

EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL EN EL CONTEXTO DEL SECTOR RURAL COLOMBIANO

INSTITUTIONAL EDUCATION PROJECT IN THE RURAL COLOMBIAN CONTEXT

Lucía Herrera Torres

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Granada (España)

Rafael E. Buitrago Bonilla

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Recibido: 2 de mayo 2010/ Aceptado: 30 de julio 2010

RESUMEN

La normativa que en Colombia orienta los procesos educativos tiene su último referente en la Ley 115, del 8 de febrero de 1994. En dicha Ley, en el Artículo 73 se plantea la elaboración y puesta en marcha del Proyecto Educativo Institucional (PEI), que tiene como objetivo servir de carta de navegación a la institución para garantizar la formación integral de los educandos. Teniendo en cuenta que, como manifiesta Kline (2002), vivir en el ámbito rural implica estar expuesto a salarios medios más bajos, menores posibilidades de trabajo y una calidad educativa deficiente, es importante analizar la situación educativa actual en las zonas rurales del departamento de Boyacá (Colombia). Para ello, se ha desarrollado una investigación en la que han participado 159 escuelas de tres provincias de dicho departamento. Como instrumento de recogida de información, se diseñó e implementó un cuestionario cuya validez de contenido se garantizó empleando la técnica del juicio de expertos y cuya fiabilidad, calculada mediante el Coeficiente *Alfa* de *Cronbach*, fue de .79. Los principales resultados pusieron de manifiesto, respecto al currículo, la apreciación positiva de los docentes, en términos generales. El estudio encontró como aspecto relevante la buena relación entre maestros y estudiantes, aspecto que concuerda con lo planteado por Bustos (2006) y Gelis (2004), entre otros, sobre la incidencia que sobre este hecho tienen las escuelas multigrado. Otros aspectos, como la incidencia del currículo en el desarrollo de diversas áreas del estudiantado, son también analizados.

Palabras clave: Educación Rural, Proyecto Educativo Institucional, Currículo, Desarrollo Integral

ABSTRACT

Educational processes in Colombia are regulated by means the 115 Law, 8th February, 1994. In the 73 Article of this Law the elaboration and implementation of the Institutional Educational Project (PEI), which aim is to provide a road map for the educational institution to ensure the integral formation of students, are raised. Given that, as manifested Kline (2002), living in rural areas means being exposed to lower average wages, reduced job opportunities and poor educational quality, it is important to analyze the current educational situation in rural areas of the Boyacá Department (Colombia). For it, an investigation has been developed in which 159 schools of three provinces in the department have participated. The instrument for the information recollection, a questionnaire, was designed and implemented whose content validity was ensured using the technique of expert judge, and the reliability, calculated by the Coefficient of *Cronbach's Alpha* was .79. The main results, in general, showed the positive assessment of teachers for the curriculum. As relevant aspect, the study found the good relationship between teachers and students, an aspect which agrees Bustos (2006) and Gelis (2004), among others, about the impact that in this event have multi-grade schools. Other aspects, such as the impact of the curriculum in the development of various areas of the student body, are also analyzed.

Key words: Rural Education, Institutional Education Project, Curriculum, Integral Development

1. INTRODUCCIÓN

La normativa que en Colombia orienta los procesos educativos en la educación formal, en la educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (conocida anteriormente como “educación no formal” y cuya denominación fue modificada por el artículo 1 de la Ley 1064, del 26 de julio de 2006), y en la educación informal, tiene su último referente en la Ley 115, del 8 de febrero de 1994, esto es, la Ley General de Educación, que se origina a partir de la vigente Constitución Política de la República de Colombia, aprobada en 1991.

La Ley General de Educación se consolidó tras un fuerte debate y buscó integrar en ella aspectos consecuentes con el desarrollo constitucional relacionados con la participación, la paz, los derechos humanos y la democracia. El objetivo de la educación que se defiende en dicha ley se basa en que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Artículo 1, Ley 115, 1994).

La calidad y cobertura del servicio están contempladas en el Artículo 4, el cual plantea que “corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento”. En este sentido, los informes publicados por el Ministerio de Educación Nacional, han puesto

de manifiesto que el porcentaje de cobertura de la educación, relativa sobre todo al número de estudiantes, ha ido en aumento, pasando del 79% en 2002 a más del 89% en 2008.

Al respecto, se ha de señalar que en el departamento de Boyacá, lugar donde se ha desarrollado el presente trabajo de investigación, existe un nivel importante de cobertura para el sector urbano, pero un bajo índice en el sector rural, que además ha disminuido en los últimos años, como se muestra en la figura 1.

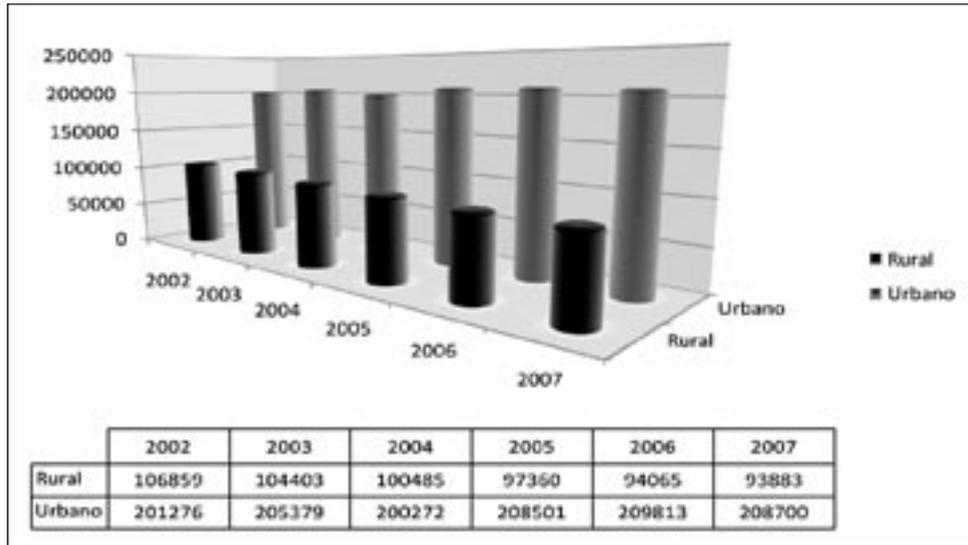


Figura 1. Nivel de cobertura educativa en el departamento de Boyacá en función del sector.

(Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Disponible en:

http://menweb.mineduacion.gov.co/info_sector/estadisticas/basica/detalle_dpto.php?cod=15&consulta=zona).

