

LA EDUCACIÓN BÁSICA EN COLOMBIA: UNA MIRADA A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Alexander Javier Montes Miranda¹
Audin Aloiso Gamboa Suárez²
Carmen Lago de Fernández³

RESUMEN

Las reflexiones que se presentan en el siguiente artículo proponen una discusión sobre las políticas educativas relacionadas con la calidad de la educación básica en Colombia. Se realizan análisis de las principales concepciones teóricas de la categoría de calidad y de los estudios más relevantes sobre la relación escuela-calidad y política educativa. En esta medida, el artículo muestra, también, acercamientos teóricos a las concepciones de educación básica primaria, el rol del docente como factor asociado a la calidad de la educación y las diversas miradas de la política educativa como apuesta al mejoramiento de la calidad de la educación.

PALABRAS CLAVE

Calidad, escuela, política, rol del docente.

ABSTRACT

The reflections presented in the following article propose a discussion of educational policies related to education policies related to the quality of the basic education in Colombia. Analysis of the major theoretical concepts of the category of quality and the most relevant studies on school-quality and relationship education policy are made. To this extent, the article also shows the theoretical conceptions of basic primary education approaches, the role of teachers as a factor associated with the quality of education and the different looks of educational policy as commitment to improving the quality of education.

KEYWORDS

Quality, school, politics, role of the teacher.

Depositado en agosto 29 de 2013, aprobado en octubre 31 de 2013.

- 1 Lic. en Lengua castellana. Magister en Educación. Doctorando en Ciencias de la Educación. Grupo de investigación Rueca. amontes20@gmail.com
- 2 Lic. En Música. Magister en Pedagogía. Docente Universidad Francisco de Paula Santander. Doctorando en Ciencias de la Educación. docaudin@gmail.com
- 3 Doctora en educación de la Universidad Complutense de Madrid. Docente de la Corporación Universitaria Rafael Núñez. Grupo de investigación Rueca. carmenlagodefernandez@yahoo.es

INTRODUCCIÓN

El concepto de educación básica, desde Escibano (1992), se entiende como una educación que tiene como propósito asegurar las bases y fundamentos para el aprendizaje de los seres humanos. Para el caso colombiano la ley 115 de 1994⁴ plantea que la educación formal, está organizada en tres niveles, así: el preescolar que comprende mínimo un grado obligatorio, la educación básica, considerada obligatoria en el artículo 19 de la misma ley, con una duración de nueve grados que se desarrolla en dos ciclos: la educación básica primaria de cinco grados y la educación básica secundaria de cuatro grados; y la educación media con una duración de dos grados. Lo anterior indica que para el estado colombiano la enseñanza obligatoria comprende diez años en los cuales está integrada la educación primaria. No obstante este ciclo educativo, en Colombia, tiene marcados problemas en cuanto a su calidad, lo que motiva un análisis de las políticas educativas que se están construyendo al respecto.

Recientemente, la política educativa colombiana ha vuelto su mirada hacia la calidad de ese nivel educativo, para lo cual ha creado procesos y programas que se encarguen de esta misión. De este modo, el estudio general en el que se inserta este artículo tiene como objetivo evaluar el impacto de esas políticas recientes de mejoramiento de la calidad de la educación básica en Colombia, toda vez que es necesario para el desarrollo de lo educativo que puedan evaluarse los procesos en esta materia, desde la misma concepción de la calidad hasta los cambios que ello genera en la vida cotidiana de las escuelas.

A propósito de lo anterior, el artículo comprende un análisis teórico de tres categorías principales: educación básica, calidad de la educación, donde se reflexiona además sobre el rol del docente en esta comprensión; y política educativa, de modo que el texto está organizado a partir de una revisión teórica alrededor de cada una de ellas, toda vez que el

análisis de las mismas aporta en la comprensión de los enfoques de calidad desde los cuales se construyen las políticas educativas para el mejoramiento de su calidad, objetivo principal de la investigación a la que pertenece este acercamiento.

1. ACERCAMIENTOS TEÓRICOS A LAS CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Para Álvarez y Topete (2004) La educación básica constituye una garantía social efectiva que los estados modernos deberían ofrecer a todos los ciudadanos, en condiciones de calidad y equidad, tomando en cuenta los problemas y las necesidades peculiares de cada pueblo, de cada grupo humano, de cada cultura y de cada individuo.

Una educación básica de calidad, entonces, a la luz de Álvarez y otros (2000) está orientada hacia la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, el establecimiento de las bases necesarias para aprender a aprender, para la educación permanente; la formación de actitudes y hábitos necesarios para la educación permanente; la formación de actitudes y hábitos necesarios para alcanzar niveles satisfactorios de calidad en la vida humana; para participar con conocimiento de causa en las decisiones de la vida cívica, social, cultural, política y para proponer el desarrollo de la renovación de los valores de la cultura humana, en sus dimensiones local, regional, nacional y universal.

No obstante, esta no es la única tendencia del concepto de calidad de la educación básica, de modo que el otro enfoque se orienta sobre el mercado de bienes y servicios. Donde se entiende por la calidad de un objeto desde la relación que este tiene con su naturaleza peculiar, con el cumplimiento de sus fines y objetivos propios, con los efectos que produce y con el grado de satisfacción que experimentan quienes lo utilizan o aprovechan. Así el concepto de calidad está estrechamente relacionado con la plena satisfacción del cliente.

4 Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación, que organiza el sistema educativo Colombiano.

Desde esta propuesta el concepto de calidad de la educación básica se entiende desde dos formas diferentes:

- Un concepto tradicional, relacionado con la integración administrativa y lineal de los servicios de la educación preescolar, primaria y secundaria (Nueve primeros grados) que hace hincapié al carácter formal, escolarizado, gradual y propedéutico de este tipo de educación, priorizando la preparación para los grados superiores de educación escolarizada sobre la preparación para la vida.
- Un concepto alternativo e integrado de la educación básica que constituya una forma dinámica, flexible y abierta de entender la educación general de los ciudadanos y se orienta hacia los objetivos de formación integral de las personas, hacia el desarrollo de destrezas o competencias básicas, hacia la formación de actitudes y valores, hacia la preparación para la vida familiar, social y de trabajo y hacia la educación permanente, sin prejuicio de los objetivos convencionales, de carácter puramente propedéutico.

Estas dos formas conciben un tipo de educación completo en sí mismo que no se agota en la escuela, aunque a ella le corresponda una función insustituible, supone una colaboración armónica entre la comunidad escolar, la familia y la sociedad, así como la vinculación entre los procesos de educación formal y los de educación no formal e informal que se ofrecen en la familia, en las empresas e instituciones y en la propia sociedad.

