



METODOLOGÍA PARA CONTRIBUIR CON EL ANÁLISIS DE
LA RELACIÓN ENTRE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL Y LA
RESILIENCIA EN COMUNIDADES EDUCATIVAS RURALES DEL
GUAVIO – COLOMBIA AFECTADAS POR EL CONFLICTO
ARMADO (2000-2020)

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

PABLO ESTEBAN ARIAS VARGAS

ASESOR

DR. ROBERTO CARLOS ONTIVEROS CEPEDA

México, 2025

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Arias, P. (2025). *Metodología para contribuir con el análisis de la relación entre la gestión institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales del Guavio – Colombia afectadas por el conflicto armado (2000-2020)* [Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX]



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen

El objetivo principal de la investigación fue proponer una metodología para contribuir con el análisis de la relación entre la gestión y la resiliencia en un contexto impactado por la violencia armada en Colombia. Si bien, las hostilidades de la guerra estuvieron presentes en la región hacia el año de 1990, no existe una memoria escrita que describa sus efectos.

Para lograrlo, se aplicó una exploración teórica utilizando grupos temáticos previamente establecidos. Estos grupos se vieron fortalecidos por las categorías que surgieron como resultado de la aplicación de la Teoría Fundamentada y el diseño sistémico, las dos categorías centrales fueron “resiliencia” y “mejoramiento institucional”.

Se utilizaron métodos estadísticos para validar el diseño y la confiabilidad de la herramienta de medición llamada escala de resiliencia. Los docentes, directivos, padres de familia, egresados y personal administrativo fueron los principales actores de la comunidad educativa ya que se hicieron partícipes de las acciones desarrolladas en el lugar de ocurrencia del evento.

Como conclusión, se reveló que la comunidad educativa no fue impactada directamente por el conflicto armado. Sin embargo, la comunidad vivió los efectos de los hechos violentos, que obligaron a un número importante de habitantes a abandonar la zona y, posteriormente, provocaron la clausura de escuelas. Finalmente, se consolidó una metodología que permitió develar las relaciones entre la gestión educativa, el mejoramiento educativo y la resiliencia de la comunidad educativa, dichas relaciones permitieron cerrar parcialmente las brechas provocadas por el abandono de las zonas rurales y las heridas generadas por el conflicto armado en Colombia.

Palabras claves: *Resiliencia, gestiones educativas, mejoramiento educativo institucional.*

Abstract

The main objective of the research was to propose a methodology for analyzing how educational management and resilience are related in a context impacted by armed violence in Colombia. Although the hostilities of war were present in the region around 1990, there is no written record describing their effects.

To achieve this, a theoretical exploration was conducted using a mixed research approach based on previously established thematic groups. These groups were strengthened by the categories that emerged because of the application of Grounded Theory and systemic design, the two central categories being “resilience” and “institutional improvement.”

Furthermore, statistical techniques were employed to validate and implement a resilience assessment tool within the community. Key participants in the educational setting included teachers, school leaders, parents, alumni, and administrative personnel, all of whom were actively involved in the initiatives undertaken in the affected area.

In summary, findings indicated that while the educational community was not a direct target of the armed conflict, it nonetheless endured its repercussions. These violent events compelled many residents to flee the region, which eventually resulted in the shutdown of local schools. The interaction among educational leadership, institutional improvement, and the resilience developed within the community helped to partially bridge the gaps left by the rural exodus and the lingering impacts of Colombia’s armed conflict.

Keywords: *Resilience, educational management, institutional educational improvement.*

Agradecimientos

A los líderes comunitarios que colaboraron y confiaron en mi estudio doctoral aportando su experiencia de vida en medio del conflicto armado. A Henry Rodríguez, Rosa Rodríguez y a todos y cada uno de quienes compartieron sus voces y su silencio, sus vivencias, sus lágrimas y sonrisas en la región de la Olla Grande del Guavio. De tal manera que permitieron acercarme a la adversa historia de la parte profunda de una región de Colombia, como también a la historia de resiliencia y esperanza con el convencimiento de que sí es posible pensar en que algún día obtendremos la paz en nuestros campos colombianos. Agradezco, también, a la Universidad de Investigación e Innovación de México – UIIX por permitir finalizar este proceso y al Doctor Roberto Carlos Ontiveros Cepeda por su dirección, dedicación y paciencia.

Dedicatorias

A Nataly mi amada infinita, a mis padres Pablo Antonio y Esperanza; a mis hermanos Diana, Carlos y Miguel; a mi amiga Yolanda y a Samantha.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.	11
Capítulo 1. Proyección de la investigación	15
1.1. Línea de Investigación	15
1.2. Planteamiento del Problema	16
1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).	19
1.4. Justificación	20
1.5. Objeto de estudio	23
1.6. Campo de acción	24
1.7. Objetivos	25
1.7.1 Objetivo General	25
1.7.2 Objetivos Específicos	25
1.8. Hipótesis	25
1.9. Alcance temático	26
1.10. Delimitación Espacial y Temporal	27
Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales	29
2.1. Estado del arte	30
2.1.1 Marco Histórico	31
2.1.2. Marco Actual	36
2.2. Marco Teórico	40
2.2.1. La Resiliencia	41
2.2.2. Gestión educativa	50
2.2.3. Conflicto armado y educación	54
2.3. Marco Conceptual	56
2.3.1. Resiliencia: significados	56
2.3.2. Gestión educativa	59
2.3.3. Posconflicto y educación	59
2.3.4. Escalas de medición	60
2.3.5. Conflicto armado en Colombia	61
2.4. Marco contextual	62
2.4.1. Conflicto armado en Cundinamarca	62
2.4.2. De la institución educativa	68
2.5. Marco Legal y Normativo	71
2.5.1. Educación en Colombia	72
2.5.2. Normativa relacionada con la Gestión Educativa	77
Capítulo 3. Fundamentos Metodológicos y Resultados de Investigación	80
3.1. Cuadro Operacionalización de variables	81
3.2. Diseño Metodológico	83
3.2.1 Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis	83
3.2.2 Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos	86
3.2.3 Determinación de la muestra y su criterio de selección	95
3.3. Trabajo de campo	99
3.3.1. Validación de los instrumentos	103

3.4.	Aplicación de los instrumentos	106
3.5.	Procesamiento de la información	107
3.5.1.	Procesamiento de la información obtenida por medio de las entrevistas.	108
3.5.2.	Procesamiento de la información obtenida de la escala de resiliencia.	111
3.5.3.	Procesamiento de la información obtenida de la revisión documental.	112
3.6.	Análisis de los Resultados en los Datos Obtenidos	114
3.6.1.	Análisis de los resultados de las entrevistas. Fase cualitativa	114
3.6.2.	Análisis de los resultados de la escala de medición de resiliencia. Fase cuantitativa	128
3.6.3.	Análisis de los resultados de la revisión documental	138
3.7.	Redacción de resultados y discusión	146
3.7.1.	Discusión y triangulación de la información	146
Capítulo 4.	Propuesta de Transformación	154
4.1.	Fundamentación de la Propuesta de Transformación	154
4.1.1.	Resiliencia, teoría	155
4.1.2.	Gestión educativa, teoría	156
4.2.	Estructura de la Propuesta de Transformación	157
4.2.1.	Nombre de la propuesta	157
4.2.2.	Objetivos de la propuesta	157
4.2.3.	Aparato teórico-conceptual y referencial	158
4.2.4.	Actividades, fases y/o etapas y tareas o pasos	160
4.2.5.	Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta	169
4.2.6.	Resultados o productos a obtener	170
4.3.	Validación de la Propuesta de Transformación	173
4.3.1.	Método de validación de la propuesta: Consulta a expertos	173
4.3.2.	Nivel de cumplimiento de la propuesta	174
4.3.3.	Conclusión para la aplicación de la propuesta	175
CONCLUSIONES		177
RECOMENDACIONES		182
REFERENCIAS		183
ANEXOS		192

