía Institucional sobre Calidad*, la tendencia a calificar el atributo como aceptable fue sustancialmente mayor, ya que el 53,2% lo expresó de esta manera (Ver tabla 14: Categoría No 5 – Frecuencia de Respuesta Neta. Anexo 6: Informe análisis Escala Likert), dando a entender que la comunidad educativa no tiene

muy claro la Filosofía Institucional. De las diferentes categorías analizadas esta es en la que presenta una mayor valoración de insuficiente, con un valor cercano al 16%, lo que permite pensar que no existe una claridad sobre cómo se relaciona la filosofía Institucional con los elementos característicos de la calidad, y que si se tiene, no se hace una adecuada difusión y proyección hacia la comunidad educativa.

En conclusión, al analizar las respuestas dadas para cada atributo, se tiene la valoración de excelencia con el 39,8% frente al 10,5% de insuficiente que puede ser bastante representativo, y en una primera instancia podríamos pensar que los conceptos de calidad están bien identificados e interpretados por la comunidad educativa de la Institución. Sin embargo, el atributo de aceptable, 49,6%, que representa casi la mitad de los encuestados, puede interpretarse como que la comunidad educativa no tiene suficiente ilustración sobre el tema, o el desconocimiento que se tiene del mismo, hace que las personas no se inclinen por una determinada respuesta que sea más consistente. El aceptable puede inclinarse tanto en el sentido favorable, como en el caso de desconocimiento del tema.

Es de anotar que la marcada tendencia de respuesta de excelente frente a insuficiente, sí permite establecer que la comunidad de alguna forma identifica las condiciones de calidad en la educación que se pretende orientar desde la Institución y que dichos criterios de calidad son asociados por la comunidad con la Institución educativa. Por tanto, las dudas registradas y originadas en las apreciaciones de aceptable, ameritaron la aplicación de grupos focales para auscultar con mayor precisión las apreciaciones que la comunidad educativa pudiere tener sobre determinados aspectos que son importantes para el proceso de investigación.

Tabla 2: Categoría No 1 – Frecuencia de Respuestas Neta

RESUMEN CATEGORÍA	CALIFICACIÓN GRUPAL - CATEGORÍA 1: VIVENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA INSTITUCIÓN - NETA Y PROPORCIONAL					
	INSUFICIENTE NETA	INSUFICIENTE %	ACEPTABLE NETA	ACEPTABLE %	EXCELENTE NETA	EXCELENTE %
DOCENTES	16	6,7	153	63,8	71	29,6
ESTUDIANTES	123	12,1	525	51,7	368	36,2
DIRECTIVOS	1	3,1	14	43,8	17	53
PADRES FLIA	55	6,3	403	45,8	422	48,0
EXTERNOS	18	8,7	124	59,6	66	31,7
TOTALES	213	9,0	1219	51,3	944	39,7

Tabla 3: Categoría No 2 – Frecuencia de Respuestas Neta

RESUMEN CATEGORÍA	CALIFICACIÓN GRUPAL - CATEGORÍA 2: PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA FOMENTAR LA CALIDAD EDUCATIVA - NETA Y PROPORCIONAL					
	INSUFICIENTE NETA	INSUFICIENTE %	ACEPTABLE NETA	ACEPTABLE %	EXCELENTE NETA	EXCELENTE %
DOCENTES	31	17,2	90	50,0	59	32,8
ESTUDIANTES	97	12,7	336	44,1	328	43,2
DIRECTIVOS	3	12,5	10	41,7	11	46
PADRES FLIA	54	8,2	275	41,7	331	50,2
EXTERNOS	25	16,0	68	43,6	63	40,4
TOTALES	210	11,8	779	43,7	792	44,4

Tabla 4: *Categoría No 4 – Frecuencia de Respuestas Neta*

RESUMEN CATEGORÍA	CALIFICACIÓN GRUPAL - CATEGORÍA 4: COHERENCIA DE LA CALIDAD EDUCATIVA CON EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL – NETA Y PROPORCIONAL					
	INSUFICIENTE NETA	INSUFICIENTE %	ACEPTABLE NETA	ACEPTABLE %	EXCELENTE NETA	EXCELENTE %
DOCENTES	12	13,3	45	50,0	33	36,7
ESTUDIANTES	43	11,3	194	50,9	144	37,8
DIRECTIVOS	2	16,7	6	50,0	4	33,3
PADRES FLIA	19	5,8	162	49,1	149	45,2
EXTERNOS	8	10,3	33	42,3	37	47,4
TOTALES	84	9,4	440	49,4	367	41,2

En ese orden de ideas, se procedió a realizar cinco **grupos focales** con una selección aleatoria de participantes, para lo cual, cada grupo tuvo una duración promedio de dos horas y una participación aproximada de 12 personas por actividad. (Ver anexo 8: Informe análisis grupo Focal).

En cuanto a los principales hallazgos se obtuvo que, para los participantes en los grupos focales, las concepciones, atribuciones y relaciones que hacen con respecto al tema de investigación, van en diferente línea, esto quiere decir que no se nota un claro consenso a la hora de tratar o vivir las implicaciones del tema de la certificación de la calidad educativa y calidad de la educación, más bien su apreciación se hace según sus intereses y los lugares o roles desempeñados de la IE, aspecto que lleva a identificar diversos juicios y prácticas alrededor del mismo tema.

En concordancia con esto, se identificaron cinco formas en las *concepciones de la calidad* educativa, las cuales son representadas en cada uno de los actores consultados, es decir, cada grupo de actores posee una concepción propia, situación que indica la heterogeneidad y la necesidad de construir una cultura institucional sobre la misma. En primer lugar los docentes que hacen parte del comité de calidad, quienes la conciben como un proceso constante de evaluación cuali-cuantitativo, mediado por indicadores para tener mejores condiciones del quehacer pedagógico, a este tipo de práctica o forma de entender la calidad se le ha denominado, ***certificación educativa para la competitividad***, ellos mencionan que:

La calidad es ofrecer a un muchacho bienestar, y como institución educativa ofrecer competencias que les permita a ellos desempeñarse en un futuro, en los diferentes roles que se les va a presentar en la vida, como la institución que el muchacho esté cómodo, que

esté en buenas condiciones dentro del plantel (...) garantizar los elementos necesarios para un óptimo desempeño en las competencias que a nivel educativo les ayuda a tratar de desarrollar estos (Docente, 2011).

Como se puede ver, esta apreciación discurre en dos sentidos, de un lado las condiciones referidas al bienestar de los estudiantes y la necesidad de formarlos para la vida y por otro lado sobre las condiciones o requerimientos necesarios para que la IE pueda cumplir dicho propósito, de tal forma que relacionan la existencia de los aprendizajes con un proceso estandarizado que tiene como fin el cumplimiento de indicadores y requisitos que los vincula con la formación en competencias propias del medio empresarial.

Contrario a lo anterior, los docentes que no hacen parte del comité de calidad, hacen referencia a una segunda forma de ver la calidad que puede ser entendida como una **calidad educativa para el bienestar**, este segundo tipo de propuesta no centra su acción en los procesos de certificación, más bien entiende que el asunto de la calidad es un adjetivo inherente al quehacer educativo como forma de prepararlos para la vida.

Una tercera forma de entender la calidad es presentada por los estudiantes; ellos perciben una **calidad para el aprendizaje**, frente a esto afirman que la calidad es, “mejorar el aprendizaje (...) para que las personas que salimos de estudiar tengamos calidad, o sea que sepamos desenvolvernos para nuestro futuro” (Estudiante, 2011), es decir, hay una alta valoración del aprendizaje como medio para el desempeño futuro y proyección del estudiante, implicando así que una mejora en el aprendizaje exige un mejoramiento en los procesos de enseñanza.