Con base en lo anterior, la propuesta de análisis de la calidad educativa de la formación básica puede hacerse desde dos perspectivas diferentes, pero complementarias:

- Eficiencia: indicadores cuantitativos y de costos (cobertura, acceso, retención, promoción, eficiencia, termina, costo efectividad y costo utilidad)
- Eficacia- Calidad, criterios cualitativos (el

logro de objetivos y metas de los programas, la relevancia o la pertinencia, relacionadas con las respuestas a necesidades de la vida diaria, la equidad en la oferta y la distribución de oportunidades y servicios y la promoción de valores humanos y del grupo de destino y de la propia sociedad nacional, que va asociada a la satisfacción de de los beneficiarios de la educación).

Por su parte, para precisar en la comprensión del concepto de educación primaria, etapa inicial de la educación básica, es importante citar a García (2011) citado por Escribano (1992), quien lo plantea como una etapa básica de la educación que es un ciclo autónomo (de distinta duración según el país), bien una parte de un ciclo más largo de educación general. La educación primaria puede conducir a otras clases de educación postprimaria, secundaria o no, o, en algunos casos, al mundo del trabajo. No corresponde necesariamente, ni se equipara al periodo de escolaridad obligatoria, toda vez que la obligatoriedad de los años de escolaridad varía de acuerdo a cada país.

En Iberoamérica, en la educación básica, desde Fernández (2003)⁵, existen dificultades en los sistemas educativos que afectan la concepción de la calidad tales como las marcadas brechas entre el sector público y el privado, entre la zona urbana y rural, y las poblaciones indígenas de las mayoritarias, del mismo modo, se evidencian dificultades en el ingreso a la escuela, falta de materiales educativos, deficiencias en la formación del profesorado, deserción prematura y repetición de primer grado, poca retribución por la docencia, lo que tienen como consecuencia que los maestros tengan trabajo adicionales, baja formación en informática y baja formación de los directivos lo que acarrea una débil supervisión del sistema; en lo que refiere a las políticas y programas, estos se construyen sin vincular al profesorado. Además de lo anterior, otros factores sociales agudizan la problemática, tales como situaciones de pobreza extrema, que se asocian con desestructuración familiar,

5 La investigación realizada por Fernández (2003) titulada *la Situación de la Educación Básica en Iberoamérica: Retos para la cooperación Internacional, estudio liderado por la Organización de estados Iberoamericanos* fue realizada con el propósito de hacer un diagnóstico de la situación de la educación en esta región del mundo, a partir de los años 50 del siglo pasado.

trabajo infantil y analfabetismo de los padres, lo que impide el acompañamiento de los niños y su estímulo.

2. UN ACERCAMIENTO TEÓRICO AL CONCEPTO DE CALIDAD EN EDUCACIÓN

Para hablar de Calidad de la educación es necesario, en primer lugar, comprender el concepto de calidad en términos generales. Para Barrios (2011) la calidad propone una conexión de cada una de las partes del proceso con el cliente y/o usuario. No se trata de la calidad de un aspecto en sí mismo según la valoración de experto, sino de la relación de ese aspecto con el producto final que satisface las necesidades del cliente. Estamos hablando de un concepto enmarcado en las leyes de mercado y de relaciones propias del contexto empresarial. Para ello, Barrios (2011) diferencia entre cuatro tipos de calidad, cada uno de ellos medido con herramientas distintas:

• Calidad de definición del producto o servicio

Este concepto es sustentado en Gairín y Martín (2002), citado por Barrios (2011), quienes lo comprenden fundamentalmente desde la identificación y selección de necesidades de los clientes (pacientes, estudiantes, empresas, trabajadores, usuarios) y de las condiciones del contexto en que se va a utilizar ese producto o servicio

• Calidad de diseño

Desde Municio (2000), citado por Barrios (2011), es una medida de ajuste del producto o servicio a los requisitos demandados por los clientes. La diferencia está en el diseño. Este concepto, relacionado con una finalidad, un uso y una adecuación, tiene el sentido en el concepto del cliente o usuario.

• Calidad de la realización

Para Barrios (2011) desde este concepto se busca la calidad en la conformidad entre los requisitos o especificaciones del diseño y el producto o servicio acabado. Apoyado en Villarroel

(1997), quien propone que lograr esto supone la existencia de requisitos de diseño y la condición de ser sobrepasados en la realización. Pero además, implica haber realizado bien las tareas adecuadas y no haber realizado tareas inadecuadas. Ésta es, desde el autor, la única etapa de calidad específicamente interna y su conexión con el cliente viene a través del diseño y, posteriormente por su aceptación por el destinatario.

• Calidad de los efectos

En esta parte final del proceso de calidad, según Municio (2000), citado por Barrios (2011), se analiza prioritariamente desde los receptores internos. Los efectos se reflejan en la satisfacción de los receptores, en el valor que reciben en el producto o servicio, en el desarrollo que ha producido en la organización y en su impacto social.

En el campo de la educación para muchos teóricos de la línea de Barrios (2001) sostienen la perspectiva de la calidad de la educación desde el mismo enfoque de la satisfacción del cliente, que ha prevalecido en los sistemas de certificación de las Instituciones educativas del país.

Otra de las perspectivas ha estado relacionado con los intereses económicos que soportan los procesos educativos, de tal manera que se inicia a comprender la calidad de la educación desde indicadores de eficiencia y eficacia, al respecto Beresaluce (2008), señala que la década de los 80 se caracterizó por un resurgimiento del interés por la contribución de la educación y de la formación a los resultados de las economías nacionales, y desde los años 1990, educación y formación se han situado entre las primeras prioridades de las políticas sociales y económicas de los países de la OCDE. El desplazamiento de los objetivos de cantidad por los de calidad constituye un hecho cierto en los países más desarrollados, ello daba cuenta de un nuevo rumbo de la concepción de la calidad educativa.

Esta mirada de la calidad orientada a la satisfacción del cliente, en definitiva, es vista por Mariño (2002) como un concepto pluridimensional, ya que puede comprenderse en función de distintos atributos, en relación con las expectativas

del cliente mismo, por lo que es importante, de manera previa el reconocimiento de dichos atributos desde la expectativa del usuario. Sobre ello, Conti (1997) plantea un modelo de calidad que establece las relaciones con el cliente, en el cual sus expectativas se extienden a todos los implicados de la organización, haciendo uso de ellas.