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>La Rueda de la Resiliencia</i>	42
Figura 2. <i>Registro Único de Víctimas</i>	63
Figura 3. <i>Registro Único de Víctimas</i>	64
Figura 4. <i>Desplazamiento por Corredores</i>	65
Figura 5. <i>Movimiento por Corredores</i>	66
Figura 6. <i>Dinámicas de conflicto armado.</i>	67
Figura 7. Caracterización del contexto según Corpoguavio	67
Figura 8. Historia del conflicto armado en la región	69
Figura 9. Centro urbano de la región Olla Grande, Chuscales	70

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>La Resiliencia en la Escuela</i>	44
Tabla 2. <i>Información de la Rueda de la Resiliencia</i>	48
Tabla 3. <i>Definiciones de Resiliencia</i>	57
Tabla 4. <i>Operacionalización de variables</i>	81
Tabla 5. <i>Instrumentos finales</i>	89
Tabla 6. <i>Relación de la entrevista y factores de resiliencia</i>	90
Tabla 7. <i>Caracterización de la Escuela Resiliente</i>	93
Tabla 8. <i>Ítems del Cuestionario</i>	94
Tabla 9. <i>Selección Entrevistados</i>	96
Tabla 10. <i>Momentos del Trabajo de Campo</i>	99
Tabla 11. <i>Momentos de la entrevista</i>	100
Tabla 12. <i>Momentos para la Escala de Medición</i>	101
Tabla 13. <i>Momentos para el Análisis Documental</i>	102
Tabla 14. <i>Niveles de Confiabilidad</i>	105
Tabla 15. <i>Momentos de la aplicación de los instrumentos</i>	106
Tabla 16. <i>Matriz Condicional Consecuencial</i>	110
Tabla 17. <i>Ejemplo Formato de Codificación</i>	110
Tabla 18. <i>Rango de Correspondencia Escala de Resiliencia</i>	112
Tabla 19. <i>Área: Gestión Directiva</i>	113
Tabla 20. <i>Relación entre las Subcategorías / Códigos y Categorías</i>	116
Tabla 21. <i>Matriz condicional – consecuencial</i>	117
Tabla 22. <i>Redes de Interacción entre las Categorías Relacionadas</i>	119
Tabla 23. <i>Resumen del Proceso Obtenido del Diseño Sistemático</i>	120
Tabla 24. <i>Formato de codificación - memos</i>	121
Tabla 25. <i>Relación entre los factores e ítems del cuestionario</i>	130
Tabla 26. <i>Relación entre el rango de correspondencia y característica</i>	130
Tabla 27. <i>Resultados de Factor 1. Vínculos sociales</i>	132
Tabla 28. <i>Resultados de Factor 2. Límites claros y firmes</i>	133
Tabla 29. <i>Resultados de Factor 3. Habilidades para la vida</i>	134
Tabla 30. <i>Resultados de Factor 4. Brindar afecto y apoyo</i>	135
Tabla 31. <i>Resultados de Factor 5. Transmitir Expectativas Elevadas</i>	136
Tabla 32. <i>Resultados de Factor 6. Brindar oportunidades</i>	137
Tabla 33. <i>Parte del formato Autoevaluación. Gestión directiva.</i>	142
Tabla 34. <i>Formato Autoevaluación. Gestión de la Comunidad</i>	143
Tabla 35. <i>Autoevaluación Institucional con respectivos componentes</i>	144
Tabla 36. <i>Autoevaluación Institucional con respectivos componentes</i>	145
Tabla 37. <i>Fases y Momentos de la propuesta metodológica</i>	160
Tabla 38. <i>Momentos de la entrevista</i>	162
Tabla 39. <i>Momentos para la Escala de Medición</i>	163
Tabla 40. <i>Momentos para el Análisis Documental</i>	164
Tabla 41. <i>Recursos (instrumentos) de la propuesta de transformación</i>	170
Tabla 42. <i>Descripción de los recursos (instrumentos) de la propuesta</i>	171
Tabla 43. <i>Resultados o productos a obtener</i>	172

INTRODUCCIÓN

El conflicto armado en Colombia ha impactado la estructura social del país durante más de seis décadas. A comienzos del siglo XXI, zonas como el departamento de Cundinamarca lograron superar los conflictos armados provocados por la disputa territorial entre actores estatales y grupos insurgentes. Según la Gobernación de Cundinamarca (2016), hacia finales de esa misma década, estas regiones atravesaban procesos de recuperación. En este contexto, el sector educativo fue uno de los más afectados, enfrentando diversas consecuencias derivadas de la violencia, las cuales alteraron significativamente la dinámica y el funcionamiento de las comunidades escolares.

En consecuencia, las dinámicas institucionales de las Instituciones Educativas (IE) se vieron alteradas por los eventos derivados del conflicto armado en su entorno. En este contexto, aspectos fundamentales de la gestión educativa —estructurados mediante los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) y el Proyecto Educativo Institucional (PEI)— fueron diseñados con el objetivo de contribuir a la recuperación de las comunidades educativas afectadas. Estos instrumentos, de obligatorio cumplimiento a nivel nacional, se construyen bajo la orientación del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) y buscan encaminar a las instituciones hacia procesos sostenidos de mejora y reconstrucción.

Así, la presente investigación doctoral enmarcada en la línea de Planificación y Gestión de la Educación de la UIIX propuso un enfoque metodológico que combina la escala de resiliencia y la teoría fundamentada para comprender los procesos de resiliencia y la gestión institucional en comunidades educativas rurales impactadas por el conflicto armado colombiano. Tomando como referente las interacciones generadas en la Comunidad Educativa (en adelante, CE) de una institución rural que vivió el conflicto armado por más de una década.

Por otro lado, si bien se reconoce que el conflicto armado tuvo presencia en la región a mediados de los años 1990, aún no se cuenta con una memoria escrita que permita caracterizar sus efectos específicos sobre la comunidad educativa. A pesar de que el Registro Único de Víctimas (RUV) ofrece datos estadísticos hasta el año 2021, no

se ha establecido un vínculo directo ni una exploración profunda con las comunidades educativas del territorio que permita comprender el impacto vivido desde su propia experiencia.

A través del estado del arte surgieron grupos temáticos que se fortalecieron con las categorizaciones derivadas de la aplicación de la Teoría Fundamentada bajo la perspectiva de Strauss y Corbin (2016); los grupos temáticos incluyeron la teoría de la resiliencia desde el enfoque de resiliencia en la escuela por parte de los autores Henderson y Milstein (2003), conflicto armado, mejoramiento institucional en educación y Gestión Educativa (en adelante, GE) con los autores Pozner (2000) y Miranda (2016) orientadas al liderazgo en las instituciones educativas.

De este modo, la investigación se desarrolla desde un enfoque mixto que articula fases cualitativas y cuantitativas. La dimensión cualitativa permite explorar y comprender en profundidad el impacto del conflicto armado y del posconflicto a partir de los relatos y experiencias recogidos mediante entrevistas a integrantes de la comunidad educativa. Por su parte, la fase cuantitativa emplea técnicas estadísticas para validar y aplicar una herramienta de medición que evalúa el nivel de resiliencia institucional, con el propósito de evidenciar cómo la comunidad ha enfrentado y superado las secuelas del conflicto.

Por último, se presenta un análisis documental aplicado a dos documentos institucionales, el PEI y el PMI, que forman parte de las solicitudes realizadas por las autoridades educativas nacionales. Los docentes, los padres de familia, egresados y el personal administrativo vinculado al proceso educativo son los actores fundamentales de la CE en el escenario natural y temporal de ocurrencia del fenómeno de la violencia y su proceso de recuperación.

A partir del análisis realizado con base en la Teoría Fundamentada y los relatos recogidos durante las entrevistas, emergieron dos categorías principales: “resiliencia” y “mejoramiento institucional”. Aunque el término “resiliencia” no fue expresado de forma explícita por los participantes, se reconoce en su significado implícito cuando la comunidad hace referencia al acto de “seguir adelante”, lo cual refleja su capacidad de sobreponerse a los episodios de violencia vividos. Por otro lado, la categoría de

mejoramiento institucional surge de la interacción entre diversas subcategorías vinculadas a las acciones emprendidas por el cuerpo docente, al ejercicio del liderazgo educativo y a las estrategias impulsadas desde la dirección de la Institución Educativa, también denominadas parte de la Gestión Educativa (GE).