Por su parte los padres de familia presentan una cuarta forma de entender la calidad, en tanto para ellos debe dar cuenta del, “buen trato para los niños (...), una buena relación con los profesores, que se le enseñe al estudiante lo que quiere, lo que necesita”, (Padre de Familia, 2011), en otras palabras, es una *calidad que se apoya en las adecuadas relaciones humanas* para facilitar el aprendizaje, condición que a su vez pueden dar cuenta de los ambientes escolares para que sean armoniosos, con valores que se apliquen y bajo el cuidado de la imagen personal.

De allí que la calidad educativa trasciende el espacio físico de la Institución y se traslapa con los lugares en común que el estudiante habita. Un análisis más detallado permite identificar aspectos relativos a lo relacional, la convivencia, la enseñanza y el rol de los maestros. Esta concepción de las familias ofrece una nueva ruta para la IE en el sentido de aportar otras miradas no sólo frente a las relaciones y las comunicaciones con las familias, sino en la necesidad de valorar y retomar sus percepciones en una dinámica que posibilite unos mayores niveles de participación y un carácter más democrático en el desarrollo de las acciones de calidad.

Por último, la comunidad externa, tiene una concepción de una calidad que puede ser denominada, *calidad en y para la sociedad*, la cual contempla que con los resultados de las pruebas de Estado se pueden ver los aprendizajes, también entiende que, dicha forma de evaluación adquiere una connotación especial al concebirla como puente de conexión con la educación superior, además, tener en cuenta que los procesos de calidad institucional, no sólo hablan de aprendizaje cognoscitivo, también habla del aprendizaje emocional e inteligencias múltiples, por tanto, predomina la idea de la calidad no como un procedimiento, sino más bien como una cualidad que alude a los procesos pedagógicos, la educación, el aprendizaje y el bienestar de sus integrantes, sin una explicitación de sus relaciones con los procesos de certificación.

A excepción de los docentes pertenecientes al comité de calidad y los participantes externos que ven en la certificación de la calidad el camino para mejorar la administración académica, para el resto de participantes dicho tema no juega un papel fundamental, en cuanto proceso de documentación y validación de agentes externos, pues ellos centran su atención en los aspectos mínimos que requiere una educación de calidad en concordancia con el proceso de enseñanza–aprendizaje, lo pedagógico, curricular y didáctico, aspecto que incorpora temas relacionados con ambientes de aprendizaje y condiciones laborales visto en términos de las acciones actuales y su repercusión en la proyección de los estudiantes desde los diferentes ámbitos de la vida.

La calidad de la educación para la mayoría de los participantes en los grupos focales, es el reflejo de los resultados obtenidos en los instrumentos estandarizados, representados por las pruebas censales del Estado o en los resultados académicos obtenidos en las evaluaciones internas, de esa manera el accionar educativo desvirtúa las posibilidades de emancipación y de aprendizaje para la vida con el fin de centrarse en fines instrumentales que no necesariamente garantizan un aprendizaje significativo para el estudiante y la correspondencia con las prácticas de calidad en temas como las relaciones, la formación para la vida y el bienestar institucional.

En concordancia, el accionar educativo está viviendo una fuerte incorporación de temas propios del mundo empresarial, no sólo desde el tema de la formación por competencias proveniente del sector empresarial, estandarización, el control, sino también en relación con la forma de sostenimiento en términos de costo–beneficio, de allí que la certificación de la calidad sea entendida como una carta de presentación para que los padres de familia opten por elegir instituciones certificadas y así aumentar el ingreso económico de la Institución.

Para las partes no es clara la diferencia entre certificar la calidad y vivir la calidad educativa, la primera más orientada al cumplimiento de parámetros que no necesariamente tocan con el quehacer educativo de la Institución, sino que se enfocan a la certificación de una correcta administración académica, y el segundo como un factor que debe ser inherente al accionar educativo de la Institución en tanto reconocen la necesidad de establecer un diálogo o interacción con la sociedad, la escuela y la educación, además, que la calidad de la educación no es algo que ocurra en los marcos de las instituciones educativas y que implica a todos los actores del sistema en pro de brindar condiciones adecuadas en el marco del proceso enseñanza-aprendizaje para los niños y jóvenes, frente a ello manifiestan que:

La calidad es muy difícil medirla y sobre todo la educativa, porque tiene factores multisectoriales, multifactoriales, depende de muchas cosas, ya muchos estudios han demostrado y en Colombia también, en el mundo han mostrado que no todo depende del colegio (Externo, sector educativo a nivel local, 2011).

La anterior cita deja ver, además, que las prácticas de calidad institucional desbordan y ameritan la consideración de una visión sociopolítica en materia educativa, extendida hacia las condiciones estatales generadas para estos fines y como parte del respaldo al acompañamiento gubernamental a las Instituciones Educativas. En cuanto a los mínimos de la calidad, los docentes del comité de calidad se orientan bajo el ciclo PHVA (planear, hacer, actuar y verificar), es decir, identificando un dispositivo interno como condiciones necesarias para su implementación; por su parte los demás docentes, padres de familia y estudiantes, centran esos mínimos en las condiciones y capacidades óptimas del talento humano de la Institución, tanto desde las condiciones para una adecuada enseñanza como para el aprendizaje, a diferencia, la comunidad externa piensa que: “la

accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad, (...) proceso de formación de docentes en pedagogía, (...) atención a padres de familia, jornada extendida de enseñanza y capacidad gerencial - líder pedagógico (rector)”, (Externo, sector educativo a nivel local, 2011), son los factores a considerar por la calidad, mostrando que el problema no se reduce al dispositivo, sino que involucra elementos propiamente pedagógicos en torno a la enseñanza y la formación del profesorado.

En relación con la afectación que tiene el cuerpo docente sobre la calidad educativa, la mayoría de los entrevistados coinciden en afirmar que como agentes educativos son directamente responsables de lo que sucede en ese ámbito; por ejemplo dicen, *“los colegios son los profes y nosotros, o sea que si afecta la calidad porque sin profes buenos, nosotros no aprendemos y si no aprendemos no pasamos a la universidad o conseguimos un buen trabajo”, (Estudiante, 2011).* Esta apreciación resulta en extremo interesante en la medida que desde los estudiantes, y contrario a lo que se piensa sobre su falta de criticidad, se identifica la necesidad de una relación dialógica y una visión sistémica, no obstante sea claro que la visión sobre el aprendizaje adquiere un carácter instrumental en su utilidad respecto al ingreso a la universidad y el acceso al trabajo, cuya conclusión podría ser que se aprende para el trabajo, sin embargo, los grupos de docentes agregan que otro factor que lo afecta es la falta de claridad en las directrices que se les da desde los diferentes agentes del Estado y la precariedad en las condiciones de trabajo, pues dicen que:

Frente a la profesión docente, el Estado es contradictorio, es decir, yo lo estaba pensando completamente con el tema de la evaluación, por un lado nos dice una cosa y por otro lado nos pide otra, entonces yo creo que por más buenas intenciones que uno tenga, sino hay

una directiva clara, sino hay unas políticas claras, pues, se acaba toda la posibilidad de hacer todas las cosas bien (Docente equipo de calidad, 2011).

En este orden de ideas, aflora el tema del profesorado cobrando gran relevancia, pero se identifican las tensiones existentes entre estudiantes y profesores al asignar un rol significativo de estos al desarrollo de la calidad y la debilidad de las políticas de Estado para la selección y formación de los mismos, siendo esta una evidencia más de la necesidad de considerar otras variables exógenas en el tema de la calidad de la educación, cuando ésta se evalúa al interior las Instituciones Educativas, como ocurre por ejemplo en el caso de los Premios a la Calidad de la Educación en Medellín, y ahora en Antioquia.