En la Ley General de Educación se presenta un espacio específico para los grupos étnicos así como para la ecuación rural y campesina. Según el Ministerio de Educación Nacional, MEN (2005), el 30% del total de la población en edad escolar pertenece a las zonas rurales y de difícil acceso. Además, se presentan altas tasas de analfabetismo, bajos niveles de escolaridad y grandes índices de deserción. También ocurre que la población en edad escolar ingresa de manera tardía a la escuela y se presenta una vinculación temprana con el mercado laboral.

En el Título III, Capítulo IV, la Ley 115 se refiere a la Educación Campesina y Rural, sin embargo, el énfasis concreto se orienta a la producción de alimentos para el país y a la formación productiva desde actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales. Estos aspectos se plantean en concordancia con lo establecido en los Artículos 64 y 65 de la Constitución Política de Colombia.

En este sentido, es deber del Estado, según el Artículo 64, promover el acceso progresivo a la propiedad de la tierra de los trabajadores agrarios, en forma individual o asociativa, y a los servicios de educación, salud, vivienda, seguridad social, recreación,

crédito, comunicaciones, comercialización de los productos, asistencia técnica y empresarial, con el fin de mejorar el ingreso y calidad de vida de los campesinos.

Desde la perspectiva específica de la educación rural, es el artículo 64 de la Ley General de Educación, quien define al Gobierno Nacional como encargado de plantear e implementar los servicios de educación campesina y rural, formal, no formal e informal. En el ámbito de la escuela rural en Colombia se adopta la metodología *Escuela Nueva*, a través del Decreto 1490 de 1990. Este modelo integra varios cursos con uno o dos maestros, y requiere de la implementación de metodologías de enseñanza aprendizaje centradas en la participación de los niños, la modificación del rol de maestro y unos materiales didácticos adecuados y contextualizados. Sin embargo, y sin poner en duda la efectividad que en algunos sectores la metodología de Escuela Nueva ha tenido, su implementación determina la exclusión de áreas que requieren una formación específica y especializada en el maestro, como en el caso de las artes, los idiomas y la informática, quitándole la oportunidad a los niños y jóvenes del sector rural de adquirir una educación verdaderamente integral.

En el Artículo 73 se plantea la elaboración y puesta en marcha del Proyecto Educativo Institucional (PEI), que tiene como objetivo servir de carta de navegación a la institución para garantizar la formación integral de los educandos. En el PEI deben aparecer, entre otros aspectos, “los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos”.

El concepto de *Currículo* se define, en el Artículo 76, de la siguiente manera:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional..

Para medir los indicadores de calidad del sistema educativo en Colombia, tradicionalmente se han utilizado los resultados del examen del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), el cual se aplica a los estudiantes de último grado de educación media con la finalidad de determinar sus habilidades y conocimientos en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales. Los resultados de estas pruebas se establecen como criterio de selección para el ingreso a los diferentes programas de educación superior. También se han empleado los resultados derivados de las “Pruebas Saber”, que evalúan a los estudiantes de los grados 3, 5, 7 y 9 en las áreas de lenguaje, matemáticas, competencias ciudadanas y ciencias naturales. Sin embargo, estos exámenes son excluyentes con los sectores que presentan altos niveles de pobreza y, muy especialmente, con la población rural, lo que implica que tengan un promedio muy bajo de ingreso a la educación superior, ya que la prueba es estandarizada para todo el país, a pesar de que en las poblaciones rurales en la mayoría de los casos existe menos recursos en infraestructura, biblioteca, acceso a Internet y docentes especializados en cada área.

Desde la perspectiva internacional, se establece entre los países unas diferencias muy significativas frente a los recursos que se asignan por estudiante. La diferencia entre los de ingresos más altos y los de ingreso medio-alto es más o menos de 5.2 en primaria y 3.9 en secundaria. Entre los más altos y los medio-bajo la distancia se incrementa notablemente, 7.4 en Educación Primaria y 8.3 en Educación Secundaria (Iregui, Melo, & Ramos, 2006).

En esta misma dirección, el Laboratorio de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), constituido en 1994 y coordinado por la oficina regional de la UNESCO, ha desarrollado en América Latina dos estudios Internacionales comparativos. El primero de ellos, realizado en 1997 en las áreas de lenguaje y matemáticas, para niños en tercero y cuarto grado de educación primaria (ver tabla 1), y publicado en 2000, señaló que no existen grandes diferencias entre los países, exceptuando a Cuba, y que se presenta una relación directamente proporcional entre los resultados de las dos áreas.

PAÍS	TERCER GRADO		CUARTO GRADO	
	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas
ARGENTINA	263.0	251.0	282.0	269.0
BOLIVIA	232.0	240.0	233.0	245.0
BRASIL	256.0	247.0	277.0	269.0
CHILE	259.0	242.0	286.0	265.0
COLOMBIA	238.0	240.0	265.0	258.0
CUBA	343.0	351.0	349.0	353.0
HONDURAS	216.0	218.0	238.0	231.0
MÉXICO	224.0	236.0	252.0	256.0
PARAGUAY	229.0	232.0	251.0	248.0
PERÚ	222.0	215.0	240.0	229.0
REP. DOMINICANA	220.0	225.0	232.0	234.0
VENEZUELA	242.0	220.0	249.0	226.0
PROMEDIO	245.3	243.1	262.8	256.9

Tabla 1. Resultados del estudio del Laboratorio Latinoamericano de Medición de la Calidad de Educación en 1997 (LLECE, 2000).

El segundo estudio se realizó en 2006, y señala que los resultados siguen en la misma línea, ya que Cuba sigue siendo el único país que muestra diferencias significativas (ver tabla 2).

Diferencia respecto a la media regional	Matemática	Lectura
Mayor que la media a más de una desviación estándar	Cuba	Cuba
Mayor que la media a menos de una desviación estándar de distancia	Chile, Costa Rica, México, Uruguay y Nuevo León	Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Uruguay y Nuevo León
Igual a la media regional	Argentina, Brasil y Colombia	Brasil y El Salvador
Menor que la media a menos de una desviación estándar de distancia	Guatemala, Ecuador, El Salvador, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana	Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana

Tabla 2. Comparación de los resultados escolares en Tercer Grado (LLECE, 2008).