De otro modo, Bricall (2000). En el marco de esta pluridimensionalidad propone la calidad de la educación desde diversas acepciones: el concepto de calidad como concepto de excelencia y distinción, como conformidad de un programa, como la adecuación a un objetivo o finalidad, relación eficiencia- costo y aptitud para satisfacer las necesidades de los destinatarios.

Avanzando en esta comprensión de la calidad, Fields (1994), propone el concepto de Calidad Total (TQ), vista como una apuesta institucional por superar las expectativas del cliente, que en relación con el concepto de pluridimensionalidad avance en el perfeccionamiento de los mismos atributos. Lago y otros (2012), sintetizan el concepto de TQ en la mirada a los siguientes aspectos: a) la visión del cliente, b) el empoderamiento de la gente en la organización, c) la mejora continua, d) un sistema de control de proyectos y procesos, e) control de aseguramiento de localidad, f) acciones de mejora; y g) una cultura de calidad definida. Visión comparada con Shargel (1997).

En su investigación, Beresaluce (2008), hace referencia al enfoque propuesto por la OCDE (1995) donde se define la educación de calidad como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta. Lo anterior supone un concepto de calidad ligado a la cantidad de estudiantes que pudiera mantener el sistema educativo, es decir que se relacionaba con los procesos de cobertura y promoción escolar, mirada que incidió en la construcción de políticas educativas preocupadas por estos temas, ya que como lo señala Casassu (1999: 95-96), citado por Barrios (2011), el concepto de calidad tiene hoy un gran poder, pues es el eje de las políticas educativas, y es contra lo cual se evalúan las

escuelas. Este concepto expresa el vínculo que existe entre el concepto de calidad de un estado o consejo con la definición de la política educativa, lo que sin duda define la dinámica escolar en ese país.

Sin embargo, ha habido otros debates que han orientado este concepto a planos asociados con el proceso de formación integral y que comprenden una gama más amplia de indicadores, como los propuestos por Laforcarde (1991), citado por Beresaluce (2008):

- Los niveles de logro que estén alcanzando los miembros de diferentes cohortes (conjuntos o agrupaciones), que estén próximos a egresar de un determinado nivel educativo.
- La calidad de las condiciones de trabajo educativo (infraestructura, medios, acción docente, etc.), en relación, con los objetivos y metas del proyecto educativo concreto que se promueva en la escuela.
- Lo observado por los docentes de un nivel en relación con la preparación adquirida por los alumnos procedentes del nivel educativo anterior.
- Lo que perciben los empleadores o directivos de instituciones acerca de la capacidad de quienes egresan de la educación.

De igual modo, Pérez (2002) propone, tres indicadores para evaluar el concepto de calidad educativa: Eficacia, relevancia y procesos y medios. En el primerio de ellos, se consideraban aspectos establecidos en los planes y programas curriculares, de tal manera, que los alumnos realmente aprendan lo que se supone que deben aprender. Por su parte, el indicador de relevancia se analiza si los contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona: intelectual, afectiva, moral y físicamente, y para desempeñarse en los diversos ámbitos de la sociedad: el político, el económico, etc. Finalmente, los procesos y medios donde se estudian aspectos relacionados con un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente convenientemente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo y estrategias didácticas adecuadas.

Otro referente importante en la comprensión del concepto de calidad educativa lo proponen Buendía y otros (2000), haciendo referencia a cuatro factores que tienen incidencia directa con la enseñanza:

- La autonomía de los centros docentes.
- La dirección y la participación de la comunidad educativa en el gobierno de los mismos.
- La formación y las perspectivas profesionales de los docentes.
- La evaluación del sistema educativo y la función inspectora

Por su parte, De Miguel (1997), en el marco de esa diversidad de enfoques para comprender el concepto de calidad, aclarando que el concepto mismo de calidad de dichos centros se define en términos de eficacia entendiendo como tal el grado o nivel en el que una institución educativa cumple los fines que socialmente tiene asignados. De modo que según el tipo de teoría sobre las organizaciones que se utilice para explicar el papel de las escuelas varía el criterio de referencia que se aplica para definir el concepto de eficacia. Así, mientras unos lo hacen en términos de productividad otros consideran impropio evaluar las instituciones educativas con criterios economicistas ya que los objetivos prioritarios de las instituciones educativas deben ser otros: adaptación al entorno, compromiso social, la búsqueda de la solidaridad, etc.

Desde este autor, la manifestación de estas diferencias queda patente en lo que Clark (1983) denomina «el triángulo de la tensión entre la autoridad estatal, la oligarquía académica y las leyes del mercado», que no sólo se manifiesta en los sistemas de planificación y gestión de los centros escolares sino también en los objetivos y procedimientos evaluativos.

Para De Miguel, Mora y Rodríguez (1991) y De Miguel 1995 y Rodríguez (1995), aun cuando exista diversidad en relación con este concepto, la calidad de las instituciones, al igual que anteriormente el concepto de eficacia, constituye un concepto multidimensional, relativo y contextual ya que permite ser definido desde múltiples perspectivas, por distintas audiencias con intereses claramente diferentes y en situaciones

contextuales muy diversas. Cada evaluador se verá obligado a precisar el enfoque o perspectiva evaluativa que asume en cada caso.

De este modo, De Miguel (1997) señala que el paradigma dominante que justifica la mayoría de los modelos utilizados se fundamenta sobre una perspectiva teórica de relación entre medios y fines, similar a los modelos causa-efecto características de investigación educativa. Sin embargo, para este autor no es posible llevar a cabo una evaluación orientada hacia la mejora que no parta de un análisis minucioso de todos los factores implicados en la organización, funcionamiento y resultados de las escuelas ya que de lo contrario las propuestas de mejora podrían considerarse como descontextualizadas.

En definitiva, De Miguel (1997), concluye que los modelos a utilizar para evaluar la calidad de las instituciones educativas, al igual que sucede con otros programas y servicios sociales, deben plantear los objetivos y criterios de la evaluación de forma comprensiva y considerar cada uno de los diversos procedimientos evaluativos como una herramienta metodológica con sus ventajas e inconvenientes; además al margen de las teorías más o menos convincentes en relación con el funcionamiento de las escuelas, los procesos evaluativos a realizar deben dar testimonio de que es posible la integración de planteamientos que abordan la realidad de los centros educativos con enfoques divergentes (eficacia/mejora), finalidades distintas (accountability/improvement) y estrategias metodológicas y técnicas evaluativas basadas en paradigmas que habitualmente se tiende a presentar como opuestos (cuantitativo y cualitativo).