Para el caso de la comprensión que se tiene de las pruebas de Estado y su función de medición del aprendizaje de los estudiantes, no hay un acuerdo entre los grupos, pues en el caso de los docentes del comité de calidad, como se menciona anteriormente, manifiestan una falta de claridad entre las políticas de evaluación, aspecto al que se suma el desconocimiento del contexto y la individualidad, motivo que los lleva a referir que estas están desligadas del proceso formativo de la Institución, razón por la cual la califican como un requisito del Estado para identificar factores de competitividad, sin que ello lleve a realizar mejoras en los procesos, a lo anterior agregan:

La gente ya no las toma como acto para evaluar el conocimiento, sino como una competencia, no la toman como un fin, sino como un medio, esas pruebas se han pervertido totalmente, y es importante evaluar, es importante saber cómo estamos, pero ya en ese momento cuando hay gente que gana plata para ir a preparar una prueba para eso, se pierde totalmente (Docente equipo de calidad, 2011)

Los demás docentes piensan que este es un instrumento que da cuenta de las diferencias entre las instituciones estatales y las privadas, teniendo las primeras un mayor foco en la incorporación de acciones que les permite obtener mejores resultados en las pruebas, dicen al respecto:

Lo que pasa es que eso se volvió una moda, a partir de los colegios privados, que empezaron una competencia absurda, o sensata para intentar sacar el colegio en el ICFES, eso se convirtió en dos cosas: mayor número de matrículas y mayor cobro de matrícula, yo no entiendo en qué momento, bueno, aparte de que era un indicador de calidad para los colegios públicos, creo que se vio, lo percibo, lo que en la mayoría de instituciones públicas se está entrando en ese juego (Docente equipo de calidad, 2011).

Es importante evidenciar de lo anterior, cómo los docentes reavivan la dicotomía entre la calidad de la educación pública y la privada, lo cual demuestra cómo la herramienta de evaluación que pretendía reconocer la calidad en términos de aprendizaje, hoy día es un instrumento que favorece la oferta comercial de las instituciones educativas, es decir, los resultados son usados como medios publicitarios que venden una percepción de colegios de calidad por sus resultados, aspecto que amplía la brecha entre las instituciones públicas y privadas en la medida que estas últimas incluyen en el proceso educativo espacios de entrenamiento para que los estudiantes tengan buenos resultados, de esa manera si las instituciones públicas no hacen lo propio, dejan de ser una oferta interesante para los padres de familia lo cual lleva a disminuir el ingreso de estudiantes por concepto de matrícula hasta el punto de ponerlos en riesgo de desaparecer del sistema educativo.

Por su parte, los estudiantes y padres de familia coinciden en afirmar que esto es el reflejo de los aprendizajes, sin embargo algunos estudiantes afirman que éstas no miden el conocimiento, pues aducen que algunos temas no son vistos en la Institución, en cuanto a la comunidad externa, lo entienden como un instrumento de seguimiento, no la consideran como el objeto central de la calidad educativa, pero coinciden en afirmar que sí ofrece información al respecto.

Para el caso de la percepción del nivel de formación de los estudiantes de la I.E, coinciden en afirmar que el nivel es adecuado, no el más óptimo con respecto a otras instituciones de Medellín, pero sí en cuanto al contexto que habitan ya que responde a las necesidades sociales, de allí que se destaque la formación en valores, la participación cultural y ciudadana como factores diferenciadores y que la comunidad le reconoce a la Institución; sin embargo, hay una preocupación en cuanto a la utilidad del conocimiento para los futuros egresados, pues la vinculación efectiva según el grado de formación al mundo laboral o la formación superior no es la esperada por los diferentes grupos participantes.

Según los grupos, en relación al proceso de certificación, la Institución en referencia con la norma ISO cumple con los parámetros e indicadores, además, busca la gestión y mejora continua según los docentes del comité de calidad; por su parte los demás docentes y estudiantes, en la línea de la certificación, afirman que es adecuada y exige de sí mismos una participación activa para conservarla, para el caso de los padres de familia este asunto es cuestionado por algunas metodologías y manejo de grupo inadecuado por parte de los docentes, al respecto dicen que, *“falta dominio de grupo por parte de los docentes”*, (Padre de Familia, 2011) y la comunidad externa menciona que ésta se da en la medida que apropia las necesidades del contexto.

Resultados Académicos Versus Resultados Pruebas Saber

Por último, y con el fin de *identificar los cambios en el proceso de aprendizaje derivado de los resultados obtenidos por los estudiantes en las Pruebas Saber Once y los académicos en el período comprendido entre los años 2008 – 2010 con ocasión de la obtención de la certificación de calidad institucional*, y a fin de precisar si el proceso de certificación de calidad adelantado en la I.E San Cristóbal ha tenido que ver con el mejoramiento de la excelencia educativa impartida, y así mismo en las pruebas de Estado para los estudiantes de grado once, se procedió a realizar un análisis comparativo de las mismas, considerando el período de estudio, años 2008, 2009 y 2010, y las materias que fueron evaluadas dentro de las pruebas de Estado – ICFES o denominadas Saber 11, como fueron en su orden: lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, filosofía, biología, química, física y lengua extranjera o inglés. (Ver anexo 7: Informe análisis resultados académicos y pruebas saber once).

Para ello, se consideró el resultado final de cada año para los correspondientes estudiantes matriculados y que finalmente terminaron su año lectivo, esto es, el resultado final obtenido para el quinto bimestre de cada año. La sumatoria de la calificación final registrada en cada materia se dividió por el número de estudiantes que finalizaron el período y este promedio se consideró como la nota definitiva promedio por cada materia. Esta calificación, que está formulada en una escala de 1 a 5 se multiplicó por dos, para hacerla comparativa con la escala utilizada en las valoraciones de las pruebas de Estado.

Para el caso de los resultados de las pruebas de Estado, se consideraron los resultados obtenidos por cada uno de los estudiantes de grado once de la Institución para el período de análisis, aplicándose un procedimiento similar al expuesto para los resultados académicos, esto es,

se realizó una sumatoria por cada una de las áreas evaluadas en el examen, las cuales están valoradas en una escala de 100 puntos, se estableció un promedio y se ajustó la calificación a una escala sobre 10. De esta forma las calificaciones obtenidas por cada uno de los estudiantes para cada materia evaluada, se hace comparativa en una escala de 10 y se pueden observar las diferencias entre cada uno de los resultados obtenidos como se ve a continuación:

Año 2008. El promedio de estos resultados para todas las materias, da cuenta que los resultados institucionales (6,63) son 2,42 puntos por encima de los resultados obtenidos en la pruebas de estado (4,21), esto es, son superiores en un 36%, respecto a los resultados obtenidos en las pruebas, tomando como base los resultados de la Institución como se aprecia en la tabla 5.

Año 2009. Las calificaciones promedio obtenidas en las pruebas de Estado (4,22), en promedio siguen siendo del mismo orden que las obtenidas para el año 2008, encontrándose una variación de solo 0.01, que es muy poco representativo, al pasar de 4,21 a 4,22, pero eso sí, con una tendencia a ser mejor. Por su parte las calificaciones obtenidas en este año en los resultados institucionales fueron en promedio 6,99 sobre una base de 10, que comparativamente con los resultados del año precedente, 6,63, registran un incremento, al subir 0,36 puntos en promedio sobre 10, que es del orden del 3,6%. Este incremento en el desempeño académico de los estudiantes ocasiona que la diferencia entre los resultados obtenidos a nivel institucional y los obtenidos en las pruebas de Estado, sea mayor al ser comparados, 4,22 con 6,99, con una diferencia de 2,77 puntos sobre una escala de 10, lo que representa una diferencia porcentual de aproximadamente el 40% entre ellas, sobre los resultados obtenidos por la Institución como se aprecia en la tabla 6.