Aunque existe un enorme interés en mejorar los niveles de calidad en la educación Latinoamericana, y cada país implementa políticas y esfuerzos en este objetivo, es preocupante que las valoraciones se hagan siempre sobre las áreas de matemáticas y lenguaje preponderantemente (Ghysels, 2009; Peralta, 2008; Viglione, 2009), tal y como señala el estudio anterior, lo cual hacen, igualmente, las pruebas Saber y los Exámenes del ICFES en Colombia. Todo ello implica que no existe una interés real en la educación integral, ya que áreas como la música, el arte o la educación física ni siquiera llegan a ser contempladas, desconociendo su importancia e impacto en el desarrollo emocional y, por tanto, de la personalidad del individuo.

Existe una gran discriminación entre el ámbito rural y urbano en lo concerniente a las pruebas de Estado, ya que los mejores resultados los obtienen los estudiantes de mayores ingresos. De otro lado, la política de formación para el trabajo se dirige en contravía de la formación integral, lo que además se encuentra afectado por las particularidades regionales, la diversidad cultural y la pluralidad de pensamientos, a lo que se ha de sumar el porcentaje de niños y jóvenes entre los 12 y 17 años que trabaja y termina abandonando sus estudios, lo cual asciende al 27.7% de la población en cuestión. Sin embargo, no existe una política clara al respecto (Tomasevski, 2004).

De acuerdo a la investigación realizada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), en cooperación con la Unión Europea (2007), cerca de 4.457 niños habitan en las calles de las 16 ciudades principales del país, de los cuales el 81% se sitúa entre los 12 y 17 años de edad, siendo 171 menores de 7 años. La mayoría de ellos están enfermos y consumen cigarrillos, alcohol, marihuana, bazuco y cocaína. Estos niños para financiar dichas actividades perjudiciales para su salud y su alimentación deben pedir limosna, robar, reciclar, cuidar carros y vender su cuerpo.

Por su parte, La Procuraduría General de la Nación, plantea una gran preocupación frente a la educación del país, ya que considera que la adquisición de logros es demasiado lenta e insuficiente. Señala que las obligaciones del Estado, y específicamente de los gobiernos, en lo referente al derecho a la educación se incumplen en forma protuberante. El cumplimiento del objetivo de ofrecer una cobertura total y de calidad para toda la

población en edad escolar es aún distante. Este aspecto pone en evidencia que la gran cantidad de normatividad existente no es más que un ejercicio con el cual se da cumplimiento a compromisos internacionales y la manera de generar nuevas esperanzas a una población insatisfecha (Lerma, 2007).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del presente estudio es recabar información de las instituciones rurales colombianas con la finalidad de obtener una perspectiva lo más amplia posible de la situación educativa real de dichas instituciones, desde la perspectiva de los docentes que trabajan en ellas.

Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

- En primer lugar, establecer la fecha de la última evaluación del Proyecto Educativo Institucional, así como la participación de diferentes actores en dicho proceso.
- En segunda instancia, conocer la percepción de los docentes frente a las apreciaciones que sobre el PEI posee la comunidad educativa.
- En tercer lugar, determinar la apreciación de los docentes sobre la pertinencia y aplicabilidad de algunos elementos integradores del PEI.
- En cuarto lugar, indagar sobre la incidencia de las actividades curriculares en el desarrollo de diferentes áreas de desarrollo.
- En última instancia, establecer las áreas que se incluyen dentro del Proyecto Educativo Institucional en las Instituciones Educativas del sector rural.

3. METODO

3.1. Participantes

163 docentes (131 mujeres y 32 hombres), pertenecientes a diferentes sectores: responsables de sede ($n=88$, 54.0%), docentes ($n=61$, 37.4%) y rectores y/o coordinadores académicos ($n=14$, 8.6%). Los docentes trabajaban en 159 sedes, las cuales se integran en 53 instituciones distribuidas a lo largo de 19 municipios de 3 provincias del departamento de Boyacá (Sugamuxi, Tundama y Centro). Su edad media fue de 44.06 (con un rango de edad de 20 a 64 años). En cuanto a su estado civil, 109 eran casados, 30 solteros, 14 divorciados, 7 vivían en unión libre y 3 eran viudos. La media del número de hijos fue de 2.20 (rango de 0 a 6). Por último, los años de experiencia del profesorado se situaban en torno a una media de 19.79 (rango de 0 a 43 años de experiencia).

3.2. Instrumento

Se diseñó un cuestionario estructurado en cinco bloques. El primero recogía los **datos de identificación**, integrado por dos secciones. La primera de ellas, denominada *datos de identificación institucional*, permitió contextualizar cada una de las sedes, conocer su fusión y dependencia de una institución principal, la provincia, ciudad de ubicación y el sector al que el docente pertenecía. La segunda, *datos de identificación personal*, brindó información acerca de la edad, estado civil, sexo, ciudad de nacimiento y de residencia de los docentes.

El segundo bloque del cuestionario, **datos docentes**, también se estructuró en dos secciones. La primera de ellas, referente a la *formación*, posibilitó el conocimiento de la formación y la cualificación docente. La segunda, referida a la *experiencia docente*, permitió determinar los años de experiencia de los docentes así como las instituciones y ciudades en las que habían desarrollado su ejercicio profesional.

El tercer bloque, **características del centro o sede**, se compuso de cuatro apartados. El primero, *talento humano*, brindó información sobre el número de docentes en la sede, grupos y niveles, estudiantes, personal administrativo o de apoyo, desertores y con edad avanzada, las razones generadoras, el rango de edad, la periodicidad en las reuniones del consejo directivo y su ubicación. El segundo, *espacios*, permitió determinar el número y calidad de los espacios con los que cada sede contaba. El tercero, *recursos materiales*, mostró el número y calidad de diferentes recursos materiales y de apoyo. El cuarto, *servicios que ofrece la sede*, evidenció los servicios que cada sede ofrece a los estudiantes.

El cuarto bloque, **currículum**, estaba integrado por dos secciones. La primera, *currículum general*, referida al Proyecto Educativo Institucional (PEI), las evaluaciones y modificaciones del mismo, los actores participantes en dichos procesos, el grado de conocimiento e identificación de la comunidad con el proyecto, el grado de pertinencia y aplicabilidad de la misión y visión institucional, el modelo pedagógico, los objetivos, el plan de estudios, las metodologías, los procesos evaluativos y la relación entre maestros y estudiantes. Este bloque también permitió conocer la incidencia del plan de estudios en el desarrollo emocional y de la personalidad de los estudiantes y, la inclusión de las áreas fundamentales establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). La segunda, *currículum de Educación Artística*, mostró el desarrollo e intensidad con que se desarrolla la educación artística, la presencia de docentes cualificados o personal de apoyo, la presencia, número y calidad de instrumentos musicales así como el desarrollo de proyectos complementarios.