De cualquier modo, la comprensión de este concepto en el marco educativo implica la relación de diversos factores desde una perspectiva evaluativa, para Mucio (2000), por ejemplo, existe una estrecha relación entre Calidad de la educación y evaluación, de modo que la utilización de la idea de calidad al evaluar, ha sido natural y automática y aceptada como evidente. En esta misma línea, De la Orden (1999) propone en esta relación la revisión del esquema evaluador, estableciendo una coherencia entre los criterios y modos de la evaluación con los

objetivos y fines de la educación, el modelo de enseñanza y los valores de apoyo a los objetivos y modelos.

Así mismo, es importante resaltar, en el marco de este análisis de la comprensión de la relación del concepto de calidad educativa con la definición de la política de los estados en esa materia, Barber y Mourshed (2008) dan a conocer su informe de investigación llevada entre mayo de 2006 y marzo de 2007, con el objetivo de comprender por qué los sistemas educativos con más alto desempeño del mundo alcanzan resultados mucho mejores que la mayoría de los demás, y por qué ciertas reformas educativas tienen tanto éxito, cuando muchas otras no logran su cometido.

En el marco de este informe se señalan tres grandes factores que determinan la calidad educativa desde una perspectiva integral, que son:

- Conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia;
- Desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes; y
- Garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños.

Los sistemas analizados pueden demostrar que, cuando se orienta el trabajo hacia estos tres objetivos, independientemente del contexto cultural en el que se desarrolle, pueden lograrse resultados de calidad educativa en el corto plazo, de tal modo que esta misma estrategia puede lograr resultados similares en cualquier lugar del mundo.

Para efectos de desmitificar muchas de las creencias que se tienen sobre los procesos de mejora de la calidad educativa de algunos sistemas, el estudio inicia haciendo un análisis de la inversión en educación contra los resultados en calidad educativa como una primera referencia se analiza la reforma realizada en EEUU entre 1980 y 2005 el gasto público por estudiante aumentó el 73%, considerando el efecto de la inflación. En el mismo período, este país utilizó más docentes: el coeficiente alumno-docente descendió el 18% y, en 2005, la cantidad de

alumnos por aula en las escuelas públicas nacionales alcanzó su nivel histórico más bajo. No obstante, los resultados alcanzados por los estudiantes, medidos por el programa nacional de evaluación del propio Ministerio de Educación, prácticamente no mostraron cambios.

En lo que atañe al primer factor, definido clave en este estudio, la calidad de los maestros, el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar, así como el impacto negativo de los docentes con bajo desempeño es severo, particularmente en los primeros años de escolaridad. En el nivel primario, los alumnos con docentes con bajo desempeño durante varios años seguidos sufren una pérdida educacional que es en gran medida irreversible.

Así, se conoció que los sistemas educativos con más alto desempeño atraen en forma constante gente más capacitada a la carrera docente, lo que lleva a su vez a mejores resultados académicos. Esto se logra por medio de un ingreso a la capacitación docente altamente selectivo, procesos efectivos de selección de los aspirantes más apropiados y buenos salarios iniciales (aunque no extraordinarios). Con estas premisas se eleva el estatus de la profesión, lo que facilita la atracción de candidatos aún mejores.

De este modo, el sistema está configurado para que los docentes sean los profesionales adecuados y con remuneraciones que dignifiquen la labor, un ejemplo claro de ello es Inglaterra, que convirtió la docencia en la profesión más popular entre estudiantes de grado y postgrado en apenas cinco años.

El segundo factor considerado clave en los sistemas educativos que han logrado mejorar en el corto plazo su calidad educativa, está asociado con el mejoramiento de la Instrucción. El aprendizaje ocurre cuando alumnos y docentes interactúan entre sí, y por ello mejorar el aprendizaje implica mejorar la calidad de esta interacción. Estos sistemas han interpretado qué intervenciones resultan efectivas para lograrlo, entrenar en práctica en clase, llevar la capacitación docente a las aulas, desarrollar líderes con mayores capacidades y facilitar la retroalimentación entre docentes, de este modo, han

hallado formas de implementar estas intervenciones a lo largo y a lo ancho de sus sistemas educativo.

En fin, estos dos primeros factores deben llevar a mejorar los aprendizajes en todos los niños. De este modo, los sistemas educativos con alto desempeño van aún más allá, y ponen en práctica procesos diseñados para asegurar que todos los niños sean capaces de aprovechar esta mayor capacidad. Estos sistemas fijan altos objetivos a alcanzar por todos y cada uno de los niños, y luego monitorean su desempeño en comparación con las expectativas, interviniendo allí donde estas últimas no son satisfechas. Los sistemas educativos con alto desempeño intervienen eficazmente a nivel de cada escuela, e identifican aquellas que no tienen un desempeño satisfactorio con el objetivo de elevar los estándares de desempeño. Los sistemas de excelencia intervienen a nivel de cada alumno, y desarrollan dentro de las escuelas procesos y estructuras capaces de identificar cuándo un estudiante está comenzando a retrasarse, interviniendo para mejorar el desempeño del niño.

En definitiva, todas las experiencias exitosas centran su estrategia en la integración estratégica de tres factores, tener a los mejores docentes, mejorar en ellos la instrucción y tener la capacidad para que todos los niños mejoren su desempeño, valiéndose para ello de estrategias evaluativas y de intervención eficaces.

En este mismo sentido, la OEI (2008). Presenta un análisis de la calidad de la educación señala que uno de los factores asociados con ella es el de la infraestructura escolar, con base en este panorama, el informe, hace referencia a la Declaración Mundial sobre Educación para Todos consideró imprescindible universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; prestar atención prioritaria al aprendizaje; ampliar los medios y el alcance de la educación básica; mejorar el ambiente para el aprendizaje; fortalecer concertación de acciones, y convertir en realidad el enorme potencial existente para el progreso y el incremento de las posibilidades de los individuos cuando acceden a la educación.

2.1. Rol del docente como factor asociado a la calidad de la educación

Una de las categorías recurrentes en las investigaciones sobre calidad de la educación está asociada con el rol del docente, por ello, se analizará en este estudio este factor, a partir de los antecedentes investigativos al respecto.