Es significativo señalar que la violencia armada no tuvo efectos directos en la CE. Sin embargo, la comunidad se vio afectada por actos de intimidación, hostilidad, miedo, emboscadas y extorsiones, lo que obligó a un número significativo de habitantes de la región a abandonar la zona por temor a verse involucrados o afectados. Como resultado, la IE y las escuelas rurales experimentaron un problema de deserción de los estudiantes, lo que conllevó a una escasez de estudiantes, y este evento en sí implicó que la comunidad se viera afectada indirectamente.

Por ende, se puede concluir sobre la existencia de relaciones entre la gestión directiva, el mejoramiento educativo institucional y la resiliencia de las comunidades. Si bien se advierte que algunas escuelas rurales de la región fueron abandonadas por el desplazamiento y por la violencia, la gestión directiva y su accionar lograron involucrar a la CE en una serie de actividades que permitieron una recuperación paulatina. De la misma manera, la resiliencia sirvió como impulsador para la recuperación frente a las dificultades que trajo la violencia en la región, ayudando a restaurar la confianza y la esperanza y permitiendo que la IE se convirtiera en uno de los principales motores de progreso de la comunidad. Las relaciones entre la gestión directiva, el mejoramiento educativo institucional y la resiliencia de las CE permitieron cerrar parcialmente las brechas provocadas por el abandono hacia las regiones rurales y las fracturas causadas por el conflicto armado en Colombia.

A modo de organización en la estructura capitular, se presenta en primera medida el capítulo 1 relacionado con las generalidades del estudio doctoral, la línea de investigación. Además, se aborda el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, la hipótesis y los objetivos de la investigación.

Para el capítulo 2, llamado fundamentos teóricos, se presenta el estado de arte de la investigación donde se hace un acercamiento a estudios doctorales relacionados con las categorías apriorísticas. De igual manera, en el marco teórico, se presentan

argumentos de autores cuyos aportes corresponden con la resiliencia, la Gestión Educativa y el mejoramiento institucional. En el marco normativo se expone la legislación vigente con respecto a la educación en Colombia y se presentan las consideraciones generales sobre la educación en Colombia para el nivel escolar.

Con respecto a la metodología, la cual se presenta en el capítulo 3, se resalta el alcance de la investigación y el enfoque mixto de la misma. Adicionalmente, se presenta un análisis aplicado a los instrumentos. Seguidamente, se presenta la triangulación para analizar la información con base en la matriz condicional consecuencial en la cual se genera una aproximación a la generación de la categoría central que involucra al conflicto armado, a la resiliencia y a la Institución Educativa.

En el capítulo 4 se presenta la propuesta metodológica la cual surge como respuesta a la necesidad de comprender las dinámicas de recuperación en comunidades educativas rurales que han sido impactadas por el conflicto armado en Colombia. La propuesta se basa en 3 fases, sus respectivos instrumentos, recursos y forma de analizar sus relaciones para evidenciar la conexión entre resiliencia y gestiones educativas en las instituciones.

Cerrando el proceso reflexivo, se presentan las conclusiones basadas en los resultados obtenidos del análisis de las relaciones existentes aportando recomendaciones para dar continuidad a investigaciones futuras y similares.

Es importante mencionar que se presentan la sección de las referencias bibliográficas las cuales condensan un listado de fuentes durante el proceso investigativo, también se presenta lo que se considera como otras fuentes consultadas las cuales no se evidencian como citas en el documento, sin embargo, fueron de relevancia al ser examinadas eventualmente durante el proceso de investigación.

Finalmente, se presentan los anexos resaltando los instrumentos de recolección de información, los consentimientos informados, los formatos de validación de los instrumentos, así como también evidencias fotográficas y documentales e insumos para ser replicados en otros escenarios en caso de ser considerados para posteriores investigaciones.

Capítulo 1. Proyección de la investigación

Este estudio doctoral, enmarcado en la línea de Planificación y Gestión de la Educación, propuso un enfoque metodológico que combina la teoría fundamentada y la escala de resiliencia para comprender los procesos de resiliencia y la gestión institucional en comunidades educativas rurales impactadas por el conflicto armado colombiano. La investigación intentó determinar cómo una comunidad educativa en una zona rural de Colombia ha enfrentado y superado las secuelas del conflicto, enfatizando la importancia de la gestión educativa y el liderazgo escolar en contextos de posconflicto. Lo hizo desde el enfoque mixto de la investigación, con una perspectiva cualitativa con aportes cuantitativos. Con el fin de contribuir comprensiones epistemológicas, pedagógicas y políticas que permitan mejorar las dinámicas educativas en zonas que buscan la paz, también pretendió interpretar los significados que los miembros de las comunidades educativas otorgan a la gestión institucional y a la resiliencia.

Se definieron las generalidades del estudio doctoral, tales como la línea de investigación la cual se basa en la “Planificación y Gestión de la Educación”, para esta investigación tomaron valor conceptos como la gestión, dirección y liderazgo de equipos en instituciones educativas y su objeto de estudio fue la educación en un contexto rural afectado por la violencia y en proceso de recuperación en Colombia. Del mismo modo, se consideraron apartados relacionados con el planteamiento del problema el cual tuvo como fundamento las secuelas que dejó el conflicto armado en una Comunidad Educativa inmersa en la ruralidad y la importancia de reconocer los procesos y relaciones de resiliencia llevados a cabo por las diferentes gestiones educativas para el beneficio de las instituciones educativas. Por su parte, se abordaron los objetivos de la investigación y profundidad, alcance del estudio y las respectivas delimitaciones temporales y espaciales.

1.1.Línea de Investigación

Línea II: Planificación y gestión de la Educación.

Ámbito De Estudio: Gestión, dirección y liderazgo de equipos en instituciones educativas.

Este estudio presentó una propuesta metodológica para comprender la gestión institucional en comunidades educativas rurales impactadas por el conflicto armado colombiano bajo la línea de planificación y gestión de la educación, específicamente la Gestión, dirección y liderazgo de equipos en instituciones educativas para los niveles de primaria y secundaria relacionados con el proceso de Mejoramiento Institucional Educativo.

La necesidad de examinar de cerca las dinámicas de gestión, liderazgo y desarrollo institucional en escenarios caracterizados por la reconstrucción social y los procesos violentos permitió vincular comprensiones sobre la implementación del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) en zonas consideradas resilientes. Así, se propuso un estudio con enfoque mixto, dando prioridad en el orden de desarrollo al enfoque cualitativo que, basado en la lógica inductiva de la teoría fundamentada, permitió construir categorías emergentes sobre cómo los equipos de comunidades educativas desarrollan capacidades resilientes para responder a los retos del posconflicto.

Con ello, el estudio no sólo presentó una forma de comprender el proceso de posconflicto que aún continúa como una dinámica de la sociedad colombiana y constituye un escenario de impacto social y educativo en la realidad del país, sino que también proporcionó herramientas operativas y analíticas para mejorar el liderazgo educativo en zonas históricamente marginadas donde las escuelas sirven de centros para el cambio social.

1.2.Planteamiento del Problema

La violencia armada que ha permeado a Colombia desde la mitad del siglo XX ha tomado nuevos rumbos desde el año 2013, algunos de estos dirigidos a la construcción de la paz en el país. El Gobierno Nacional y el grupo guerrillero FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), que son las guerrillas más antiguas de Colombia, firmaron un Acuerdo de Paz en el que se desarmó la mayoría de los militantes y se incorporaron a una nueva vida civil y de oportunidades democráticas. El

objetivo principal del Acuerdo de Paz era poner fin a la violencia causada por el grupo armado. Para las Naciones Unidas (2016) el Acuerdo de Paz buscaba reducir la cantidad de víctimas y concentrar todos los esfuerzos en construir una paz estable.

El sector educativo, por medio del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) que es la entidad estatal encargada de formular y ejecutar políticas educativas para garantizar el acceso, la permanencia y la calidad de la educación en todos los niveles del país y en coordinación con las Secretarías de Educación y las instituciones educativas, a lo largo de la historia de la violencia en el país, se vio comprometido con cambios para la construcción de paz. Fue así como se incluyeron nuevas políticas educativas con el propósito de cerrar las brechas presentes entre el sector rural y urbano. De tal manera que la intención era brindar atención y educación integral a la primera infancia, asegurar la calidad, pertinencia y cobertura de la educación primaria y secundaria, y reducir el analfabetismo en las zonas rurales de Colombia, Naciones Unidas (2016).