Año 2010. Este año es el primer año de la puesta en operación del proceso de certificación de calidad, acompañada de la puesta en práctica de los diferentes procesos que hacen parte de ella. Los resultados promedio obtenidos en las pruebas de Estado, fueron del orden de 4,88 en promedio sobre 10, que si se compara con los resultados del año inmediatamente anterior, donde se obtuvo un promedio de 4,22, significa que tuvo una mejoría de 0,66 puntos sobre 10, que en porcentaje representa una mejora en los resultados de 6,6% frente al año inmediatamente anterior. En cuanto a los resultados institucionales fueron del orden de 6,94 en promedio sobre 10. Si se compara con el año inmediatamente anterior (6,99 en el año 2009), la diferencia es de 0,05 sobre 10, esto es del 0,5% que es una variación no muy significativa, pero que es relevante en el sentido que mantiene un mismo nivel de calificaciones. Lo anterior se puede observar en la tabla 7.

Tabla 5: Cuadro comparativo calificaciones 2008 - saber institucionales

	LENG	MAT	CI. SOC	FILOS	BIOL	QUIM	FIS	ING	Total	Prom	%
CALIF. ICFES AJUSTADA SOBRE 10	4,41	4,30	4,37	4,03	4,41	4,24	4,18	3,74	33,68	4,21	
RESULTADOS ACADÉMICOS INSTITUCIONALES	6,99	6,76	6,18	7,10	6,11	6,11	6,76	6,99	53,00	6,63	
DIFERENCIA	2,58	2,46	1,81	3,07	1,70	1,87	2,58	3,25		2,42	0,36

Tabla 6: Cuadro comparativo calificaciones 2009 - Saber institucionales

	LENG	MAT	CI. SOC	FILOS	BIOL	QUIM	FIS	ING	Total	Prom	%
CALIF. ICFES AJUSTADA SOBRE 10	4,42	4,10	4,12	3,91	4,49	4,31	4,30	4,09	33,74	4,22	
RESULTADOS ACADÉMICOS INSTITUCIONALES	7,28	6,53	6,55	7,23	7,27	7,27	6,53	7,28	55,94	6,99	
DIFERENCIA	2,86	2,43	2,43	3,32	2,78	2,96	2,23	3,19		2,77	0,40

Tabla 7: Cuadro comparativo calificaciones 2010 - Saber institucionales

	LENG	MAT	CI. SOC	FILOS	BIOL	QUIM	FIS	ING	Total	Prom	%
CALIF. ICFES AJUSTADA SOBRE 10	5,05	4,90	5,07	4,82	5,02	4,68	4,85	4,62	39,01	4,88	
RESULTADOS ACADÉMICOS INSTITUCIONALES	7,13	6,65	6,66	8,36	6,6	6,6	6,65	6,85	55,50	6,94	
DIFERENCIA	2,08	1,75	1,59	3,54	1,58	1,92	1,80	2,23		2,06	0,30

Con base en los resultados, si se compara cómo fue el comportamiento y las variaciones de los resultados obtenidos a nivel institucional, 6,94 frente a las pruebas de Estado, 4,88, se tuvo una diferencia de 2,06 puntos sobre una escala de 10, que en términos porcentuales representa una diferencia del 30% aproximadamente, sobre los resultados de la Institución.

Período Año 2008 – Año 2010. Cuando se analiza el comportamiento de las calificaciones promedio obtenidas por los estudiantes, tanto de pruebas de Estado como institucionales puede observarse según la tabla 8:

Primero, que las calificaciones de las pruebas de Estado para el período han venido siendo mejores año a año, al pasar de 4,21 en el año 2008 a 4,22 en el año 2009 y a 4,88 en el año 2010, siendo en los dos primeros años muy similar, pero teniendo un gran repunte en el año 2010.

Segundo, y de similar forma, se puede observar la evolución de las calificaciones institucionales, donde en los dos primeros años de análisis se aprecia un leve incremento al pasar de 6,63 a 6,99 puntos sobre una escala de 10, y una leve desmejora en el año 2010 al promediar la calificación 6,94 puntos. Sin embargo la baja obtenida en el año 2010 no es muy significativa y puede decirse que casi se mantuvo el nivel que se traía en el año inmediatamente anterior.

Por último, si se efectuara un análisis comparativo de las diferencias registradas durante el período, podemos observar que en el primer año 2008, esta diferencia sería de 2,42 puntos (37%), el segundo año 2009 de 2,77 puntos (40%) y el año 2010 de 2,06 puntos (30%), lo que finalmente, no representa ninguna tendencia, pero que se explica porque en el año 2009 se registró una alta tendencia a la mejora de las calificaciones institucionales, permaneciendo casi fijo el nivel de

calificaciones de las pruebas de Estado, mientras que en el año 2010, se registró una gran mejoría en el promedio de calificaciones de las pruebas de Estado, pero se mantuvo el nivel de calificaciones institucionales, lo que ocasionó que la brecha entre unas y otras se redujera, hasta llegar a ser del orden del 30%. En términos porcentuales también se observa el comportamiento de las diferencias entre los dos sistemas de evaluación, pues en el año 2008 fue el 37%, en el 2009 fue 40% y en el año 2010 fue del 30%. Como se observa comparativamente entre los dos años extremos, 2008 y 2010, se registra una mejora sustancial, traducida en una menor diferencia entre los promedios de las calificaciones obtenidas.

Finalmente, puede deducirse que en el año 2010 se observa un mejor nivel de calificaciones para los resultados de las pruebas de Estado, si se compara con los dos años anteriores que había permanecido casi en el mismo nivel. Igual situación se observa para los resultados institucionales, que en el período de estudio registra promedios de calificaciones de los estudiantes con una tendencia a mejorar. Es de anotar que en el transcurso del año 2010, se efectuaron dentro de la Institución algunos ejercicios de simulación de pruebas de Estado y se realizaron algunos talleres orientados a potenciar la capacidad de los estudiantes para responder pruebas estructuradas bajo esta orientación, lo que pudo haber repercutido sobre los resultados finales obtenidos en las pruebas que se presentaron, pero que sin embargo no se ha traducido internamente en un análisis sobre el seguimiento a la gestión académica y en particular significación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 8: *Resumen comparativo de los resultados académicos institucionales y las pruebas de Estado – años: 2008 - 2009 – 2010*

	AÑO 2008	AÑO 2009	AÑO 2010
	Promedio	Promedio	Promedio
CALIF. ICES AJUSTADA SOBRE 10	4,21	4,22	4,88
RESULTADOS INSTITUCIONALES	6,63	6,99	6,94
DIFERENCIA NETA	2,42	2,77	2,06
DIFERENCIA PORCENTUAL BASE RESULTADOS INSTITUCIONALES	37%	40%	30%

A Modo de Conclusión de los Hallazgos

Frente a la pregunta que dio origen a este estudio: *¿Cuál es la relación entre los procesos de certificación de la calidad educativa con las prácticas, es decir, con las concepciones y realidades de sus actores respecto a la calidad?* Podemos precisar que hablar de certificación y calidad en la educación son dos temas diferentes, pero complementarios, es decir, los procesos de certificación son medios que tienen por objeto sistematizar el quehacer educativo con el fin de reconocer sus procesos para mejorarlos y hacerles seguimiento, además se puede decir que su mayor campo de acción está en la gestión administrativa de la Institución y en las posibilidades de proyección de planes de mejora mediante la construcción de modelos de planeación, además, la certificación permite a una IE posicionarse respecto a las demás instituciones del medio.