Aquí, vale la pena señalar el informe de la OCDE (2008), quien proporciona un discernimiento en relación con las condiciones de trabajo de los maestros y las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. Es importante considerar que el estudio analizó el rol del maestro en la calidad de la educación, dentro de los resultados más importantes del estudio se encuentran:

- Los maestros que reciben más desarrollo profesional, creen que trabajan en forma más efectiva.
- Los maestros que tienen creencias más fuertes acerca de los métodos de enseñanza, informan que tienen un comportamiento más colaborativo con sus colegas, relaciones más positivas entre maestros y alumnos, y sienten que son más efectivos.
- Los maestros que reciben reconocimiento por su buen desempeño por parte del director o de sus colegas, sienten que son más efectivos.
- El impacto de liderazgo escolar en el aprendizaje es indirecto, y se mitiga a través de las acciones de los maestros

Del mismo modo, la tesis doctoral de Flores (2008), describe las percepciones que poseen respecto de sí mismos los profesores del primer y segundo ciclo de Educación Básica de las competencias que movilizan en los procesos de: preparación para la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes, la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y en sus responsabilidades profesionales, y de cómo son evaluados por sus superiores jerárquicos los profesores del primer ciclo de Educación Básica en esas mismas competencias. Dentro de los resultados más importantes de la investigación frente al dominio de los contenidos de las disciplinas y el marco curricular nacional,

el profesor pone en acción seis competencias comunes, las cuales son:

- La consideración de los principios y conceptos de la disciplina que se enseña,
- El considerar las diferentes perspectivas y nuevos desarrollo de ellas y
- La incorporación de los principios del marco curricular nacional en las planificaciones.

En esta misma dirección, el profesor García (2011) en su análisis de los recientes informes internacionales que sobre la enseñanza y la docencia se han realizado. A través de ellos se analizan aspectos como las condiciones de trabajo de los docentes, los procesos de iniciación, la privacidad o las percepciones que el profesorado tiene acerca de su trabajo y del reconocimiento social que éste tiene. Es importante el análisis de estos estudios en la medida que son el fundamento de la construcción de la política educativa como se analizó en el informe de la propuesta modificatoria de la ley orgánica de educación de España.

Al respecto de las competencias actuales de los maestros, García (2011) plantea que algunas de ellas se refieren al conocimiento y los valores que maestros y profesores deben poseer para transmitir a los estudiantes, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con estudiantes, padres, colegas; el dominio de técnicas derivadas de los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus propias prácticas.

Este entendimiento de las competencias, generalmente es asociado con el concepto de calidad educativa, entendida desde la calidad del ejercicio docente, nos da cuenta de una reflexión de esta concepción asociada a un sistema de competencias pedagógicas, sociales, comunicativas e investigativas, teniendo en cuenta como punto de llegada la capacidad del docente para reflexionar de manera crítica sobre su mismo ejercicio pedagógico.

De otro modo, este autor también plantea el problema que han generado nuevas y más complejas demandas para el maestro, asociadas a actores como la familia que han venido haciendo partícipes de lo educativo, además de del auge de los medios de comunicación el Internet y otras transformaciones sociales operan también sobre el contexto del aula y obligan a una revisión en profundidad de muchos contenidos curriculares.

Es así como García (2011), en este artículo analiza el problema de los docentes frente a la política de estado. Planteando que estas han sido construidas con poca participación y si tener en cuenta a los docentes, arrojando resultados ambiguos que necesariamente llevan a cuestionar las opciones de políticas adoptadas. En muchos casos, los esfuerzos realizados no han servido para garantizar un desarrollo educativo sostenido y, en la práctica, las realidades educativas han probado ser “resistentes” y duras de transformar. Para argumentar al respecto, cita a Vaillant (2005), cuando este considera que la situación mejoró menos de lo esperado porque las reformas llevadas a cabo no han tenido suficientemente en cuenta a los docentes: quizás no se colocó en el centro de la agenda la cuestión del desarrollo profesional y personal de los docentes desde una perspectiva integral.

Además de ello, el autor analiza otro aspecto relevante asociado con la calidad de la docencia, las condiciones de trabajo en la docencia, para lo cual considera las relaciones, estudiantes por clase, horas laboradas, la autonomía para tomar decisiones, condiciones de acceso y promoción y salario. Estos aspectos son analizados desde lo planteado en el estudio titulado *Education at a Glance 2010* realizado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

Con base en estas referencias, García (2011), analiza tres aspectos característicos del profesorado en España, tales como la relación de la experiencia con la formación de los nuevos maestros, la privacidad de la enseñanza y el autoconcepto de los docentes sobre su ejercicio pedagógico.

Del mismo modo, el periodo de inserción y las actividades propias que le acompañan varían mucho de un país a otro. En algunos casos se reducen a actividades burocráticas y formales. En otros casos configuran toda una propuesta de programa de formación, cuya intención es asegurar que los profesores ingresen en la enseñanza en compañía de otros que se encuentran en condiciones de ayudarlos.

El otro factor, relacionado con la privacidad de la enseñanza, indican de una dificultad del sistema educativo español, relacionado con la soledad de los docentes en el aula, pues sus únicos testigos son sólo los estudiantes, para lo cual este autor, propone un sistemático proceso de evaluación no entendida como un procedimiento de control sino de mejora de la calidad docente. Los profesionales mejoramos en la medida que sometemos a juicio nuestras acciones y productos.

El último de los aspectos analizados por García (2011), son las percepciones de los docentes sobre la consideración o reconocimiento social hacia el profesorado, pues parece asumido que la docencia es una profesión poco reconocida por la sociedad y que la valoración que la sociedad realiza del profesorado en general es baja.

En esta misma edición la revista Participación educativa, profesorado y calidad de la educación, Montero (2011) de la Universidad de Santiago de Compostela, explora los vínculos que hacen de la experiencia colaborativa una ocasión de oro para el desarrollo profesional y la mejora de una práctica determinada.

Dentro de las principales conclusiones del estudio Montero (2011) plantea que la tarea del profesorado no consistirá solo en enseñar contenidos disciplinares sino, con ellos, en definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos puedan construir, modificar y reformular conocimientos, habilidades y actitudes. El contenido disciplinar en la escuela no puede ser un fin en sí mismo sino un medio para afrontar las situaciones problemáticas que rodean la vida de los ciudadanos.

Desde esta perspectiva, Montero (2011) reconoce la necesidad de replantear los significados

tradicionales de ser profesor en la dirección de promover un aprendizaje “cognitivo profundo”; aprender a enseñar de modos que no les fueron enseñados, más aun considerando, el hecho que el ejercicio de la docencia dejó de ser un rol ejercido únicamente por profesionales de la pedagogía. Ello es el fundamento para entender la formación del profesorado como un ejercicio permanente, buscando una estrecha unión de los dos componentes dicha formación, las medidas (contenidos, modalidades, estrategias, recursos, formadores, etc.) y los sujetos.