De otro lado, en la historia de Colombia, las zonas rurales han soportado la mayoría de los conflictos armados, gran parte de los grupos armados ilegales han surgido en los campos colombianos como consecuencia de la ausencia y del olvido del estado, además de la inequidad social y las fisuras evidentes en las regiones rurales y urbanas.

En consecuencia, no sólo se ve afectada la sociedad por las condiciones antes mencionadas, el sistema educativo y todo lo que implica su desarrollo también evidencia sus secuelas. La escuela, entendiéndose como toda la Institución Educativa o establecimiento educativo, se ve afectada de manera directa por las dinámicas que se presentan en su entorno.

Así, la violencia en Colombia impacta una serie de factores, entre ellos la dinámica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las relaciones entre las Institución Educativa y la comunidad, y las directivas emanadas por parte de las autoridades tales como las Secretarías de Educación y el MEN.

En efecto, lo que se pretendió conocer fue cómo una comunidad educativa de la región del Guavio en Cundinamarca, afectada por el conflicto armado colombiano, ha

desarrollado procesos de gestión institucional resiliente en contextos de posconflicto, particularmente en lo que respecta a los componentes de Gestión Directiva y Gestión de la Comunidad establecidos en la Guía 34 del MEN. El problema surge ante el desconocimiento sobre cómo se articularon con el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) que es una herramienta de planificación y gestión en todas las instituciones educativas del país el cual asegura una gestión eficiente de los recursos y promueve el mejoramiento continuo de la calidad educativa, en las comunidades educativas y en las regiones impactadas históricamente por la violencia armada. Aunque existen normativas oficiales y datos estadísticos, no se ha documentado cómo estas comunidades educativas han transformado dichas directrices en prácticas significativas de reconstrucción. Este fenómeno ha sido abordado en estudios generales sobre posconflicto y educación rural, pero aún falta evidencia empírica y cualitativa centrada en la resignificación de la gestión educativa en regiones concretas como Cundinamarca.

En relación con las gestiones institucionales antes mencionadas, éstas son parte de políticas educativas de estricto cumplimiento a nivel nacional por las Instituciones Educativas oficiales y no oficiales en Colombia, las cuales se formalizaron desde el año 2008 mediante la ejecución de la Autoevaluación Institucional, la preparación del Plan de Mejoramiento Institucional y el alcance direccionado por la Normativa “Guía 34 para los Planes de Mejoramiento Institucional” y el Proyecto Educativo Institucional el cual juega un papel importante en el escenario institucional. La Guía 34 es el documento que contiene los lineamientos para aplicar los PMI en los establecimientos educativos donde su propósito es guiar a las instituciones en la identificación de oportunidades de mejora, priorizar acciones y hacer seguimiento sistemático a resultados con el fin de asegurar el derecho a la educación de calidad.

Es así como los planes de Mejoramiento, que hacen parte de la gestión institucional, conceden tener una visión de la situación real de las Instituciones Educativas basada en evidencias de su ejecución e impacto. De igual manera, también permiten obtener una visión holística de las dinámicas dadas al interior de las Comunidades Educativas que fueron afectadas por la violencia y que ahora se encuentran en recuperación y reconstrucción.

En consecuencia, la presente investigación tuvo como fundamento tres principales aristas: el conflicto armado, el mejoramiento educativo institucional y la resiliencia en las Comunidades Educativas las cuales se relacionan entre sí y dependen de su contexto las dinámicas que puedan presentarse entre ellas.

1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).

El problema se manifestó en la comunidad educativa del Guavio en Cundinamarca debido a que cerca del año 1988 y durante al menos 15 años, fue escenario del conflicto armado en la región. Esta comunidad ha sido históricamente desatendida por el Estado, debido a su lejanía con respecto a la ciudad capital, tanto en infraestructura y vías como en presencia de entidades estatales y han soportado las consecuencias del desplazamiento, la pobreza y la ruptura del tejido social. Pese a la firma del Acuerdo de Paz, el cual no incidió sobre las dinámicas de la institución educativa, y a la implementación de políticas de cierre de brechas educativas entre lo rural y lo urbano, persisten desafíos en la articulación real de los componentes de gestión institucional con las necesidades particulares de la comunidad educativa. Las directrices del Ministerio de Educación, como la Guía 34, no siempre responden por sí mismas al contexto real de estas instituciones y existe un vacío documental que registre de manera profunda cómo se han sobrepuesto a los impactos del conflicto en la región.

Una forma de desarrollar la propuesta se basó en un enfoque cualitativo con diseño de Teoría Fundamentada, lo cual permitió construir teoría a partir del análisis inductivo de las experiencias vividas por actores educativos (directivos, docentes, egresados y familias) de la comunidad educativa rural. Se utilizaron técnicas como entrevistas semiestructuradas y análisis documental de los PMI. Este enfoque metodológico posibilitó revelar sentidos, significados y prácticas emergentes en los procesos de gestión institucional resiliente. La Escala de Resiliencia se integró como herramienta cuantitativa complementaria para valorar el grado de adaptación y transformación institucional frente a las condiciones impuestas por el conflicto armado y las políticas del posconflicto.

De acuerdo con las problemáticas antes mencionadas las cuales se relacionan con la gestión de Instituciones Educativas perjudicadas por la violencia armada en Cundinamarca, surgieron las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo la propuesta metodológica contribuye con el análisis de la relación entre los niveles de gestión institucional y los niveles de resiliencia en comunidades educativas rurales afectadas por el conflicto armado en el Guavio -Colombia (2000-2020)?

La siguiente pregunta se relaciona con el enfoque cualitativo, donde se exploran las percepciones y los significados de los miembros de las comunidades educativas. Adicionalmente, integra las categorías apriorísticas consideradas en el campo de la acción de la investigación: gestión educativa, mejoramiento institucional y resiliencia.

¿Cómo perciben y significan los miembros de las comunidades educativas rurales afectadas por el conflicto armado en el Guavio - Colombia (2000-2020) la relación entre la gestión educativa, el mejoramiento institucional y la resiliencia en las dinámicas de la institución educativa?

Similarmente la siguiente pregunta se relaciona con el enfoque cuantitativo, donde se valoran dos variables (gestión institucional y resiliencia) usándose la herramienta de Escala de Resiliencia.

¿Cuál es la relación entre los niveles de gestión educativa, el mejoramiento institucional y la resiliencia percibida por los miembros de las comunidades educativas rurales afectadas por el conflicto armado en el Guavio -Colombia (2000-2020)?

1.4. Justificación

La justificación teórica de este estudio parte de su contribución al desarrollo del conocimiento en el campo de la educación, particularmente entre resiliencia, mejoramiento y gestión institucional. La construcción de una teoría emergente que permita comprender cómo se expresan estos tres elementos en las comunidades

educativas rurales impactadas por el conflicto armado en Colombia fue posible gracias a la teoría fundamentada como base. Este aporte no solo enriqueció las dinámicas institucionales a nivel regional, sino que también tiene implicaciones a nivel internacional, al proporcionar un marco conceptual aplicable a contextos similares de violencia cercanos a comunidades educativas.

En términos prácticos, el estudio propuso instrumentos, herramientas y estrategias metodológicas que pueden ser utilizadas por directivos, docentes y formuladores de políticas públicas para fortalecer procesos de mejoramientos educativos en las zonas rurales afectadas por la violencia. Las categorías teóricas emergentes sirven de hoja de ruta para medidas específicas dirigidas a la transformación institucional y al desarrollo de capacidades de resiliencia en las comunidades con el fin de modificar la práctica educativa y garantizar una educación más pertinente en regiones históricamente apartadas.

La investigación ofreció un valor innovador desde el punto de vista metodológico, ya que combina las contribuciones de un enfoque cualitativo sustentado en la Teoría Fundamentada con un enfoque cuantitativo. Esta integración metodológica, reproducible para diferentes entornos educativos afectados permitió analizar y comprender la complejidad del fenómeno desde varios ángulos. La creación de categorías teóricas puede utilizarse en diversos contextos y amplía las posibilidades de análisis y comprensión en futuras investigaciones.