El quinto y último bloque, **necesidades**, evidenció las apreciaciones que los docentes manifestaron con respecto a las necesidades de cualificación, talento humano, espacios, recursos materiales, servicios, currículum y otras necesidades.

Para determinar la validez del cuestionario, según los criterios establecidos por diferentes autores (Chacón, Pérez-Gil, Holgado & Lara, 2001; Muñiz & Fonseca-Pedrero, 2008), se analizó la validez de contenido del mismo empleando la técnica del juicio de expertos. Para ello, participaron 13 jueces del ámbito nacional e internacional (España,

Colombia, Puerto Rico...), pertenecientes a diversas áreas de conocimiento en el ámbito tanto universitario (psicología, educación musical, métodos de investigación) como de la práctica educativa (por ejemplo, director de núcleo educativo).

Una vez recogidos todos los cuestionarios de los jueces, se procedió al análisis pormenorizado de los ítems. Como criterios para eliminar, revisar y modificar o aceptar los diferentes ítems del cuestionario se adoptaron los siguientes (Barbero, Vila & Suárez, 2003):

- Que el valor de la media de cada ítem fuese igual o superior a 2.5.
- Atender al valor de la mediana, como valor del ítem.
- El percentil 50 (P_{50}) debía obtener valores iguales o superiores a 2.5.
- Se estableció un coeficiente de ambigüedad, el cual pretendía medir la dispersión en el acuerdo de los jueces, utilizando como criterio el recorrido intercuartílico. De modo que, si la diferencia del percentil 75 (P_{75}) frente al percentil 25 (P_{25}) era igual a 0 o 1, el ítem se aceptaba y/o modifica ligeramente; si dicha diferencia se situaba entre 1 y 2, se revisaba y reformulaba el ítem; mientras que si era superior a 2, se entendía que la dispersión era tan alta entre los juicios de los jueces que el ítem era rechazado.

La consistencia interna del cuestionario se analizó mediante el coeficiente de fiabilidad *Alfa* de *Cronbach*, considerándose que valores superiores a .75 indican alta fiabilidad (Muñiz, 2000). El coeficiente α que se obtuvo para este cuestionario arrojó un valor de .79, mostrando un índice aceptable de consistencia interna de las respuestas de los docentes frente al cuestionario.

3.3. Procedimiento

La cumplimentación del cuestionario por parte de los participantes tuvo lugar durante el segundo semestre de 2008. En la mayoría de los casos, previamente a la aplicación de los cuestionarios, se obtuvo el consentimiento de los directores de núcleo educativo.

Para el análisis de los datos se utilizaron distintas técnicas de análisis cuantitativo con la ayuda del programa informático SPSS para Windows (versión 15.0), empleando tres tipos de análisis: estadísticos descriptivos; análisis de frecuencias, mediante el estadístico *Chi-cuadrado* (χ^2); y análisis de varianza.

4. RESULTADOS

Los resultados, en función de la provincia y del sector de pertenecía del profesorado participante, se estructurarán en cinco apartados, atendiendo a los objetivos específicos del estudio:

- Evaluación del Proyecto Educativo Institucional y participación de diferentes actores.

- Apreciación sobre el Proyecto Educativo Institucional por parte de la comunidad educativa.
- Pertinencia y Aplicabilidad de algunos elementos integradores del Proyecto Educativo Institucional.
- Incidencia de las actividades curriculares en el desarrollo de diferentes áreas en el estudiantado.
- Áreas incluidas en el Proyecto Educativo Institucional.

4.1. Evaluación del Proyecto Educativo Institucional y participación de diferentes actores

El año en que el Proyecto Educativo Institucional se evaluó por última vez, en función de la provincia, se muestra en la tabla 3, no resultando el análisis de frecuencias, a través de la prueba *Chi-cuadrado*, significativo.

PROVINCIA	NO SABE	2008	2007	2006	2005	2004 O ANTERIOR
Centro	0 .0%	7 9.7%	3 4.9%	1 12.5%	1 50.0%	0 .0%
Tundama	1 100.0%	19 26.4%	18 29.5%	3 37.5%	0 .0%	0 .0%
Sugamuxi	0 .0%	46 63.9%	40 65.6%	4 50.0%	1 50.0%	4 100.0%
Total	1 100.0%	72 100.0%	61 100.0%	8 100.0%	2 100.0%	4 100.0%

Tabla 3. Año en que el PEI se evaluó por última vez en función de la provincia (frecuencias y porcentajes).

Los resultados derivados del análisis de varianza en el que la variable dependiente fue el número de actores que participaron en la última modificación del PEI y la variable independiente la provincia se detallan en la tabla 4, no encontrándose ninguna diferencia en función de la provincia.

NÚMERO DE ACTORES POR SECTOR	Provincia	Media	DT	F	p
Directivos	Centro	1.00	.00	2.439	.091
	Tundama	.93	.12		
	Sugamuxi	1.28	.10		
Docentes	Centro	13.09	2.09	.356	.701
	Tundama	11.71	2.61		
	Sugamuxi	14.12	1.59		
Estudiantes	Centro	4.27	1.78	.366	.694
	Tundama	15.68	7.49		
	Sugamuxi	15.63	4.42		

Administrativos	Centro	.00	.00	.775	.463
	Tundama	.32	.15		
	Sugamuxi	.45	.14		
Egresados	Centro	1.09	.56	1.290	.279
	Tundama	1.36	.44		
	Sugamuxi	.71	.20		
Padres de Familia	Centro	5.36	1.99	.157	.855
	Tundama	6.73	1.40		
	Sugamuxi	5.98	.92		
Vecinos	Centro	.36	.28	.553	.576
	Tundama	.78	.40		
	Sugamuxi	.40	.18		
Otros Actores	Centro	.00	.00	.240	.787
	Tundama	.09	.095		
	Sugamuxi	.13	.06		

Tabla 4. Estadísticos descriptivos del número del número de actores que participaron en la última modificación del PEI en función de la provincia.

De otro lado, se evidenció que el número de actores ajenos a la comunidad educativa institucional que participaron en el último análisis, evaluación y modificación del Proyecto Educativo Institucional es muy reducido, como se puede observar en la tabla 5.

OTROS ACTORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Ninguno	157	96.3
Capacitadores	2	1.2
Gremio Agrícola y Ganadero	1	.6
Sector Productivo	1	.6
Adultos mayores	1	.6
Sector Productivo y Junta de Acción Comunal	1	.6
Total	163	100.0

Tabla 5. Otros actores participantes en la evaluación y modificación del PEI.