En esta misma línea. Ocampo (2012), en su propósito de conocer cómo la formación y la experiencia docente del profesorado influyen o pueden influir en el desarrollo de actitudes favorables para una práctica docente inclusiva con respecto a los hijos de inmigrantes plantea que la formación del docente se completa y enriquece con la experiencia diaria del magisterio entendida como aprendizaje cotidiano realizado a través de la observación de los hechos. La experiencia probablemente interactúa con la formación en la medida en que aquélla propicia aprendizajes que son el fruto de la comprobación directa de la validez que poseen en la práctica los principios teóricos aprendidos.

En este mismo el ámbito de la formación docente, relacionada con la calidad de su enseñanza, Anaya, Suárez y Pérez (2009) analizan las necesidades de asesoramiento o ayuda que el profesorado de infantil, primaria y secundaria demanda de profesionales expertos en relación con su trabajo como profesor, a partir del datos tomados de una muestra de 1464 profesores de ámbito nacional, analizado a nivel global y en función del género, de la antigüedad profesional y de la etapa educativa en la que ejercen su docencia. Los datos fueron recogidos por colaboradores voluntarios, dándose a los encuestados la posibilidad de responder de forma anónima.

Desde el aporte de Sepúlveda (2000), tomado como referencia teórica en esta investigación, la actividad del profesorado se caracteriza por requerir un elevado nivel de especialización que les permita desempeñar de forma adecuada su labor educativa. Dicha especialización se

adquiere mediante una adecuada formación inicial y continua, así como con el ejercicio de la práctica educativa.

Ello da cuenta de la importancia de la formación permanente del maestro para su ejercicio docente, de acuerdo con Anaya y Suárez (2006; 2007) quienes muestran que para los maestros contar con el asesoramiento y ayuda de expertos es un aspecto considerado de gran importancia para su satisfacción laboral.

Los resultados de esta investigación muestran que las situaciones sobre las que los profesores manifiestan una mayor necesidad de asesoramiento o ayuda, que ellos estiman entre alta y muy alta, por parte de expertos son las referidas a la atención a la diversidad especialmente las que tienen que ver con la atención a alumnos con problemas de conducta, con dificultades de aprendizaje, con deficiencia mental, sensorial o motórica y con la atención de alumnos inmigrantes sin conocimiento del idioma.

Por su parte, Ontiveros (1998) sostiene que la habilidad y el esfuerzo de los maestros y su incidencia sobre el rendimiento estudiantil; al mismo tiempo, la política del burócrata es una variable crítica para determinar el nivel de esfuerzo proveído por los maestros.

Del mismo modo, concluye que el producto educativo depende de las decisiones que tome el maestro en cuanto a la intensidad con que decida desarrollar las actividades educativas así mismo, la ecuación de la asignación del maestro muestra que la autoridad educativa los recompensa de acuerdo con su esfuerzo, sexo y experiencia. La ecuación del esfuerzo indica que maestros con mayor educación, de sexo femenino y que trabajan en zonas indígenas proveen mayor esfuerzo hacia las actividades educativas. Esta ecuación también muestra que los maestros responden a la recompensa recibida (cambio de escuela). La infraestructura escolar y el equipamiento del salón de clases también modifican la provisión del esfuerzo del maestro.

De este modo, se ponen en evidencia un importante efecto de los insumos del maestro sobre

la calidad de la educación una vez que ha sido tomada en cuenta la influencia de la estructura institucional sobre las acciones del maestro. Los insumos significativos son el esfuerzo del maestro y su habilidad como docente, mientras que la educación y la experiencia no resultan insumos significativos. Los factores socioeconómicos resultan menos importantes que los insumos escolares.

En definitiva, el rol de los maestros en la calidad de la educación es un factor relevante en las investigaciones sobre el tema, para lo cual Sandoval (2001), propone caracterizar, para el caso mexicano, la situación actual del profesorado, encontrando aspectos comunes en los países latinoamericanos, como son: la heterogeneidad y el aislamiento, las diferentes y difíciles condiciones de trabajo, la presencia de un nuevo sujeto educador, las expectativas profesionales, caminos paralelos en el aprendizaje de la docencia, el orgullo de ser especialista y la soledad en el aprendizaje del oficio.

3. LAS DIVERSAS MIRADAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA COMO APUESTA AL MEJORAMIENTO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

En septiembre de 2008 la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura- OEI con el objetivo de facilitar el debate que haga posible llegar a un acuerdo entre todos los países sobre la educación que queremos para la generación de los bicentenarios, presenta un análisis de la situación educativa de Iberoamérica, en este punto, se percibe un firme proceso de ampliación de la cobertura en casi todos los niveles, especialmente en el inicial y medio. En el nivel primario, que se encuentra muy cerca de la universalización, se enfrenta al desafío de incorporar a aquellos que habitualmente han sido excluidos. Un riesgo asociado a la expansión de la cobertura es la fragmentación educativa. Ello parece estar en parte asociado al hecho de que el acceso a la escuela de niños y adolescentes de hogares pobres o cuyos padres nunca asistieron al nivel educativo alcanzado por sus hijos reproduce un proceso de selección y exclusión en el interior del sistema educativo.

En lo referente a la educación primaria, el informe señala el notable incremento que esta ha tenido en materia de cobertura, esto se debió mayoritariamente a importantes aumentos ocurridos en la década de 1980. A su vez, la inclusión masiva de los sectores postergados se refleja en la asistencia a la educación primaria por fuera de la edad teórica para realizarlo.

Otro factor asociado con la calidad educativa está asociado con la infraestructura escolar, notando carencias visibles en materia de agua potable, baños suficientes, bibliotecas, computadoras y la inversión en educación.

Con base en este panorama, el informe, hace referencia a la Declaración Mundial sobre Educación para Todos consideró imprescindible universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; prestar atención prioritaria al aprendizaje; ampliar los medios y el alcance de la educación básica; mejorar el ambiente para el aprendizaje; fortalecer concertación de acciones, y convertir en realidad el enorme potencial existente para él.

Con base en lo anterior, el documento define, en síntesis metas relacionadas con la mejora de la calidad de la educación, el fortalecimiento de la capacitación docente y el mejoramiento de sus condiciones de trabajo, y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en las tareas de enseñanza han ganado peso en las metas educativas a lo largo de los últimos años.

En relación con estos análisis, Parra (1996), propone que la educación para el siglo XXI debe preocuparse por mejorar la calidad del trabajo escolar y la democratización de la calidad educativa. Para lo cual, debe centrarse en el cultivo de la creatividad y de la relación de los elementos teóricos y prácticos.