Desde el punto de vista personal y disciplinar, este estudio hizo una contribución sustancial a la formación del investigador en el campo de la educación rural, de la construcción de paz y las gestiones institucionales. Ayuda a desarrollar una pedagogía contextualizada bajo una perspectiva crítica y transformadora de la realidad educativa colombiana. A su vez, fortalece la capacidad del investigador para incidir en escenarios académicos, institucionales y comunitarios desde una postura ética y propositiva.

De otro lado, desde el aspecto político, la investigación permitió tener acercamiento a uno de los resultados de los intentos de los gobiernos colombianos por encontrar, durante algunas décadas, un camino para efectuar la paz en Colombia donde se ha tenido una aproximación al proceso de paz por medio de acuerdos firmados entre

las dos partes directamente involucradas, el Gobierno Nacional y los grupos insurgentes. Lo anterior, puede implicar una serie de consideraciones como relaciones entre el campo educativo y el político (tomado desde las normativas y ordenanzas). Una de ellas, y la que soporta el presente estudio, es que las Instituciones Educativas perjudicadas por el fenómeno del conflicto, que ya no presentan condiciones de violencia armada, se han recuperado y han salido adelante gracias, en gran parte, a los procesos de Mejoramiento Institucional Educativo los cuales son apoyadas por las comunidades en las que se encuentran inmersas.

No obstante, desde la perspectiva económica, la investigación permitió una comprensión del posconflicto, pues bien, es necesario considerar que Colombia ha sufrido la violencia en gran parte del territorio y no en todas sus regiones se presentó de la misma manera. Sin embargo, la investigación puede aportar, a otras regiones y a otras Instituciones Educativas inmersas en procesos de posconflicto mediante los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), una comprensión del fenómeno del conflicto armado desde una perspectiva resiliente con aproximación a escenarios educativos mediante la puesta en práctica de teorías y utilización de los enfoques metodológicos expuestos en el presente estudio.

Profundidad del Estudio: el estudio adoptó un enfoque metodológico mixto, priorizando el análisis cualitativo para comprender en profundidad las relaciones estudiadas desde la perspectiva de los actores, con aportes complementarios desde el enfoque cuantitativo para contextualizar y validar patrones emergentes.

La Teoría Fundamentada fue el método central empleado en la investigación el cual ayudó a la emergencia de categorías teóricas obtenidas del análisis de los relatos de los entrevistados, las categorías obtenidas se apoyaron de los grupos temáticos para abordar las teorías de discusión con la intención de comprender los escenarios y las dinámicas del contexto natural de ocurrencia del evento estudiado.

La investigación se basó en un estudio secuencial con diseño transformativo Secuencial (DITRAS) donde la dinámica fue dependiente de las circunstancias de ocurrencia del fenómeno. Se estableció un análisis entre el conflicto, mejora

institucional y resiliencia de las Comunidades Educativas generando una metodología para comprender la resiliencia en escenarios afectados por la violencia armada.

Por ello, la profundidad del estudio fue explicativo y de generación de teoría a partir de información por medio de los relatos, con análisis comparativo porque examinó las relaciones y dinámicas existentes entre las variables. Fue de rigor analítico porque desde la interpretación de los resultados (por medio de los relatos de los entrevistados, la codificación sistemática y la triangulación) surgidos entre la Teoría Fundamentada y a través de la observación de los resultados del instrumento de medición de resiliencia se establecieron las teorías que explican las causas y cómo la Comunidad Educativa se recuperó luego de ser impactada por el fenómeno de la violencia desatada por el conflicto armado en la región.

1.5. Objeto de estudio

El objeto de investigación se centró en las dinámicas que se generan entre la gestión institucional, el mejoramiento educativo y la resiliencia, tal como son percibidas y ejecutadas por los miembros de la comunidad educativa rural en la región del Guavio en Colombia que fue afectada por el conflicto armado, con vigencia de observación entre los años 2000 y 2020.

Este objeto surgió de la necesidad de comprender, desde una perspectiva contextual y situacional, cómo las estrategias institucionales y las acciones directivas pueden favorecer o limitar el desarrollo de la resiliencia dentro de los entornos educativos en condiciones de afectaciones por el conflicto armado. De igual forma, se pretendió examinar cómo estas dinámicas se manifiestan en la vida cotidiana de las comunidades educativas y qué implicaciones tienen para el diseño de propuestas metodológicas que promuevan el mejoramiento educativo en escenarios similares.

La selección de este tema respondió a la necesidad de profundizar en la comprensión de cómo las instituciones educativas funcionan como agentes de cambio social en comunidades rurales afectadas por el conflicto armado. También, permite generar herramientas metodológicas que pueden utilizarse para mejorar las capacidades institucionales y personales. En lo social, reconoce el potencial resiliente de

comunidades educativas afectadas. Desde el punto de vista metodológico, resalta la construcción emergente de conocimiento a través de una combinación de metodologías, con la teoría fundamentada a través del análisis de las experiencias de los miembros de la comunidad educativa. En consecuencia, busca establecer relaciones entre la práctica de la gestión escolar, la implementación de planes de mejoramiento y la resiliencia en zonas históricamente marcadas por la violencia.

1.6. Campo de acción

El campo de acción de esta investigación se centró en la relación entre la gestión educativa y los procesos de resiliencia en el contexto de posconflicto caracterizado por situaciones de violencia armada, el abandono estatal y su capacidad de reponerse ante la adversidad. Este campo se destaca por abordar las prácticas de gestión institucional empleadas por la comunidad educativa para promover la resiliencia comunitaria y la mejora educativa en la Institución Educativa Rural Departamental Claraval Chuscales del departamento de Cundinamarca – región del Guavio en Colombia, la cual se vio afectada por el conflicto armado entre 1995 y 2005 y ha tenido su proceso de recuperación desde ese año hasta el 2020.

En este sentido, la importancia de la investigación hizo énfasis en cómo las políticas públicas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) son entendidas, asimiladas y aplicadas en iniciativas prácticas en la Institución educativa afectada, donde las secuelas del conflicto armado tienen un impacto significativo en la cotidianidad del colegio. Así, el estudio se centró en comprender y resaltar las dinámicas de la comunidad educativa como el liderazgo escolar resiliente, los procesos institucionales que apoyan la reconstrucción de la comunidad y las estrategias pedagógicas que mejoran el compromiso, la dinámica y el sentimiento de pertenencia de la comunidad educativa.

1.7.Objetivos

1.7.1 Objetivo General

Proponer una metodología para contribuir con el análisis de la relación entre la gestión institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales del Guavio – Colombia afectadas por el conflicto armado.

1.7.2 Objetivos Específicos

- ✓ Comprender la relación entre la gestión educativa, el mejoramiento institucional y la resiliencia en la comunidad educativa de la Institución Educativa Rural Departamental Claraval Chuscales en Colombia afectada por el conflicto armado, a partir de los significados y experiencias construidas por sus integrantes mediante las narrativas.
- ✓ Analizar los factores de resiliencia presentes en la comunidad educativa mediante la valoración de los resultados obtenidos a través de la aplicación de una escala de medición de resiliencia.
- ✓ Interpretar en las acciones de la gestión educativa los componentes del mejoramiento institucional que reflejan prácticas de resiliencia en la comunidad educativa rural.
- ✓ Consolidar la propuesta metodológica para contribuir con el análisis de la relación entre la gestión institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales mediante su validación.

1.8.Hipótesis

La hipótesis tratada en la presente investigación se basó especialmente en un enfoque mixto con predominio cualitativo, la cual, inicialmente buscó ser comprendida

en su complejidad, dando lugar a interpretaciones emergentes, adaptables a escenarios educativos similares.

“Existe una relación entre la gestión educativa y el nivel de resiliencia en comunidades educativas rurales afectadas por el conflicto armado en Colombia, en tanto que las prácticas de gestión institucional contribuyen al fortalecimiento de procesos de resiliencia y al mejoramiento educativo institucional.”