Por su parte la calidad en la educación es un concepto más complejo, pues interviene el quehacer pedagógico, los procesos de aprendizaje, el currículo, la didáctica, la interacción docente-alumno-familia-contexto, factores intrínsecos (motivación del docente, alumno, condiciones laborales, físicas, etc.) factores extrínsecos (políticas, cultura, necesidades sociales del contexto, planes de mejora, proyectos educativos, etc.). Además su puesta en práctica obedece a la concepción que se construye en la comunidad educativa y es única para cada institución, es decir, es una construcción dinámica, cambiante, flexible y evoluciona gracias a los procesos de autoevaluación y crítica constructiva que es apropiada, comprendida o no, por los integrantes de las comunidades educativas.

En suma, la complementariedad de la certificación y la calidad se da en tanto la primera es un motivador para quienes viven estos procesos para pensarse desde el rol que ocupan y su aporte a la

calidad de la educación, sin embargo, al *analizar la relación entre el proceso de certificación de la calidad educativa con la materialización de concepciones y prácticas educativas de calidad en la Institución Educativa San Cristóbal del municipio de Medellín*, se puede llegar a varias conclusiones:

La primera, tener una certificación no es sinónimo de calidad educativa; segunda, la certificación de la calidad obedece a un proceso de estandarización que aún necesita conectarse con el quehacer flexible de la docencia; tercera, la calidad en sí misma debe ser un factor propio de la educación el cual se va mejorando gracias a los avances científicos y tecnológicos; cuarta, los docentes sin necesidad de ser adeptos de los procesos de certificación poseen prácticas educativas de calidad enfocadas a propender por adecuados procesos de enseñanza–aprendizaje; quinta, las concepciones de calidad son tan diversas y numerosas como cuantos piensan el tema, ello en sí mismo es una riqueza, pues es la masa crítica que ayuda a mejorar la calidad de los procesos educativos, pero al mismo tiempo, muestra las disonancias existentes al interior de la IE y, por último, la calidad no se puede enmarcar en el factor aprendizaje, pues sería mirar sólo el fin de un proceso que parte desde factores como los contenidos, la evaluación, los medios de enseñanza, la creación, el fracaso escolar, la permanencia, factores biológicos de quienes enseñan y aprenden, personalidades, contexto, cultura, etc.

En este sentido, al identificar en los diferentes grupos poblacionales la concepción que sobre calidad en la educación se tiene, se encontró que cada grupo desde su óptica, concibe e interpreta de una manera muy particular dichas acepciones, obedeciendo tanto a intereses de grupo como a respuestas sobre las necesidades, que de manera particular se proyecta. Para el caso del Estado, representado en sus diversos agentes, la calidad se relaciona con cobertura y buena infraestructura,

mientras para los padres de familia y estudiantes está más relacionada con procesos de aprendizajes, agentes educativos y preparación para la vida, como respuesta a las necesidades del entorno.

Es de resaltar que para el cuerpo administrativo de la IE son claros los aspectos de la gestión académica, condiciones locativas y leyes relacionadas con la calidad de la educación que se oferta y que está inmersa dentro de la filosofía institucional, características que están consignadas a lo largo de los diversos documentos de formalización y presentación, caso PEI y reglamentos, lo que en gran medida se proyecta en el mismo ejercicio de la gestión educativa adelantada. El anterior aspecto es fortalecido gracias a que en el proceso de certificación de calidad adelantado en la IE, se consideró la participación activa de varios docentes de diferentes grados, los cuales recibieron una adecuada capacitación en reformulación de procesos, sin embargo, los procesos trabajados durante el transcurso de la certificación fueron aquellos más afines con la gestión administrativa, y no tanto los que tienen que ver con la gestión académica en términos del proceso enseñanza-aprendizaje, tales como modelo pedagógico, currículo, contenidos de áreas, evaluación, entre otros, que impactan de manera directa con los resultados académicos de los estudiantes.

Frente a lo anterior, la Institución ha trabajado de manera particular en estos aspectos, y aunque no obedece a un proceso debidamente formalizado por quienes promueven los procesos de certificación en tanto instrumentos aplicados y mejora de los procesos académicos en relación con los aspectos curriculares, didácticos y pedagógicos, ya que la calidad que se propone tiene sus bases en la estandarización y mejora de los aspectos que tienen que ver sólo con la gestión administrativa de la educación. En ese orden de ideas, los resultados aportados por el proceso de certificación, dejan entrever divergencias en la percepción de los grupos poblacionales

investigados, para algunos, en especial los que vienen trabajando el mismo proceso, son muy satisfactorios y se observan grandes avances dentro de la gestión institucional, donde se han eliminado muchos cuellos de botella de orden administrativo, lo que ha contribuido con el incremento de la eficiencia institucional. Otros agentes sin embargo, no ven tan notorios los adelantos manifestados, y expresan que no evidencian los efectos de dicho proceso de certificación y que, por el contrario, se convirtió en mayor trabajo para ellos.

Es necesario precisar que al existir la libertad en el sistema educativo de orientar las prioridades de formación del educando acorde con las necesidades y requerimientos del medio socio demográfico donde se desarrolla y adelanta el proceso formativo, las orientaciones formuladas desde el PEI marcan la orientación institucional, y en consecuencia son éstas las que se deben considerar para valorar los resultados institucionales. Se utiliza como medidor las Pruebas de Estado, pero estas desconocen las prioridades fijadas por el Proyecto institucional. Lo anterior muestra la separación entre la identidad y la autonomía institucional reflejada en el PEI como instrumento de formación y de responsabilidad social y las demandas externas para posicionarse en las escalas de estandarización.

En relación con el análisis efectuado a los resultados académicos y de pruebas de Estado registrados durante el período comprendido entre los años 2008 y 2010, no permiten sacar conclusiones, puesto que no se observa una tendencia claramente definida, sino que registra variaciones, que si bien permiten visualizar que se transita en un esquema de mejora académica, tanto el ámbito institucional como de pruebas de Estado, no se puede expresar que sea como consecuencia del proceso de certificación adelantado por la Institución, pues los efectos del proceso podrán reflejarse más en el mediano plazo (de tres a cinco años adelante).

Ahora bien, al revisar las pruebas de Estado, se debe decir que son genéricas para todos los estudiantes que cursan un determinado nivel, y no consultan las orientaciones específicas que direccionan las instituciones educativas dentro de sus proyectos educativos institucionales y sobre todo en el área de la gestión académica, lo que a su vez, no permitiría calificar la concordancia entre los resultados obtenidos de acuerdo con la propuesta educativa, puesto que las mediciones están orientadas en otro sentido y no en cuanto a la formación que proponen los PEI institucionales.

Es necesario registrar como un gran evento el hecho que los estudiantes de la IE son reconocidos en el medio y por la misma comunidad educativa como grandes exponentes de procesos participativos y proyectos culturales y tecnológicos. Frente a esto, y a otros asuntos como propuestas metodológicas, pedagógicas, de instrumentalización y prácticas culturales, asociadas con la oferta educativa de la Institución, ante lo cual, las pruebas censales brillan por su ausencia, pues son indicadores que para las pruebas de Estado, en ninguna forma consultan sobre su aplicación y puesta en operación, quedando un vacío de valoración importante sobre aspectos que contribuyen con la formación del ser social, participativo, que pretende la Institución para integrarlo dentro de la sociedad, pero que de una u otra manera la I.E ha comprendido como parte integral de su concepción de calidad para la educación.

En cuanto a las limitaciones se encuentra la valoración y apreciaciones que sobre la concepción de calidad se tiene por parte de la comunidad, aspecto que en vez de ser una riqueza que diversifica las prácticas, se ha visto truncada ante la propuesta de agentes externos en relación con simplificarla a acciones de gestión administrativa de la calidad; puede ser por ello que no se aprecia una identidad de criterios frente a los diversos aspectos que la integran, sino más bien, una concepción de calidad que desconoce la multicausalidad del tema de calidad para la educación.