4.2. Apreciación sobre el Proyecto Educativo Institucional por parte de la comunidad educativa

Se indagó sobre el conocimiento y grado de identificación de los diferentes miembros de la comunidad escolar con el PEI, según la opinión del profesorado participante (ver tabla 6).

VALORACIÓN DE DIFERENTES ASPECTOS DEL PEI	Provincia	Media	DT	F	p	Eta ²	Comparaciones post-hoc
Conocimiento Comunidad	Centro (1)	2.50	.31	1.140	.322	.015	2 < 3
	Tundama (2)	2.69	.11				
	Sugamuxi (3)	2.47	.07				
Grado Identificación Directivos	Centro (1)	1.83	.56	3.896	.022*	.048	
	Tundama (2)	1.83	.27				
	Sugamuxi (3)	2.57	.14				
Grado Identificación Docentes	Centro (1)	3.17	.32	.208	.812	.003	
	Tundama (2)	3.24	.11				
	Sugamuxi (3)	3.15	.07				
Grado Identificación Estudiantes	Centro (1)	2.50	.29	.178	.837	.002	
	Tundama (2)	2.63	.13				
	Sugamuxi (3)	2.63	.08				
Grado Identificación Administrativos	Centro (1)	.00	.00	3.124	.047	.039	
	Tundama (2)	.39	.17				
	Sugamuxi (3)	.78	.13				
Grado Identificación Padres	Centro (1)	2.08	.29	2.527	.083	.032	
	Tundama (2)	2.63	.12				
	Sugamuxi (3)	2.42	.07				
Posibilidades Desarrollo	Centro (1)	2.50	.31	.909	.405	.012	
	Tundama (2)	2.83	.12				
	Sugamuxi (3)	2.66	.08				
Nivel Pertinencia	Centro (1)	2.75	.33	.709	.494	.009	
	Tundama (2)	2.97	.10				
	Sugamuxi (3)	2.81	.08				

* $p < .05$

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la valoración de diferentes aspectos del PEI en función de la provincia y resultados del análisis de varianza.

Los resultados del análisis de varianza resultaron significativos en función de la provincia en lo referente al grado de identificación de los directivos ($F_{(2,160)} = 3.896, p < .05, eta^2 = .048$). Las comparaciones post-hoc, mediante el estadístico *Bonferroni*, pusieron de manifiesto diferencias significativas en el grado de identificación de los directivos de las provincias de Sugamuxi y Tundama ($t = .738, p < .05$).

También se analizó la valoración de los diferentes aspectos relativos al PEI en función del sector de pertenencia de los docentes participantes (ver tabla 7), resultando tan sólo significativo el Grado de Identificación de los administrativos ($F_{(2,160)} = 7.311, p < .01, eta^2 = .087$).

VALORACIÓN DE DIFERENTES ASPECTOS DEL PEI	Sector	Media	DT	F	p	Eta2	Comparaciones post-hoc
Conocimiento por parte de la Comunidad	Profesorado (1)	2.58	.10	1.357	.260	.017	
	Responsable sede (2)	2.54	.08				
	Rector/Coordinador (3)	2.21	.20				
Grado de Identificación de los Directivos	Profesorado (1)	2.55	.20	2.574	.079	.032	
	Responsable sede (2)	2.06	.17				
	Rector/Coordinador (3)	2.86	.42				
Grado de Identificación de los Docentes	Profesorado (1)	3.20	.10	.164	.849	.002	
	Responsable sede (2)	3.18	.08				
	Rector/Coordinador (3)	3.07	.20				
Grado de Identificación de los Estudiantes	Profesorado (1)	2.57	.10	.661	.518	.009	
	Responsable sede (2)	2.69	.08				
	Rector/Coordinador (3)	2.50	.20				
Grado de Identificación Administrativos	Profesorado (1)	.78	.15	7.311	.001**	.087	2 < 3
	Responsable sede (2)	.34	.13				
	Rector/Coordinador (3)	1.57	.32				
Grado de Identificación de los Padres	Profesorado (1)	2.40	.10	.252	.778	.003	
	Responsable sede (2)	2.49	.09				
	Rector/Coordinador (3)	2.43	.21				
Posibilidades de Desarrollo	Profesorado (1)	2.78	.11	.566	.569	.007	
	Responsable sede (2)	2.63	.09				
	Rector/Coordinador (3)	2.79	.23				
Nivel de Pertinencia	Profesorado (1)	2.82	.11	.284	.753	.004	
	Responsable sede (2)	2.84	.09				
	Rector/Coordinador (3)	3.00	.22				

** $p < .01$

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de la valoración de aspectos del PEI en función del sector y resultados del análisis de varianza.

Las comparaciones post-hoc mostraron diferencias en este aspecto entre el sector Responsable de la sede y el Rector /Coordinador de la Sede ($t = 1.234$, $p < .01$).

4.3. Pertinencia y Aplicabilidad de algunos elementos integradores del Proyecto Educativo Institucional

El análisis de varianza desarrollado para determinar si existían diferencias en el nivel de pertinencia de los diferentes elementos relacionados con el contexto escolar y educativo de la sede según el factor provincia (ver tabla 8), no mostró diferencias estadísticamente significativas en función de la provincia.

NIVEL DE PERTINENCIA CONTEXTO ESCOLAR Y EDUCATIVO	PROVINCIA	Media	DT	F	p
Misión y Visión	Centro	2.75	.28	.452	.637
	Tundama	2.98	.09		
	Sugamuxi	2.95	.08		
	Total	2.94	.06		
Modelo Pedagógico	Centro	3.17	.17	1.837	.163
	Tundama	3.14	.12		
	Sugamuxi	2.92	.07		
	Total	3.00	.06		
Pertinencia Objetivos	Centro	2.83	.30	.374	.688
	Tundama	3.02	.09		
	Sugamuxi	3.02	.07		
	Total	3.01	.06		
Plan de Estudios	Centro	2.83	.30	.665	.516
	Tundama	3.07	.10		
	Sugamuxi	3.08	.06		
	Total	3.06	.05		
Metodologías	Centro	3.17	.11	2.849	.061
	Tundama	3.14	.10		
	Sugamuxi	2.90	.06		
	Total	2.99	.05		
Relación Maestro Estu- diente	Centro	3.42	.34	.959	.385
	Tundama	3.33	.11		
	Sugamuxi	3.50	.05		
	Total	3.45	.05		
Procesos Evaluativos	Centro	2.92	.15	.709	.494
	Tundama	3.07	.11		
	Sugamuxi	3.11	.05		
	Total	3.09	.04		

Tabla 8. Análisis de varianza del nivel de pertinencia en función de la provincia.