Principales variables de la investigación:

- ✓ Resiliencia
- ✓ Gestión Directiva y de la Comunidad

1.9. Alcance temático

El alcance de esta investigación se centra en explicar las relaciones entre el conflicto armado, el mejoramiento institucional educativo y la resiliencia dentro de las comunidades educativas, a partir de los relatos y vivencias compartidas por sus propios actores.

Desde el alcance teórico, se aborda:

- ✓ La gestión educativa de Pozner (2000) y Miranda (2016) orientadas al liderazgo en las instituciones educativas.
- ✓ El Mejoramiento institucional propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), como el Sistema de Autoevaluación Institucional y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).
- ✓ Los enfoques de resiliencia desde la educación por parte de los autores Henderson y Milstein (2003), que destacan la resiliencia en la escuela.

Señalando el alcance metodológico, la investigación presentó enfoque mixto, dando relevancia al cualitativo con aportes del enfoque cuantitativo, lo que permitió

generar una profundidad interpretativa con la medición de variables Resiliencia y Gestión Directiva y de la Comunidad.

El diseño principal se dio desde el enfoque cualitativo el cual se basó en la Teoría Fundamentada para generar conocimiento emergente desde los relatos y significados contruidos por los miembros de la comunidad educativa usando entrevistas a profundidad y análisis de documentos institucionales. La Teoría Fundamentada desde la teoría de Strauss y Corbin (2016), se tomó como soporte epistémico central para la generación de categorías emergentes a partir del trabajo con narrativas y experiencias vividas por los miembros de la comunidad educativa. Para el enfoque cuantitativo se priorizó la aplicación de una escala de resiliencia basada en el modelo de Henderson y Milstein (2003).

Con respecto al análisis de la información obtenida, se dio desde el enfoque mixto integrando las categorías emergentes con resultados de la escala de la resiliencia para contrastar los hallazgos con la hipótesis central.

Desde el alcance práctico la investigación se pretendió producir conocimiento que sirva como insumo para la elaboración de propuestas institucionales y de política educativa, con la intención de fortalecer la resiliencia en escuelas rurales en contextos de posconflicto. Y por medio de la propuesta metodológica ofrecer una propuesta basada en la experiencia de la Institución Educativa Rural Departamental Claraval Chuscales, que pueda ser adaptada en otras regiones con características similares.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal

Las consideraciones en el presente estudio se centraron en los avances de la resiliencia en la Institución Educativa Rural Departamental Claraval Chuscales de la región del Guavio en el departamento de Cundinamarca en Colombia la cual se vio afectada por el conflicto armado entre 1995 y 2005 y ha tenido su proceso de recuperación desde ese año hasta el 2020. El proceso de resiliencia se ha evidenciado por medio de la operacionalización de las gestiones del Mejoramiento Institucional Educativo y el PEI desde el año 2008, año en el que se lanzaron como documentos nacionales. Por lo cual, el PEI y las gestiones educativas son consideradas necesarias en

el desarrollo de las Instituciones porque muestran la organización, parametrización y ejecución de políticas de calidad educativa. Así mismo, permitieron una comprensión más profunda de la planificación, gestión, ejecución y autoevaluación institucional a nivel nacional, así como específicamente en aquellas Instituciones que fueron impactadas por la violencia armada.

En este orden, la Gobernación de Cundinamarca (2016, p. 37) estableció en su Plan de Desarrollo Departamental que Cundinamarca, con relación al conflicto en Colombia ha superado completamente la presencia de grupos guerrilleros, caracterizándose como uno de los primeros territorios en haber alcanzado el posconflicto. De esta forma, se puede afirmar que, el territorio cundinamarqués, donde se desarrolló la presente investigación, es una región en la que no existe presencia de grupos armados ilegales y que por ende se encuentra en un momento de recuperación; a diferencia de otras regiones colombianas afectadas por el conflicto que, al año 2020 aún permanecen en constantes disputas y enfrentamientos entre distintos grupos armados.

De esta situación se derivan dos implicaciones principales. En primer lugar, el departamento de Cundinamarca no fue incluido en los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), diseñados para impulsar procesos de paz en zonas fuertemente impactadas por el conflicto armado reciente, lo que implica que las políticas y planes derivados de estos programas no resultan aplicables en esta región. En segundo lugar, se reconoce que algunas instituciones educativas del departamento, aunque fueron afectadas por el conflicto en décadas anteriores, han logrado superar sus secuelas mediante procesos que pueden interpretarse como manifestaciones de resiliencia institucional y comunitaria.

Es importante señalar que una de las limitaciones del estudio radica en que el análisis del fenómeno del posconflicto se circunscribe a la región de Cundinamarca. Si bien el conflicto armado ha afectado tanto zonas rurales como urbanas en gran parte del territorio colombiano, su impacto y cronología no se dio de forma semejante en todas las regiones. Esta situación obliga a delimitar el alcance de la investigación a una población

y a un periodo específico, correspondiente a una zona concreta que ha vivido de manera particular las secuelas de la violencia.

Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales

En el presente capítulo de Fundamentos Teóricos Referenciales se exponen los ejes conceptuales de la investigación los cuales examinan la relación entre resiliencia, mejoramiento institucional y gestión educativa en comunidades educativas rurales impactadas por el conflicto armado en Colombia (2000-2020). Esta fundamentación teórica parte de un ejercicio de revisión teórica y documental, sustentado en estudios previos y en el proceso de categorización emergente propio del enfoque metodológico de la Teoría Fundamentada.

Es importante mencionar que en la Teoría Fundamentada no es común iniciar con categorías, sino que éstas emergen en desarrollo de la investigación, sin embargo, el docente investigador, que estuvo inmerso en el contexto durante 4 años, identificó algunos patrones que sirvieron de partida para la generación de los grupos temáticos iniciales.

Los estudios doctorales, como estados de arte, se abordaron desde grupos temáticos (considerados como categorías apriorísticas) relacionados con el conflicto armado y educación; mejoramiento Institucional y gestiones educativas y resiliencia en la escuela. Estas categorías apriorísticas sirvieron como base para identificar estudios relevantes y construir comparaciones significativas.

La revisión teórica y conceptual se centró en los autores que han aportado conocimientos sobre liderazgo educativo, desarrollo institucional y resiliencia en situaciones de afectación por el conflicto armado. Estos aportes se contrastaron con las categorías emergentes obtenidas mediante la metodología de Teoría Fundamentada.

En el marco conceptual, se hace una aproximación al problema abordado donde se conceptualiza y se expone el tema de investigación observado desde el conflicto armado en el lugar de ocurrencia. También se verifica el para qué de la investigación y se hace un acercamiento a las preguntas planteadas como ejercicio de problematización.

Adicionalmente, se presenta el marco normativo que envuelve la legislación vigente con respecto a la educación colombiana, se exponen las consideraciones generales sobre la educación en Colombia desde la Constitución Política y la Ley

General de Educación, también se hace una aproximación a los planes departamentales de educación y las consideraciones de los PDET junto con las normativas relacionadas con las Gestiones Educativas operacionalizadas por la Guía 34, todo lo anterior basado en leyes, planes, programas y proyectos relativos al sistema educativo primario y secundario.

2.1.Estado del arte

En el presente estado de arte se exponen estudios abordados en investigaciones nacionales e internacionales a nivel de doctorado, de los cuales se toman como base tres grupos temáticos o categorías apriorísticas que se fortalecen con la emergencia de las categorías obtenidas: 1. Conflicto armado y la educación, 2. Mejoramiento Institucional y las gestiones educativas y 3. Resiliencia y resiliencia en la escuela.

Para el desarrollo del grupo temático 1, se tomaron como referencia investigaciones de alcance nacional, dadas las particularidades y la complejidad del conflicto armado y del posconflicto en el contexto colombiano. Estos estudios se vinculan directamente con el ámbito educativo y analizan cómo dicho conflicto ha influido en las dinámicas escolares. En relación con el grupo temático 2, se incorporaron aportes de autores que abordan la gestión en instituciones de educación secundaria, destacando la relación entre el liderazgo de los directivos docentes, la calidad educativa y los procesos de mejoramiento institucional, particularmente en contextos afectados por la violencia. Finalmente, el grupo temático 3 incluyó estudios centrados en la resiliencia, su expresión en el ámbito escolar y diversas investigaciones sobre instrumentos y métodos para medir el nivel de resiliencia en entornos educativos.