A su vez, la anterior aseveración abre las puertas a propender por una mayor articulación de la comunidad educativa, dentro del conocimiento que se debe tener sobre el tema, para procurar implementar estrategias que consulten mayores y mejores logros, que se puedan valorar como Institución, que reconocer la calidad de manera interna para proponer nuevos modelos y prácticas al sistema educativo.

Ahora bien, hablar de calidad educativa, implica consensuar un criterio más homogéneo dentro de la comunidad, y en general de toda la población, donde se integren los diferentes factores que sobre el tema puedan realmente efectuar aportes para poder hablar de una educación con calidad. No es entonces a priori, la posibilidad de pensar opciones que integren una visión holística que respeta la diversidad y conversa los puntos de encuentro con una mejor educación como derecho fundamental, la cual no sólo se inscribe en las lógicas comerciales de la globalización y la competitividad, sino que incorpora de manera decidida lo social, cultural, afectivo y emocional.

En este sentido, una lección para el equipo de investigación es la necesidad de desarrollar estrategias dentro del proceso continuo de la calidad al interior de la comunidad educativa donde se puedan efectuar aportes, y a la vez, compartir las orientaciones administrativas que sobre el particular se vienen trabajando, a fin de poder entender lo que se pretende dentro del sector y dentro de las estrategias que se imparten por parte de la gestión en la administración de la Institución.

Con esta misma orientación es importante escuchar por parte de la dirección de la Institución Educativa, los sentires de la comunidad educativa, ya que se puede desprender de la investigación,

que en muchas ocasiones se tiene oídos sordos para algunas inquietudes, lo cual disminuiría la sensación de desatención por parte de la Institución Educativa.

En ese orden de ideas, un modelo administrativo más participativo por parte de la comunidad educativa, con mayor integración de los padres de familia, y de los mismos estudiantes, puede ser un foco que podría facilitar la comprensión y el desarrollo de estrategias que contribuyan a elevar la calidad de la educación que se imparte en la Institución.

Dicha propuesta permitiría que la comunidad contribuya con la identificación de los problemas y de sus potenciales causas, así como también de ser partícipes activos para la implementación de soluciones acordes con la situación, que permita optimizar los recursos disponibles en la Institución y no como entes pasivos de consulta motivados por una exigencia del proceso actual de certificación.

De esta manera, los procesos de certificación de calidad adelantados en la Institución Educativa, deben consultar las condiciones propias de este tipo de Institución, donde el producto “ser humano que se forma como ciudadano de bien para insertarlo de manera productiva en la comunidad”, sea el centro y el propósito mayor de la Institución, de tal forma que los procesos tanto misionales como de apoyo, se orienten para producir el máximo de beneficio para el mismo. En este sentido, los procesos que mayor énfasis y atención deben preocupar son los relacionados con la misión institucional, llámense pedagógicos, curriculares, metodológicos, evaluativos, que repercuten sobre la calidad del ciudadano a formar. Tal situación reclama un proceso de certificación propio que llene también estos requerimientos.

Por tanto, los procesos de certificación de calidad deben orientarse para maximizar las condiciones para el aprendizaje, asunto que implica que los procesos deben ser pensados para hacer lo que se debe hacer en el ámbito educativo de una manera simple, pero completa y satisfactoria para producir los resultados necesarios y proveer la calidad. Por ello la importancia que dentro de la definición de los procesos participe toda la comunidad educativa, a fin de lograr los mejores y más integrados resultados.

Consecuentemente, los proyectos que se adelanten al interior de la Institución educativa con respecto a la calidad, debe ser la respuesta a necesidades sentidas que se orienten desde el mismo consejo de dirección de la Institución, el cual a su vez debe incorporar una ruta de socialización de resultados con toda la comunidad educativa, de tal forma que ésta, esté al tanto de los logros y dificultades que se vayan presentado, y puedan incorporar y adoptar soluciones acordes con los propósitos inicialmente fijados. Lo importante es mantener a toda la comunidad informada de los avances y de las posibles dificultades que se presenten, incluyendo a los estudiantes que son aquellos sobre los cuales se impacta en mayor forma el proceso.

En esta línea, la calidad no es sólo el cumplimiento de requisitos, es también la evidencia de incorporación de la comunidad en el caminar de manera conjunta para cumplir con la misión institucional desde sus formas y métodos de aplicación, para ello, los mecanismos de participación deben ser enriquecidos para que todos se empoderen de los procesos que implican la educación con calidad.

Así pues, se debe reconocer el lugar de cada instrumento, las pruebas censales son un medidor para determinar en qué nivel de aprendizaje se encuentran los estudiantes de una institución educativa, y

esta a su vez es un indicador de cómo se comporta la Institución y la parte de la gestión administrativa, pero son iguales o más importantes los procesos académicos que se llevan al interior de la Institución.

Por ello, sería apenas lógico que la dirección de turno, desarrollara estrategias orientadas a potenciar la conjugación del proceso formativo con los sistemas utilizados dentro de las evaluaciones, no sólo de las pruebas censales, sino también de aquellas competencias para la vida con las cuales un egresado puede permitirse mejor calidad de vida.

De igual manera reconocer que la calidad va más allá del rótulo evaluativo, tiene que ver con las calidades del profesor, las condiciones de espacio y ambiente de aprendizaje, las condiciones culturales en las que la Institución está inmersa, la educación familiar, los cambios sociales, entre otros.

Entonces, tenemos que la gestión académica en la cual el eje central son los estudiantes porque todas las actividades giran en torno a las metas y objetivos del proceso de aprendizaje, son planeados en función de los educandos como centro del proceso educativo; por consiguiente se puede afirmar que la gestión académica de la Institución Educativa San Cristóbal gira alrededor de los alumnos, buscando siempre la previsión de los resultados por medio de la utilización racional de las estrategias de enseñanza, y del diseño de un proceso de gestión académico apropiado para el desarrollo integral de los educandos.

Frente a la pregunta que dio origen a este estudio: ¿Cuál es la relación entre los procesos de certificación de la calidad educativa con las prácticas, es decir, con las concepciones de sus actores

respecto a la calidad?, podemos precisar que hablar de certificación y calidad en la educación son dos temas diferentes, pero complementarios, es decir, los procesos de certificación son medios que tienen por objeto sistematizar el quehacer educativo con el fin de reconocer sus procesos para mejorarlos y hacerles seguimiento, además se puede decir que su mayor campo de acción está en la gestión administrativa de la Institución. Conclusión: el diálogo con la idea anterior en términos de las relaciones necesarias para establecer unas prácticas institucionales en la gestión académica y de la comunidad.

Por su parte la calidad en la educación es un concepto más complejo, pues interviene el quehacer pedagógico, los procesos de aprendizaje, el currículo, la didáctica, la interacción docente-alumno-familia-contexto, factores intrínsecos (motivación del docente, alumno, condiciones laborales, físicas, etc.) factores extrínsecos (políticas, cultura, necesidades sociales del contexto, planes de mejora, proyectos educativos, etc.). Además su puesta en práctica obedece a la concepción que se construye en la comunidad educativa y es única para cada institución, es decir, es una construcción dinámica, cambiante, flexible y evoluciona gracias a los procesos de autoevaluación y crítica constructiva.