La valoración del nivel de pertinencia de los diferentes elementos del contexto escolar y educativo evaluados, en función del sector de pertenencia de los docentes, se presenta en la tabla 9. Los resultados derivados del análisis de varianza sobre el nivel de pertinencia según el sector tampoco arrojaron resultados estadísticamente significativos.

NIVEL DE PERTINENCIA CONTEXTO ESCOLAR Y EDUCATIVO	SECTOR	Media	DT	F	p
Misión y Visión	Profesorado	3.02	.10	1.962	.144
	Responsable Sede	2.84	.08		
	Rector/Coordinador Sede	3.21	.20		
Modelo Pedagógico	Profesorado	3.12	.09	2.112	.124
	Responsable Sede	2.89	.08		
	Rector/Coordinador Sede	3.14	.19		
Objetivos	Profesorado	3.03	.09	.864	.424
	Responsable Sede	2.95	.08		
	Rector/Coordinador Sede	3.21	.19		
Plan de Estudios	Profesorado	3.14	.09	.891	.412
	Responsable Sede	2.99	.08		
	Rector/Coordinador Sede	3.14	.19		
Metodologías	Profesorado	2.90	.08	.998	.371
	Responsable Sede	3.03	.07		
	Rector/Coordinador Sede	3.07	.16		
Relación Maestro Estudiante	Profesorado	3.54	.09	2.123	.123
	Responsable Sede	3.43	.07		
	Rector/Coordinador Sede	3.14	.18		
Procesos Evaluativos	Profesorado	3.14	.07	.335	.716
	Responsable Sede	3.06	.06		
	Rector/Coordinador Sede	3.07	.15		

Tabla 9. Análisis de varianza del nivel de pertinencia en función del sector.

De la misma manera, se realizó la valoración del grado de aplicabilidad de los diferentes elementos relacionados con el contexto escolar y educativo de la sede en función de la provincia, la cual se presenta en la tabla 10.

GRADO DE APLICABILIDAD	PROVINCIA	Media	DT	F	p
Misión y Visión	Centro	2.67	.28	.820	.442
	Tundama	2.98	.09		
	Sugamuxi	2.88	.08		
	Total	2.89	.06		
Modelo Pedagógico	Centro	3.33	.19	1.764	.175
	Tundama	3.05	.11		
	Sugamuxi	2.96	.06		
	Total	3.01	.05		
Pertinencia Objetivos	Centro	2.83	.30	.559	.573
	Tundama	3.02	.09		
	Sugamuxi	2.89	.07		
	Total	2.92	.06		
Plan de Estudios	Centro	2.83	.30	.698	.499
	Tundama	3.05	.09		
	Sugamuxi	3.08	.06		

Metodologías	Total	3.05	.05		
	Centro	3.25	.13	.645	.526
	Tundama	3.05	.10		
	Sugamuxi	3.07	.05		
Relación Maestro Estudiante	Total	3.07	.04		
	Centro	3.75	.13	2.252	.109
	Tundama	3.31	.11		
	Sugamuxi	3.42	.06		
Procesos Evaluativos	Total	3.42	.05		
	Centro	2.92	.15	.606	.547
	Tundama	3.05	.10		
	Sugamuxi	3.10	.05		
	Total	3.07	.04		

Tabla 10. Análisis de varianza del grado de aplicabilidad en función de la provincia.

Igualmente, se analizó el grado de aplicabilidad práctica atendiendo al sector de pertenencia de los docentes participantes (ver tabla 11).

GRADO DE APLICABILIDAD	SECTOR	Media	DT	F	p	Eta2	Comparaciones post-hoc
Misión y Visión	Profesorado (1)	3.03	.10	1.934	.148	.024	
	Responsable Sede (2)	2.79	.08				
	Rector/Coordinador Sede (3)	2.92	.20				
Modelo Pedagógico	Profesorado (1)	3.07	.09	.472	.625	.006	
	Responsable Sede (2)	2.96	.07				
	Rector/Coordinador Sede (3)	3.07	.18				
Objetivos	Profesorado (1)	2.95	.10	.094	.910	.001	
	Responsable Sede (2)	2.91	.08				
	Rector/Coordinador Sede (3)	2.86	.20				
Plan de Estudios	Profesorado (1)	3.10	.09	.274	.761	.004	
	Responsable Sede (2)	3.02	.07				
	Rector/Coordinador Sede (3)	3.00	.18				
Metodologías	Profesorado (1)	3.08	.07	.140	.869	.002	
	Responsable Sede (2)	3.08	.06				
	Rector/Coordinador Sede (3)	3.00	.15				

Relación Maestro Estudiante	Profesorado (1)	3.44	.08	3.405	.036*	.042	3 < 2
	Responsable Sede (2)	3.47	.07				
	Rector/Coordinador Sede (3)	3.00	.17				
Procesos Evaluativos	Profesorado (1)	3.14	.07	.941	.392	.012	
	Responsable Sede (2)	3.05	.06				
	Rector/Coordinador Sede (3)	2.93	.15				

* $p < .05$

Tabla 11. Estadísticos descriptivos del grado de aplicabilidad en función del sector y resultados del análisis de varianza.

Los resultados del análisis de varianza resultaron significativos en función del Sector en lo referente a la Relación Maestro-Estudiante ($F_{(2, 160)} = 3.405, p < .05, \eta^2 = .042$). Las comparaciones post-hoc, a través de la prueba de *Bonferroni*, mostraron diferencias significativas entre el Responsable de la Sede y el Rector/Coordinador de la Sede ($t = .471, p < .05$).

4.4. Incidencia de las actividades curriculares en el desarrollo de diferentes áreas en el estudiantado

Se solicitó, también, información a los docentes relativa al grado de contribución de las actividades curriculares al desarrollo de diferentes áreas en el estudiante. Esta valoración se hizo según la siguiente escala: 1= Muy deficiente; 2= Deficiente; 3= Adecuado; 4= Muy adecuado.

El nivel de contribución de las actividades curriculares a diferentes áreas de desarrollo en cada provincia se muestra en tabla 12, no hallándose diferencias significativas en función de la provincia.