Ello, sin duda, requiere de un proceso de formación de maestros en una pedagogía del descubrimiento de conocimientos que reconozca la relación entre conocimiento escolar y conocimiento popular; de unas comunidades científicas que miren los asuntos de su propia sociedad y de una escuela que interiorice el valor de la

convivencia con lo diferente, la tolerancia y el manejo pacífico del conflicto social y que además forme en valores.

Por su parte, Bello (2001) plantea que el panorama educativo de América latina, muy influido por tendencias sociales desiguales, presenta las siguientes características:

- El sistema educativo formal ha tenido una sostenida expansión de la cobertura pero una deficiente calidad de la formación impartida, se evidencia el agotamiento de la educación como agente de movilidad social y su expansión inequitativa
- El esfuerzo regional en materia de investigación y desarrollo científico y tecnológico tiene cuatro características básicas: la insuficiencia del esfuerzo y los resultados alcanzados; una persistente heterogeneidad regional en el gasto de investigación y el desarrollo por habitante y la participación del total de tales gastos en el PTB; la concentración de los esfuerzos en instituciones académicas con muy poca participación de la empresa privada y la concentración del esfuerzo en pocos sectores económicos y áreas científicas.
- Con respecto a la capacitación y la educación de adultos, los progresos en la eliminación del analfabetismo absoluto han permitido concentrar los esfuerzos en el analfabetismo funcional,
- Fin de un ciclo: las capacidades existentes de formación de recursos humanos en la región, a pesar de la sostenida expansión cuantitativa, siguen siendo precarias e insuficientes para enfrentar los desafíos de la inserción internacional.

Así mismo, Muñoz, Magaña y Bravo (2012), hacen un análisis de los programas que en materia educativa se han implementado en este país desde los años 90, financiados por el gobierno federal, con el propósito de mejorar la calidad de la educación básica que se imparte en las escuelas públicas, reconociendo que dentro de los problemas identificados en el marco de estas políticas se pueden señalar el no haber considerado las sinergias que pudieron haberse generado y no haber utilizado en todos los casos, prue-

bas estandarizadas para valorar el rendimiento escolar. Del mismo modo la priorización de los recursos frente a los procesos hace que los tomadores de decisiones se mueven priorizando la lógica de la eficiencia, pues los recursos siempre son escasos.

Por su parte, Decibe (2003), propone que para que la educación básica, recupere sus ejes a la luz del camino que falta recorrer hasta el logro de las metas de equidad y calidad, es necesaria una reforma, desde el enfoque de política educativa que comprenda los siguientes propósitos fundamentales.

Descentralización de los servicios a nivel principal, concertación federal de la política educativa, transferencia gradual de recursos y de responsabilidades a nivel de escuelas; ampliación de cobertura y promoción de una mayor calidad y eficiencia del servicio educativo; reformulación de la formación de los docentes y de las instituciones formadoras, promoción de una nueva carrera profesional para el sector y modelos alternativos de organización del trabajo en las escuelas; y búsqueda de equidad a través de la atención directa y focalizada de las escuelas que atiendan a las poblaciones con mayores necesidades educativas

CONCLUSIONES

En primer lugar, frente a la categoría de la educación básica primaria hay una tendencia convergente en las propuestas teóricas revisadas (Escribano (1992), Álvarez y Topete (2004), Álvarez y otros (2000), García (2011) y Fernández (2003)) al comprender la educación básica como un proceso educativo autónomo pero coherente con el resto de la educación formal, que tiene diversas características en el mundo pero que, a fin de cuentas su propósito es el de fundamentar las bases para el aprendizaje, la comprensión crítica de la realidad, la fundamentación de los valores, la convivencia y demás bases humanas y cognitivas vitales para el desarrollo de la persona. Dentro de ella la educación primaria se comprende como el ciclo inicial de este proceso, en el cual las competencias para la lectura y la escritura son fundamentales.

Convergen, del mismo modo, en las enormes dificultades que tiene este nivel educativo a nivel latinoamericano dadas las brechas existentes al interior de los sistemas educacionales, de modo que se reconoce que las políticas en esta materia han tenido evidentes avances en indicadores de cobertura y alfabetización pero grandes deudas en la calidad de su educación, lo cual es un problema evidente para los procesos de desarrollo de los países y de la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En lo que atañe a la categoría de calidad de la educación, existen tres tendencias, en el marco de este análisis desde las cuales se comprende el concepto de calidad de la educación, descritas a continuación:

El primero de ellos, está asociado a las dinámicas de mercado, en relación con la satisfacción del cliente, esta tendencia sostiene que los procesos de calidad adoptados en el sector industrial son perfectamente aplicables al educativo, por ello sobresalen indicadores de eficiencia, cobertura, análisis económicos de efectividad entre otros procesos relacionados con las dinámicas de oferta y demanda. Dentro de este modelo se encuentran los sistemas de acreditación de la calidad de las escuelas, muy comunes en Colombia y Latinoamérica.

Desde Juárez y Comboni (2007) este enfoque ve la calidad como perfección o mérito respondiendo a los requisitos exigidos por la sociedad, para que sus resultados sean cada vez mejor evaluados de acuerdo con criterios de control de calidad, proponiendo un enfoque de la calidad en términos de adecuación a propósitos, centrado en los resultados, por lo cual se da prioridad a los específicamente cognitivos y al servicio en sí mismo, desconociéndose propósitos más amplios de la educación para englobar el aprendizaje afectivo, social, estético y moral. Esta tendencia teórica sobre el concepto de calidad de la educación, también es evidente en: Barrios (2011), Gairín y Martín (2002) y Muncio (2000).

El segundo enfoque, muy relacionado con el anterior, está ligado a la estrecha relación entre los factores políticos y económicos, a lo que

Clark (1983), citado por De Miguel (1997), denomina el triángulo de la tensión entre la autoridad estatal, la oligarquía académica y las leyes del mercado. Esta tendencia tiene un marcado interés en los análisis de costo resultado que hacen los gobiernos sobre las políticas educativas que proponen, aquí las instituciones son eficientes en la relación costo-resultados, propuesta evidente, a la luz de Beresaluce (2008), en la década de los 80 con la preocupación de los estados por la contribución de la educación y de la formación en los resultados de las economías nacionales.

Finalmente, existe una marcada tendencia, desde una perspectiva mucho más crítica, ligada a lo educativo y que comprende la calidad en relación con los fines de la educación misma, al respecto es importante la revisión de las propuestas de Beresaluce (2008), Pérez (2002), Buendía y otros (2000), De Miguel (1997), y las implícitas en Preal (2008).