En suma, la complementariedad de la certificación y la calidad se da en tanto la primera es un motivador para quienes viven estos procesos para pensarse desde el rol que ocupan y su aporte a la calidad de la educación, sin embargo, al *analizar la relación entre el proceso de certificación de la calidad educativa con las concepciones y prácticas educativas de calidad en la Institución Educativa San Cristóbal del municipio de Medellín*, se puede llegar a varias conclusiones: la primera, tener una certificación no es sinónimo de calidad educativa; segunda, la certificación de la

calidad obedece a un proceso de estandarización que para nada tiene que ver con el quehacer flexible de la docencia; tercera, la calidad en sí misma debe ser un factor propio de la educación, el cual se va mejorando gracias a los avances científicos y tecnológicos; cuarta, los docentes sin necesidad de ser adeptos de los procesos de certificación poseen prácticas educativas de calidad enfocadas a propender por adecuados procesos de enseñanza–aprendizaje; quinta, las concepciones de calidad son tan diversas y numerosas como cuantos piensan el tema, ello en sí mismo es una riqueza, pues es la masa crítica que ayuda a mejorar la calidad de los procesos educativos; y por último, la calidad no se puede enmarcar en el factor aprendizaje, pues sería mirar sólo el fin de un proceso que parte desde factores como los contenidos, la evaluación, los medios de enseñanza, la creación, el fracaso escolar, la permanencia, factores biológicos de quienes enseñan y aprenden, personalidades, contexto, cultura, etc.

Para finalizar, algunas sugerencias que pueden contribuir con lo mejor en prácticas relacionadas con la calidad de la Institución Educativa San Cristóbal pueden ser:

- Para hablar de calidad educativa, es necesario consensuar un criterio más homogéneo dentro de la comunidad educativa, y en general de toda la población, donde se integren los diferentes factores que sobre el tema puedan realmente efectuar aportes, poder hablar de una educación con calidad.
- En este sentido, sería pertinente desarrollar diversas estrategias al interior de la comunidad educativa donde se puedan efectuar aportes, y a la vez, compartir las orientaciones administrativas que sobre el particular se viene trabajando por parte de la Institución, a fin de poder entender lo que se pretende dentro del sector y dentro de las estrategias que se imparten

por parte de la gestión en la administración de la Institución, concertando además con las comprensiones e iniciativas que existen entre docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad externa, desde una gestión apoyada en el liderazgo democrático y participativo.

- Un modelo administrativo más participativo por parte de la comunidad educativa, con mayor integración de los padres de familia, y de los mismos estudiantes, podría facilitar la comprensión y el desarrollo de estrategias que contribuyan en el desarrollo de nuevos esquemas mentales y elevar la calidad de la educación que se imparte en la Institución. Dicha propuesta permitiría que la comunidad contribuya con la identificación de los problemas y de sus potenciales causas, así como también de ser partícipes activos para la implementación de soluciones acordes con la situación, que permita optimizar los recursos disponibles en la Institución.

- Idear y construir nuevas y más eficientes formas de comunicación de la dirección con toda la comunidad educativa, a fin de facilitar una continua retroalimentación y poder identificar y atender las situaciones críticas que se puedan generar.

- Una forma adecuada de valorar la gestión institucional es comparar los resultados obtenidos con los resultados proyectados en términos de las orientaciones fijadas en el PEI institucional que orienta la misión de la Institución. De acuerdo con dichos resultados se deben socializar los logros y formular estrategias que potencien la obtención de mejores resultados.

- La creación de nuevos y mejores indicadores de logros y de resultados asociados con las formulaciones y orientaciones dadas en el PEI institucional y en la gestión académica para con los educandos, es la mejor forma de valorar los logros alcanzados y socializar con la comunidad educativa los resultados de la gestión institucional, destacando las

características propias del educando que se quiere formar y cómo se realiza su inserción en la comunidad en la que interactúa.

- Los procesos de certificación de calidad deben orientarse para maximizar las condiciones en las que se ofrecen los bienes y servicios. Por ello la importancia que dentro de la definición de los procesos participe toda la comunidad educativa, a fin de lograr los mejores resultados.

- Los procesos de certificación de calidad adelantados en la Institución educativa deben consultar las condiciones propias del tipo de institución, los propósitos de formación “ser humano que se forma como ciudadano de bien para insertarlo de manera productiva en la comunidad”, sea el centro y el propósito mayor de la institución, de tal forma que los procesos tanto misionales como de apoyo, se orienten para producir el máximo de beneficio para el mismo. En este sentido los procesos que mayor énfasis y atención deben preocupar son los relacionados con la misión institucional: llámense, pedagógicos, curriculares, metodológicos, evaluativos, que repercuten sobre la calidad del ciudadano a formar. Tal situación reclama un proceso de certificación propio que llene también estos requerimientos.

- Los proyectos que se adelanten al interior de la Institución educativa debe ser la respuesta a necesidades sentidas que se orienten desde el mismo Consejo de Dirección de la Institución, el cual a su vez debe de incorporar una ruta de socialización de resultados con toda la comunidad educativa, de tal forma que ésta, esté al tanto de los logros y dificultades que se vayan presentado, y puedan incorporar y adoptar soluciones acordes con los propósitos inicialmente fijados. Lo importante es mantener a toda la comunidad informada de los avances y de las posibles dificultades que se presenten, incluyendo a los estudiantes quienes son los que

impacta en mayor forma el proceso, pero no se trata sólo de informar o presentar informes de gestión, sino de lograr la participación para la construcción colectiva.

- Una buena forma de conocer las inquietudes y necesidades que pueda tener la comunidad educativa en cuanto al desarrollo de la misión institucional y de sus formas y métodos de aplicación como también el desarrollo continuo de la calidad, puede ser a través de la puesta en operación de estrategias, dispositivos, procedimientos o mecanismos para la construcción de una cultura política democrática en pro de ayudar a mejorar los procesos de gestión administrativa de la Institución educativa.

- Las pruebas censales son una herramienta de medición para determinar en qué nivel de aprendizaje se encuentran los estudiantes de una institución educativa, y ésta a su vez es un indicador de cómo se comporta la institución y la parte de la gestión administrativa y académica. En ese orden de ideas, sería apenas lógico que la dirección de turno, desarrollara estrategias orientadas a potenciar la conjugación del proceso formativo con los sistemas utilizados dentro de las evaluaciones de las pruebas censales, a fin de elevar y conservar un nivel óptimo de formación institucional. Esto también contribuye con la misión institucional y con el empoderamiento de los mismos estudiantes.

Productos Generados

Tabla 9: *Publicaciones: artículos, libros, cartillas*

Cantidad	Tipo de publicación	Usuarios	Posible escenario de circulación
1 Informe	Informe Técnico Proyecto de Investigación.	I.E San Cristóbal y comunidad académica	Instituciones de Educación y CINDE
5 Artículos	<i>Educación con calidad desde un enfoque pedagógico humanista.</i> Autor: Gustavo Adolfo Caro Quintero.	Comunidad académica	Sistema educativo y revistas relacionadas con el tema
	<i>Rol del maestro en las instituciones educativas de excelencia: mirada desde las pruebas PISA.</i> Autor: Harry Arroyave Cardona	Comunidad académica	Sistema educativo y revistas relacionadas con el tema
	<i>La calidad que busca el sector educativo.</i> Autor: Robinsson Cardona Cano.	Comunidad académica	Sistema educativo y revistas relacionadas con el tema
	<i>Reconocimiento de la calidad para la educación desde la Institución Educativa San Cristóbal.</i> Autores: Harry Arroyave Cardona, Gustavo Adolfo Caro Quintero y Robinsson Cardona Cano.	Comunidad académica	Sistema educativo y revistas relacionadas con el tema
	<i>Informe para la Institución Educativa San Cristóbal sobre las concepciones y prácticas de calidad.</i> Autores: Harry Arroyave Cardona, Gustavo Adolfo Caro Quintero y Robinsson Cardona Cano.	Comunidad académica	Instituciones educativas y revistas relacionadas con el tema

Tabla 10: *Diseminación: conferencias, ponencias*

Cantidad	Tipo de publicación	Usuarios	Posible escenario de circulación
1 Evento	Evento académico: socialización de resultados y discusión del tema calidad educativa	Comunidad educativa donde se cuenta con la participación de la Secretaría de Educación, el Jefe de Núcleo y demás autoridades del Corregimiento	Núcleo educativo y Secretaría de Educación Municipal

Tabla 11: *Aplicaciones para el desarrollo: propuesta educativa*

Cantidad	Tipo de publicación	Usuarios	Posible escenario de circulación
1 Propuesta	Propuesta educativa: Diploma gestión de la calidad educativa desde el desarrollo humano	Agentes implicados en los procesos educativos del país (Docentes y directivos docentes, personal de soporte administrativo de instituciones de educación, directivos de organismos no gubernamentales relacionados con la educación, personal oficial de Instituciones y organismos del Estado relacionados con el sector e investigadores)	Sistema educativo, Secretarías de Educación municipal, universidades

Referencias

Barrera, M. (2009). Catálogo Educativo Publicar. [En línea] Disponible en:

<http://sitios.paginasamarillas.com/educaeditorial/docs/Certificacion%20o%20Acreditacion.pdf>. [Último acceso 7 de Agosto de 2011].