CONTRIBUCIÓN ACTIVIDADES CURRICULARES A DIFERENTES AREAS DE DESARROLLO	PROVINCIA	Media	DT	F	p
Cultural	Centro	3.00	.12	.768	.466
	Tundama	2.90	.08		
	Sugamuxi	3.05	.06		
	Total	3.01	.05		
Pensamiento Crítico	Centro	2.67	.22	.613	.543
	Tundama	2.88	.09		
	Sugamuxi	2.79	.06		
	Total	2.81	.05		
Autoconcepto	Centro	2.83	.17	.551	.577
	Tundama	2.98	.08		

	Sugamuxi	2.88	.06		
	Total	2.90	.04		
Emocional	Centro	3.08	.08	.152	.859
	Tundama	3.02	.08		
	Sugamuxi	2.99	.06		
	Total	3.01	.04		
Autonomía	Centro	3.08	.23	.207	.813
	Tundama	2.95	.10		
	Sugamuxi	2.99	.06		
	Total	2.99	.05		
Creativa	Centro	3.17	.17	.299	.742
	Tundama	3.05	.09		
	Sugamuxi	3.03	.06		
	Total	3.04	.05		
Corporal y Motriz	Centro	3.17	.17	1.000	.370
	Tundama	3.00	.08		
	Sugamuxi	2.93	.05		
	Total	2.97	.04		
Expresiva	Centro	3.25	.18	2.141	.121
	Tundama	3.09	.08		
	Sugamuxi	2.93	.06		
	Total	3.00	.05		
Identidad	Centro	3.08	.15	.530	.589
	Tundama	3.17	.07		
	Sugamuxi	3.07	.05		
	Total	3.09	.04		

Tabla 12. Estadísticos descriptivos y resultados del análisis de varianza sobre la contribución de las actividades curriculares al desarrollo de diferentes áreas en función de provincia.

En el mismo sentido, se realizó un análisis de varianza multivariante en el que la variable dependiente era la valoración de la contribución de las actividades realizadas a las diferentes áreas de desarrollo y la variable independiente el sector (ver tabla 13).

Área de Desarrollo	Sector	Media	DT	F	p	Eta2	Comparaciones post-hoc
Cultural	Profesorado (1)	3.15	.08	2.662	.073	.033	
	Responsable Sede (2)	2.93	.07				
	Rector/Coordinador (3)	2.86	.17				
Pensamiento Crítico	Profesorado (1)	2.91	.08	3.533	.032*	.043	3 < 1
	Responsable Sede (2)	2.79	.07				
	Rector/Coordinador (3)	2.43	.17				
Autoconcepto	Profesorado (1)	2.91	.07	.070	.933	.001	
	Responsable Sede (2)	2.89	.06				
	Rector/Coordinador (3)	2.93	.15				
Emocional	Profesorado (1)	2.95	.08	.457	.634	.006	
	Responsable Sede (2)	3.05	.06				

Autonomía	Rector/Coordinador (3)	3.00	.16			
	Profesorado (1)	3.03	.08	.477	.621	.006
	Responsable Sede (2)	2.98	.07			
Creativa	Rector/Coordinador (3)	2.86	.17			
	Profesorado (1)	3.10	.08	1.657	.194	.021
	Responsable Sede (2)	3.05	.06			
Corporal y Motriz	Rector/Coordinador (3)	2.79	.16			
	Profesorado (1)	3.02	.07	.513	.599	.006
	Responsable Sede (2)	2.95	.06			
Expresiva	Rector/Coordinador (3)	2.86	.15			
	Profesorado (1)	3.07	.08	2.803	.064	.034
	Responsable Sede (2)	3.01	.06			
Identidad	Rector/Coordinador (3)	2.64	.16			
	Profesorado (1)	3.03	.07	2.732	.068	.034
	Responsable Sede (2)	3.17	.06			
	Rector/Coordinador (3)	2.86	.14			

* $p < .05$

Tabla 13. Estadísticos descriptivos de la valoración de la contribución de las actividades curriculares realizadas a las diferentes áreas de desarrollo en función del sector y resultados del análisis de varianza.

Los resultados del análisis de varianza resultaron significativos en función del Sector en el ámbito del pensamiento crítico ($F_{(2, 160)} = 3.533$, $p < .05$, $\eta^2 = .043$), hallándose diferencias entre el sector Profesorado y Rector/Coordinador de la Sede ($t = .487$, $p < .05$).

4.5. Áreas incluidas en el Proyecto Educativo Institucional

La distribución de frecuencias de las áreas incluidas en el PEI que tienen desarrollado en el plan de estudios son las que se presentan en la tabla 14.

ÁREAS INCLUIDAS EN EL PEI	Frecuencia	Porcentaje
Ciencias naturales y educación ambiental	163	100.00%
Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia	163	100.00%
Educación artística	163	100.00%
Educación ética y en valores humanos	163	100.00%
Educación física, recreación y deportes	163	100.00%
Educación religiosa	163	100.00%
Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros	161	98.77%
Matemáticas	163	100.00%
Tecnología e informática	159	97.54%

Tabla 14. Frecuencias y porcentajes de las áreas incluidas en el PEI que son desarrolladas en el Plan de estudios.

Como se puede observar, las áreas incluidas del PEI que son desarrolladas dentro del plan de estudios en el 100% de los casos fueron:

- Ciencias naturales y educación ambiental.
- Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
- Educación artística.
- Educación ética y en valores humanos.
- Educación física, recreación y deportes.
- Educación religiosa.
- Matemáticas.

Sólo dos áreas presentaron diferencias. Por una parte, Humanidades, Lengua castellana e Idioma extranjero ($\chi^2 = 155.098$, $p < .001$) y, por otra, Tecnología e Informática ($\chi^2 = 147.393$, $p < .001$).

El análisis de frecuencias en función de la provincia mostró diferencias significativas tanto en el área de Humanidades, Lengua castellana e Idioma extranjero ($\chi^2 = 25.479$, $p < .001$) como en Tecnología e Informática ($\chi^2 = 11.202$, $p < .01$), siendo en ambos casos la provincia Centro la que menos trabajaba ambas áreas (83.3% en los dos casos).

Por último, el análisis atendiendo al sector de pertenencia del profesorado no resultó significativo en ningún área.

5. DISCUSIÓN

Respecto al currículo, la apreciación de los docentes es, en términos generales, que es adecuado. El proyecto Educativo Institucional (PEI) se evalúa periódicamente en la mayoría de las instituciones con una alta participación y compromiso de los docentes, sin embargo, es escasa la participación de los directivos, administrativos, egresados y vecinos. Lo anterior contrasta con lo planteado por Caballero (1998), respecto a que el PEI es un instrumento de cambio que, centrado en la institución, utiliza la participación como eje central (comunidad educativa, familia y sociedad). En la misma dirección, el conocimiento del PEI por parte de la comunidad es bajo, el grado de identificación con el mismo por parte de los docentes alto, el de los estudiantes y directivos medio y el de los padres de familia y administrativos bajo. Además, los docentes consideran que el nivel de pertinencia y posibilidad de desarrollo del proyecto son adecuados.