La investigación de la cual hace parte esta revisión, comprende el concepto de calidad desde esta última perspectiva, dado que propone una visión más integral de la comprensión del con-

cepto de calidad de la educación, en este sentido se asume que esta categoría la integran procesos que van desde lo curricular, pasando por lo formativo, misional o directivo, ambiental, físico e infraestructural hasta el indicador más recurrente en los estudio revisados como es el docente, en el cual se involucran aspectos como su formación, condiciones de aprendizaje, aspectos laborales, reflexión sobre sus prácticas, procesos de planeación y evaluación, didáctica y vocación para la enseñanza.

De modo que, el rol del maestro es profundamente importante en la construcción de la calidad de la educación desde este enfoque, soportado en planteamientos como los de Flores (2008), García (2011), Montero (2011), Ocampo (2012), Anaya, Suárez y Pérez (2009), Sepúlveda (2000), Anaya y Suárez (2006; 2007) y Ontiveros (1998), vale la pena señalar que este rol, desde la teoría propone un diálogo permanente con el ejercicio práctico de la enseñanza, la práctica pedagógica, de este modo, es el escenario para discernir sobre la categoría de la calidad de la educación, a partir de estas perspectivas, y en la cual se fundamenta la presente investigación.

REFERENCIAS

1. ÁLVAREZ, Isaías. Y TOPETE, Carlos. (2004). *Búsqueda de la calidad de la educación Básica, Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategias de gestión*. En: Revista Latinoamericana de estudios educativos. México: Centro de Estudios Educativos. vol. XXXIV, N° 003; pp. 11-36.
2. ANAYA, D. et al. (2009). *Necesidades de asesoramiento o ayuda de expertos demandadas por el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria*. En: Revista de Investigación Educativa. España: Universidad de Murcia. Vol. 27, N° 2.; pp. 413-425.
3. BARBER, Michael y MOURSHED, Mona. PREAL (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Chile: McKinsey & Company. 2008.
4. BARRIOS, Nanci. (2011). *Calidad de las escuelas bolivarianas en Venezuela*. Tesis Doctoral. Universidad de León. España.
5. BELLO, María. (2001). *Reformas y políticas educativas en América latina*. En: Revista Acción Pedagógica. Venezuela: Universidad de Los Andes. Vol. 10, Nos. 1 y 2; pp. 14-25.
6. BERESALUCE, Rosario. (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante. España.
7. BRICALL, J. (2000). *INFORME Universidad 2000*. Conferencia de rectores de universidades españolas (CRUE). Barcelona.
8. BUENDÍA, Leonor. et al. (2000). *La mejora de la calidad en centros educativos*. En: Revista de Investigación Educativa. España: Universidad de Murcia. Vol. 18, N° 2; pp. 647-651.

9. CONTI, T. (1997). *Organizational Assesment*. Londres: Chapman y Hall.
10. DE LA ORDEN, A. (1999). *Evaluación y calidad en educación*. En revista de investigación educativa 2, (Vol. 17), Pp. 571- 579.
11. DE MIGUEL, Mario. (1997). *La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico*. En: Revista de Investigación Educativa. España: Universidad de Murcia. Vol. 15, Nº 2; pp. 145-178.
12. DECIBE, Susana. (2003). *Educación Básica: las reformas pendientes*. En: Revista Iberoamericana de Educación. Brasil: Organización de estados Iberoamericanos. Enero a abril, Nº 31; pp. 94-126.
13. ESCRIBANO, Alicia. (1992). *Modelos de enseñanza en la educación básica*. Tesis doctoral. Universidad Complutense De Madrid. España.
14. FERNÁNDEZ, María. (2003). *La Situación de la Educación Básica en Iberoamérica: Retos para la cooperación Internacional*. En: Revista Iberoamericana de Educación. Brasil: Organización de estados Iberoamericanos. Enero a abril, Nº 31; pp. 10-34.
15. FIELDS, C.J. (1994). *Total Quality for schools. A guide for implementation*. New York: Quality press.
16. FLÓREZ, Francis. (2008). *Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense De Madrid. España.
17. GARCÍA, Carlos. (2011). *La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?*. En: revista Participación educativa. Profesorado y Calidad de la Educación. España: Consejo escolar del estado. Nº16; pp. 49-68.
18. JUÁREZ, José y COMBONI, Sonia. (2007). *La calidad de la educación en el discurso Político Académico en México*. En: Revista Reencuentro. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Diciembre, Nº050; pp. 60-62.
19. LAGO, D. Et al. (2012). *La calidad de la educación superior: ¿Un reto o una utopía?*. Cartagena de Indias: Alpha editores.
20. MARIÑO, H. (2002). *Calidad Lecciones a aprendidas. Guías empresariales*. Bogotá: Alfaomega- cambio.
21. MONTERO, María. (2011). *El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. Participación educativa*. En: revista Participación educativa. Profesorado y Calidad de la Educación. España: Consejo escolar del estado. Nº16; pp.68-88.
22. MUNICIO, P. (2000). *Evaluación de la calidad en educación*. Buenos Aires: Narcea- Consudec.
23. MUÑOZ, Carlos. et al. (2012). *En busca de una distribución más racional y equitativa de los programas que se destinan, en México, al mejoramiento de la calidad de la educación básica*. En: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. México. Vol. 10, Nº1; pp. 5-25.
24. OCAMPO, Camilo. Y CID, Belén (2012). *Formación. Experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España*. En: Revista de Investigación Educativa. España. Vol. 30, Nº1; pp. 111-130.
25. OEI. METAS EDUCATIVAS 2021. (2008). *La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
26. ONTIVEROS, Manuel. (1998). *Calidad de la Educación: Interacción entre estudiantes, Maestros y burócratas*. En: Revista Latinoamericana de estudios educativos. México: Centro de estudios educativos. Vol. XVIII, Nº 002; pp. 51 -89.
27. PARRA, Rodrigo (1996). *Calidad y democracia: Hacia la educación del siglo XXI*. Bogotá; pp. 128 -131.
28. PÉREZ, Oscar. (2002). *Alternativas para mejorar la calidad de la educación en el estado del Táchira*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. España.
29. SANDOVAL, E. (2001). *Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas*, en: Revista iberoamericana de educación, Nº 25, PP83 -102, Madrid, España.
30. SHARGEL, F. (1997). *Como transformar la educación a través de la gestión de la calidad total*. Madrid: Díaz de Santos. UNESCO. (1998) Declaración mundial sobre la educación superior siglo XXI, Visión y acción. Paris, 1998.