Barrios, N. (2011). Calidad de las Escuelas Bolivarianas en Venezuela. [En línea] Disponible en:

<http://hdl.handle.net/10612/1436>. [Último acceso 27 de junio de 2013].

Cabra, F., (2007). La evaluación de los aprendizajes en la educación superior. Apuntes críticos para un concepto integrador. Bogotá: Impresión Javegraf.

Caro, C.; Vásquez, G.I & Rúa, C. , (2010). Calidad de la educación: concepciones polisémicas y acciones educativas. Tesis no publicada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Casassus, C., (agosto 1999). Poder, lenguaje y calidad en la educación. Tablero. 23 (61), pp.42-43.

CEE, C., (1994). Investigaciones del CEE sobre la calidad de la educación básica. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. XXIV (1 y 2), pp.5 - 33

Collado, C., Baptista, P., & Sampieri, R., (2003). Metodología de la investigación. 3a ed. México D.F: Mc Graw Hil.

Congreso de Colombia (1994). Ley 115 de 1994. [En línea] Disponible en:

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292> [Último acceso 9 de abril de 2010].

Corbin, J., & Strauss, A., (2002). Bases de la investigación cualitativa; técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. 1st ed. Medellín: Universidad de Antioquia.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A., (2006). Más allá de la calidad en educación infantil: perspectivas posmodernas. Barcelona: Graó.

Delors, J., et al., (1996). La educación Encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación del siglo XXI. 1a ed. Madrid: Editorial Santillana ediciones UNESCO.

Díez, H., (1993). Algunas ideas sobre el falso dilema entre investigación cualitativa y cuantitativa, en investigación cualitativa. Confrontación y prospectiva. Medellín: Enlace gráfico.

Escobar, J. B., & Picardo, O., (2005). Diccionario enciclopédico de ciencias de la Educación. 1a ed. El Salvador: Colegio García Flamenco.

Escudero, J., (Julio - Diciembre, 1999). La calidad de la educación: grandes lemas y serios interrogantes. Acción pedagógica. 8 (2), pp. 4 - 29

Estrada, L. & Mosquera, S. , (2001). Calidad de la educación y formación de los docentes de preescolar y básica primaria de la ciudad de Medellín. Tesis no publicada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Galeano, E., (2003). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.

Gallegos, M. (2008). La nueva fase de políticas de la calidad educativa en Latinoamérica y el Caribe: medición y evaluación del rendimiento académico. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México). [En línea] Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012437002>.

Gómez, Y., (enero - abril, 2004). Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. Educación y Pedagogía. 16, No. 38, pp.75 – 89

Hine, C., (e.g. 1954). Etnografía Virtual. 1st ed. Barcelona: Editorial UOC.

Imen, P. (2006). Crítica de la calidad educativa como fetiche ideológico Una respuesta desde el marxismo a las mitologías ministeriales. [En línea] Disponible en:
www.histelea.unlu.edu.ar/integrador/texto8.doc. [Último acceso 4 de Febrero de 2012].

Intxausti, K., (2000). Nuestro viaje a la calidad: Nuestra experiencia en los centros de formación profesional públicos del País Vasco de Martutene, Tolosa, Bergama y Usurbil. 1st ed. Madrid: Díaz de Santos.

- Jacinto, A. (2011). Reseña de "Pedagogía humanista. Fundamento del currículo y calidad educativa" de Hugo Rodríguez Uribe. Relaciones. Estudios de historia y sociedad. [En línea] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13719806009>.
- Lacueva, A., (agosto, 2007). Examinando la calidad educativa. Revista Novedades Educativas. 18, No. 200, pp.40-42
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. Estudios pedagógicos (Valdivia). [En línea] Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100008&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052010000100008.. [Último acceso 2 de julio de 2013].
- Martínez, M. (1991). Metaevaluación de necesidades educativas hacia un sistema de normas. [En línea] Disponible en: <http://eprints.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5001701.pdf>. [Último acceso 27 de junio de 2013].
- Medrano, H. (2001). Atención a la diversidad desde la calidad y la equidad en la educación básica. [En línea] Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/4999>. [Último acceso 27 de junio de 2013].
- Municio, P., (2000). Herramientas para la Evaluación de la Calidad. Mecanografías Escuela Española. Madrid: CISS Praxis.

Ministerio de Educación Nacional (2009). Plan decenal de educación 2006 – 2016. [En línea]

Disponible en: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-channel.html>. [Último acceso 11 de Octubre de 2010].

Murillo, J., et al, (2006). Estudios sobre eficiencia escolar en Iberoamérica, 15 buenas investigaciones. Convenio Andrés Bello. Bogotá: D'Vinni Ltda.

OCDE, O., (1991). Escuelas y calidad de la enseñanza. Madrid: Paidós-MEC.

Pérez, O. (2003). Alternativas para mejorar la calidad de la educación básica en el estado

Táchira. [En línea] Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/8898>. [Último acceso 27 de junio de 2013].

Restrepo, B., et al., (2007). Calidad de la Educación: generalidades, especificidades, o de la necesidad de llevar el análisis hasta ámbitos concretos de la educación. en: Litoim (ed), Educación con calidad ¿cómo concretarla?. Medellín: Universidad de Antioquía, Facultad de Educación.

Reyes, L., & Cárdenas, Y., (2004). Tendencias de creencias de maestros sobre calidad educativa.

Revista Tecné, Episteme y Didaxis. No. 15, pp. 11 - 29

Rodríguez, C., Mathiesen, M. & Herrera, M. (2002). Percepciones de los padres acerca de la calidad educativa del centro preescolar. Estudios pedagógicos (Valdivia). [En línea]

Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-

07052002000100006&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052002000100006. [Último acceso 2 de julio de 2013].

Salinas, S., (1998). 'Mesa, Evaluación y currículo, Cuadernos pedagógicos'. En: Lineamientos para el proceso de evaluación en la Universidad. Medellín: Editorial Carreta. pp. 32 - 55

Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. [En línea] Disponible en:

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1567/1223>. [Último acceso 22 de febrero de 2012].

Santa, G., (1996). Evaluación y Calidad de la Educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Tójar, J., (2006). Investigación cualitativa comprender y actuar. Madrid: Editorial La Miralla S.A.

Zabalza, M., (1996). Calidad en la educación infantil. Madrid: Narcea.

Zambrano, L., (2009a). Aprendizajes y pedagogía en Philippe Meirieu. Jet Powered Motors. No. 13, pp.10 – 24

Zambrano, L., (Enero - Febrero - Marzo 2009). La pedagogía en Phillipe Meirieu: tres momentos y educabilidad. EDUCERE Ideas y personajes. Año 13, No. 44, pp. 215 – 226