De otro lado, el estudio encontró diferencias significativas en el grado de identificación de los directivos con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) entre las provincias de Tundama y Sugamuxi, siendo mayor en esta última. De la misma manera, al realizar los análisis en función del sector se hallaron también diferencias significativas en torno al grado de identificación de los Administrativos con el PEI entre los responsables de la sede y coordinadores/rectores. Llegados a este punto, es importante señalar que el número de administrativos con que cuentan las sedes del sector rural es muy reducido,

aspecto que no solo incide en el grado de conocimiento e identificación del proyecto en la comunidad, sino que además, dificulta las actividades y labores de los docentes, ya que estos deben asumir este tipo de labores y funciones.

Adicionalmente, es necesario poner de manifiesto que las instituciones educativas del sector rural se encuentran en un proceso de transición administrativa debido a las fusiones educativas que se están implementando por parte del gobierno nacional para optimizar los recursos del sector educativo, lo que ha implicado el aumento del número de estudiantes atendidos en Colombia durante los últimos años, pero la disminución progresiva del número de instituciones educativas. Lo anterior ha generado un impacto negativo en la calidad educativa ya que ha incrementado el peso administrativo de los rectores y el número de estudiantes en cada aula (Herrera & Buitrago, 2010).

Desde la perspectiva de la pertinencia y aplicabilidad de la misión y visión institucional, el modelo pedagógico, los objetivos, el plan de estudios, las metodologías y los procesos evaluativos son considerados como adecuados. Sobresale en este mismo nivel de pertinencia y aplicabilidad la relación entre maestros y estudiantes, aspecto que concuerda con lo planteado por diversos autores sobre la buena interrelación que generan las escuelas multigrado (Bustos, 2006; Gelis, 2004).

Adicionalmente, los docentes señalan que las actividades curriculares tienen una aportación adecuada en los procesos de desarrollo cultural, emocional, creativo, corporal, motriz, expresivo, de identidad y autonomía. Sin embargo, se presentan algunas dudas frente al desarrollo del pensamiento crítico y del autoconcepto. Lo anterior genera cierto nivel de ambigüedad en estas apreciaciones, ya que el autoconcepto está directamente relacionado con la inteligencia emocional, tal y como señalan diversos autores (Bar-On, 1997, 2006; Salovey & Mayer, 1990; Ugarriza, 2001). Por su parte, el Pensamiento Crítico, desde las apreciaciones de Facione (2007), implica una serie de habilidades esenciales como: el análisis, la interpretación, la autorregulación, la inferencia, la explicación y la evaluación, aspectos que sin duda se articulan y entretienen con los demás factores preguntados a los docentes en esta parte del estudio, que desde luego se orientan hacia el planteamiento de una educación verdaderamente integral.

Finalmente, es importante abrir el debate sobre la pertinencia y eficacia de los currículos y las prácticas educativas en el sector rural, y su papel en la formación integral de los seres humanos del actual momento social ya que, como plantean la Psicología educativa, debe orientarse al servicio del ser humano y su desarrollo emocional, moral y social, lo cual debe necesariamente incidir en un cambio de la concepción y la práctica escolar (Trianes, Fernández & Escobar, 2009).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbero, M. I., Vila, E. & Suárez, J. C. (2003). *Psicometría*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi Health Systems Inc.
- Bar-On, R. (2006). The bar-on model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bustos, A. J. (2006). *Los Grupos Multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Universidad de Granada: Tesis Doctoral.
- Caballero, P. (1998). *La autonomía escolar en el marco de la descentralización*. Instituto SER de Investigación. Disponible en: http://www.idrc.ca/en/ev-65934-201-1-DO_TOPIC.html (Consultado el 26/06/2009).
- Chacón, S., Pérez-Gil, J. A., Holgado, F. P. & Lara, A. (2001). Evaluación de la calidad universitaria: validez de contenido. *Psicothema*, 13(2), 294-301.
- Decreto 1490 (1990). Diario Oficial No. 39.461, del 11 de julio de 1990.
- Facione, P. A. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?. Disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf> (Consultado el 15/03/2010).
- Gelis, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 2(3), 1-13.
- Ghysels, M. (2009). Will Students Make the Grade in an Education for the World Ahead?: The erroneous dilemma between testing and creativity. *The Journal for Quality and Participation*, 32(1), 20-24.
- Herrera, L. & Buitrago, E. (2010). Marginalidad del sector rural en la Educación Musical en Colombia. En M. A. Ortiz (Coord.), *Arte y Ciencia. Creación y Responsabilidad*, vol. I (pp. 273-290). Coimbra (Portugal): Junta de Andalucía, Grupo de investigación HUM-742 y Center for Intercultural Music Arts.
- ICBF-Unión Europea (2007). *Modelos de atención y prevención para niños, niñas y adolescentes en situación de calle*. Bogotá: Sistemas Especializados de Información S. A.
- Iregui, A. M., Melo, L. & Ramos, J. (2006). La educación en Colombia: análisis del marco normativo y de los indicadores sectoriales. *Revista de Economía del Rosario*, 9(2), 175-238.
- Kline, R. (2002). A Model for Improving Rural Schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala. *Current Issues in Comparative Education*, 2, 170-181.
- LLECE (2000). *Segundo informe sobre el Primer Estudio Internacional Comparativo Sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile: UNESCO.
- LLECE (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe, Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Lerma, C. A. (2007). *El derecho a la educación en Colombia*. Buenos Aires: Libros FLAPE.

- LEY 115 (1994). Diario Oficial No. 41.214, del 8 de febrero de 1994.
- LEY 1064 (2006). Diario Oficial No. 46.341, del 26 de julio de 2006.
- MEN (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá: Lagos & Lagos Impresores.
- Muñiz, J. (2000). *Teoría Clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide.
- Muñiz, J. & Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- Peralta, M. V. (2008). El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 33-47.
- Presidencia de la República (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá (Colombia).
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Tomasevski, K. (2004). *Los derechos económicos, sociales y culturales: Informe sobre el disfrute del derecho a la educación en Colombia*. Bogotá: Edición plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo.
- Trianes, M.V., Fernández, F.J. & Escobar, M. (2009). Una concepción diferente de la psicología de la educación, abierta a contenidos del ámbito social y moral de la educación. *Publicaciones*, 39, 9-30.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Baron (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160.
- Viglione, N. (2009). Applying Art and Action. *Reclaiming Children and Youth*, 18(1), 16-19.