Para exponer su estructura, se hace la respectiva división del marco con base en los tres grupos temáticos, considerando inicialmente el marco histórico como el contexto temporal previo del objeto de estudio, reconstruyendo los procesos que han definido su evolución hasta convertirse en el tema actual de investigación. Para el marco actual se analiza críticamente los avances en la producción académica reciente, evaluando el impacto de los estudios y su aporte al tema de investigación.

2.1.1 Marco Histórico

2.1.1.1. El conflicto armado y la educación.

Lizarralde (2012) se apoyó en observaciones y la recopilación de narraciones de docentes, estudiantes e integrantes de la comunidad, como resultado, se determinó que los ambientes educativos fueron producidos por las dinámicas que componen todas las acciones y experiencias en el entorno educativo; a partir de este ambiente se produjeron comportamientos y condiciones socioemocionales que definen los territorios y las relaciones entre sí. Según Lizarralde (2012), existen experiencias en comunidades donde los vínculos afectivos y solidarios han permitido la formación de redes comunales en las que la violencia no está presente, así como entornos educativos en los que se formulan propuestas pedagógicas dirigidas a la evolución de realidades violentas incrustadas en su propia cultura. La investigación se desarrolló desde tres ángulos diferentes: primero, el contexto económico y social; en segundo lugar, dinámicas culturales que se han transformado a partir de prácticas de sociabilidad y socialización; y tercero, los efectos de la violencia sobre aspectos psicosociales como los patrones de deshumanización que se producen en la naturalización de los Territorios de Miedo.

Aportes a la investigación: se obtuvo una comprensión de las conexiones entre los entornos educativos de las escuelas ubicadas en zonas de violencia armada en el Putumayo, Colombia.

Ardila y Rueda (2013) en su investigación presentaron una aproximación a la saturación teórica a través del análisis de las historias de vida de 25 víctimas del desplazamiento forzado en Colombia, relacionando el conflicto armado y la Teoría fundamentada. Los autores enfatizaron que la saturación teórica permite la continuidad o no del muestreo teórico. Este proceso se da cuando la información recolectada no agrega novedades al progreso de las categorías de análisis. Las categorías de referencia para el estudio fueron: “desplazamiento forzado”, “redes sociales” y “memoria e identidades” las cuales se fueron condensando de la siguiente manera, categoría “desplazamiento forzado y conflicto armado interno” con subcategorías víctima del conflicto, interacción de víctimas y actores armados y estado colombiano y conflicto armado. El estudio

demostró la importancia de establecer categorías apriorísticas que paulatina y sistemáticamente se van convirtiendo en categorías emergentes y posteriormente en teorías de conocimiento.

Aportes a la investigación: las categorías emergentes de la investigación de Ardila y Rueda (2013) permiten tener una visión amplia acerca de las posibles relaciones que se gestan en la presente CE analizada.

De otro lado, Ospina (2016) realizó un estudio de doctorado sobre la educación en situaciones de conflicto armado, en el que presentó las manifestaciones y efectos de la violencia y la construcción de paz en Colombia. El estudio permitió identificar varios programas educativos relacionados con el posconflicto destinados a restablecer los sistemas educativos y las escuelas, así como reformar los planes de estudio y los textos escolares para hacerlos más inclusivos. En consecuencia, el autor afirmó que, tras la finalización de los conflictos armados, las sociedades afectadas enfrentaban un alto nivel de vulnerabilidad e inestabilidad política y económica que, de no ser afrontada adecuadamente, podría dar lugar a nuevos actos de violencia y al reinicio de los enfrentamientos armados.

Aportes a la investigación: el estudio contribuyó a la investigación actual a proporcionar una idea de cómo se visibilizaban las escuelas durante los conflictos armados porque, para muchos estudiantes afectados por conflictos armados, las IE se transformaron en lugares que brindaban seguridad, entornos de aprendizaje y oportunidades recreativas. Sin embargo, era necesario fortalecer el ambiente educativo implementando estrategias pedagógicas que permitieran a los niños y jóvenes interiorizar permanentemente valores como el respeto, solidaridad, tolerancia, justicia y el amor a sí mismo.

Por su parte, Ramos (2017), presentó un estudio doctoral basado en la forma en que los profesores de ciencias sociales enseñan el conflicto armado en Colombia y cómo los estudiantes aprenden sobre el fenómeno de la violencia. La población de estudio estuvo conformada por estudiantes y docentes de secundaria de seis instituciones educativas de Bogotá, Colombia. El estudio caracterizó los múltiples enfoques educativos, estrategias didácticas, recursos y metas de aprendizaje que establecen los

docentes al enseñar el progreso del conflicto colombiano. En este sentido, se identificaron los efectos pedagógicos y sociales de la enseñanza del conflicto. Para lograrlo, fue necesario vincular las dimensiones tenidas en cuenta al examinar las causas, características, actores y persistencia del conflicto armado en Colombia. Por otro lado, se estableció el nivel y la forma de conocimiento del conflicto entre los estudiantes de secundaria. Para conocer las representaciones sociales de los estudiantes y en qué medida los saberes enseñados se relacionaban con su modificación, la metodología se basó en sus producciones narrativas. Uno de los hallazgos fue que las representaciones sociales sobre la violencia armada eran bastante limitadas. A partir de las reflexiones de docentes que instruían sobre el conflicto armado en contextos educativos, la investigación permitió conocer en el proceso de enseñanza de la historia de la guerra y la transición a la paz en Colombia.

Aportes a la investigación: se brindaron antecedentes sobre las conexiones entre la educación sobre el proceso de posconflicto y la historia reciente de violencia vivida por los colombianos. En este proceso fue necesario considerar tanto el conflicto armado actual en el país como la transición del conflicto al posconflicto a través de la implementación del Acuerdo Final entre el gobierno y las FARC.

2.1.1.2.El Mejoramiento Institucional y la Gestión Educativa

Rodríguez (2017) presentó en su trabajo de tesis conceptos y métodos de liderazgo que se relacionaban con la gestión de la organización escolar y la transición entre los paradigmas convencionales y socio críticos de la Gestión educativa en colegios públicos de Colombia. Como resultado, se abordó el tema desde la perspectiva de las prácticas de liderazgo en la GE con diversas concepciones de liderazgo en un enfoque dominante, tradicional, burocrático, lo que evidenciaba una imposición de la promoción educativa basada en relaciones de subordinación entre directivos y colaboradores. El problema de la investigación se basó en contextos socioculturales y políticos de dos instituciones educativas. A pesar de los desafíos sociales como la dificultad de planificación que existe en la educación pública, estas IE contribuyen al proceso de mejoramiento educativo.

Contrariamente a los desafíos financieros y sociales, la GE desempeñó un papel importante en las escuelas secundarias públicas. A partir de los aportes de los directivos y docentes, el liderazgo en la gestión de la organización educativa fue crucial. En este sentido, la evaluación institucional es una parte importante del proceso de mejoramiento. Actualmente, existe en Colombia un conjunto de normas que delimitan y definen cada etapa por la que debe pasar una IE para lograr la mejora continua. Cuando las IE siguen los procedimientos de mejoramiento institucional, aseguran que se mejore la calidad de cada una de sus operaciones, potenciando factores como el desempeño de los estudiantes, los puntajes de las Pruebas Saber, la gestión comunitaria, el cumplimiento de los estándares institucionales, establecimiento de metas y apoyo administrativo y directivo con direccionamiento institucional. Las Pruebas Saber son evaluaciones estandarizadas que el gobierno colombiano aplica en la educación primaria, secundaria y terciaria conocidas como Pruebas Saber 3, 5, 9 y 11 y Saber Pro, respectivamente.

El estudio de doctorado de Rodríguez (2017) proporcionó información sobre el proceso de evaluación como un paso crucial en el camino hacia la mejora de la calidad y destacó la importancia del PMI. En este proceso se utilizó como referente la guía 34 y se tuvieron en cuenta los componentes de existencia, pertenencia, pertinencia y mejoramiento continuo.

Aportes a la investigación: evidencia la importancia de la guía 34 la cual ayuda a direccionar la evaluación institucional y permite acciones como orientar, diseñar, evaluar, corregir, contribuir, identificar y fortalecer aspectos relacionados con el PEI.

2.1.1.3. Resiliencia y resiliencia en la escuela

Rodríguez (2009) señala que el concepto de resiliencia tuvo su comienzo en Inglaterra con la teoría de Rutter, en Estados Unidos con Werner y su expansión se dio a lo largo de Europa llegando a Latinoamérica cerca de los años 70. Vista desde el enfoque teórico, el concepto de resiliencia ha evolucionado de acuerdo con las necesidades y con los entornos donde se ha desarrollado, de este modo, existen tres corrientes que evidencian la contextualización de su origen, es decir, “la corriente norteamericana es conductista, pragmática y centrada en lo individual; la europea, con enfoque

psicoanalítico; y la latinoamericana comunitaria, enfocada a lo social como lógica respuesta a los problemas del contexto” (Rodríguez, 2009, p. 292).

Así mismo, Rodríguez (2009) agrega que en el origen del concepto de resiliencia se distinguen dos generaciones. La generación inicial (primera) comenzó con la identificación de cualidades personales como la autoestima y la autonomía que permitían a las personas superar obstáculos, así como el estudio de factores externos como la estructura familiar y el nivel socioeconómico. Esta generación se caracterizó por un modelo en el que las características genéticas y temperamentales estaban relacionadas con ambientes favorables, fortaleza intrapsíquica y habilidades adquiridas orientadas a la acción. Para el mismo autor, la segunda generación se dio a mediados de los años 90 y se centró en determinar los factores que permiten una adaptación positiva enfatizando en el contexto social y en el proceso:

La resiliencia es una habilidad que se puede enseñar y aprender. El objetivo de la segunda generación es continuar con el interés de la primera generación en determinar qué factores están presentes en las personas socialmente en riesgo que se adaptan con éxito en la sociedad. (2009, p. 292)

En México, Palomar y Gómez (2010) desarrollaron un instrumento denominado Escala de Resiliencia Mexicana el cual relacionaba la resiliencia en población adulta, teniendo como base dos escalas ya validadas con las cuales midieron la resiliencia en adultos: la escala The Connor - Davidson Resilience Scale y la escala The Resilience Scale for Adults. En su estudio, se profundizaron cinco factores: fortaleza y confianza en sí mismo, competencia social, apoyo familiar, apoyo social y estructura. De tal manera que, encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los factores de la resiliencia, correlacionando el sexo, la edad y el estado civil. Sus principales hallazgos son que las mujeres obtienen puntajes más altos en las escalas de apoyo social y que las personas mayores obtienen puntajes más altos en competencia social y apoyo familiar.

Aportes a la investigación: el estudio aportó una idea sobre los cinco factores de resiliencia y una forma de encontrar correlaciones entre ellos. Aunque los fenómenos analizados no son de la misma naturaleza ni se desarrollaron en entornos similares, se

establecieron criterios para la construcción del instrumento de medición de resiliencia en la CE afectada.

Completando lo anterior, Day y Gu (2015) afirmaron que, en el campo de la educación, la resiliencia se considera como la capacidad que los docentes necesitan para mantener la participación, la motivación y el compromiso con sus deberes con el fin de brindar la mejor instrucción posible a sus estudiantes y escuelas.

Aportes a la investigación: la resiliencia de los docentes no debe verse como algo estático o de su exclusiva responsabilidad, sino como una cualidad dinámica que cambia según las señales positivas y negativas que recibe del entorno educativo, del tipo de liderazgo directivo, de sus compañeros de trabajo y de las políticas educativas.

Por su parte, en Argentina, con su investigación, Garbellotto (2016) observó la presencia o ausencia de factores constructores por medio de una entrevista aplicada a docentes y su relación con la enseñanza y el aprendizaje. El autor cree que, en este proceso, el hogar y el aula son los dos contextos principales para el desarrollo de la resiliencia.

Aportes a la investigación: los docentes son los primeros en ayudar a los estudiantes a desarrollar esta habilidad en las IE; sirven como modelos a seguir para la resiliencia.

De otro lado, mediante una investigación cualitativa con herramientas de la teoría fundamentada, Hernández, Sánchez, Páez, y Montoya (2016) examinaron la resiliencia de los jóvenes de Medellín, Colombia, que se enfrentaban a un mundo complejo lleno de riesgos y oportunidades, así como a un entorno violento. Así mismo, expusieron cómo se produce el desarrollo personal de los adolescentes con un enfoque dinámico. Se descubrió que el concepto de resiliencia es dinámico y cambiante de acuerdo con sus características y necesidades, así como las oportunidades que se presentan en diversos contextos.

Aportes a la investigación: La investigación aportó al presente estudio una idea sobre la forma de cómo obtener categorías teóricas desde la teoría fundamentada en contextos resilientes. Así, es importante resaltar la definición de la resiliencia como

dinámica debido a la naturaleza del conflicto armado en diferentes regiones de Colombia.

2.1.2. Marco Actual

2.1.2.1.El conflicto armado y la educación.

Torres (2019) realizó una investigación doctoral en Colombia la cual se relaciona con las narrativas expuestas por tres excombatientes vinculados desde niños al conflicto armado, dichas narrativas fueron analizadas a partir de una propuesta metodológica hermenéutica basada en los relatos de cada uno de los participantes y organizadas de acuerdo con matrices obtenidas de la metodología. El objetivo del estudio fue comprender las temporalidades de la experiencia humana con el concepto de educación tal como se expresaron en las historias de individuos reinsertados. Como hallazgos se reconoció la importancia de la infancia y la educación en la experiencia humana del “ser niño combatiente”. También se examinó el contexto y el momento de cada evento, teniendo en cuenta cómo las experiencias de los participantes del estudio antes, durante y después de cada incidente se relacionaron con los grupos armados.

Aportes a la investigación: la investigación aportó al presente estudio una aproximación a la idea de periodización de la violencia armada en Colombia y las vivencias de tres excombatientes desmovilizados relacionados con la educación desde que fueron estudiantes de primaria hasta la instrucción que recibían de los grupos armados.

De otro lado, la Fundación Compartir de Bogotá Colombia, presenta un informe en el que Bautista y González (2019) exponen la realidad del rol del docente rural en Colombia y la educación para la paz inmersa en medio de la guerra. Con datos obtenidos de fuentes como el Ministerio de Educación de Colombia y de 15 municipios de los PDET se presentaron evidencias reales sobre la desarticulación entre la formación de los docentes y los desafíos que éstos enfrentaron en su vinculación como docentes rurales. Lo anterior generó desmotivación laboral y personal por parte de la mayoría de los docentes al enfrentarse a situaciones como los insuficientes incentivos salariales y pocos

auxilios de transporte y de vivienda. Tres fueron los aportes del estudio con el objetivo de mejorar las condiciones de trabajo de los docentes rurales. El primero fue asegurar que las áreas rurales reciban una educación de alta calidad enfocando la formación docente en y para las áreas rurales. El segundo se centró en cómo el gobierno debe garantizar que los docentes que trabajan en áreas rurales, particularmente aquellos que se encuentran en zonas de conflicto armado, tengan acceso a apoyo psicológico y emocional. En tercer lugar, se concentró en el desarrollo de un programa de reconocimiento e incentivos específicamente para docentes y rectores. Para los autores, esto permitiría incentivar la contratación de docentes en dichas áreas para que no se fueran o se trasladaran.

Aportes a la investigación: el impacto del conflicto se extiende a todos los miembros de la CE, incluidos docentes, estudiantes, padres de familia y administradores, donde las consecuencias se manifiestan en hostilidad e incertidumbre por la ausencia de escenarios pacifistas, abandono y desplazamientos forzados.

2.1.2.2.El Mejoramiento Institucional y la Gestión Educativa

En su investigación, Polo (2018) exploró las tensiones que existen entre las gestiones de la IE y que están involucradas con el PEI, así como su impacto en el crecimiento de instituciones educativas en Colombia. Asimismo, estableció la relevancia de la resignificación del PEI como perspectiva metodológica asumida como un proceso educativo caracterizado por ser reflexivo, dialógico, crítico y transformador, lo que exige una gestión directa permanente de las IE. La conclusión del estudio destacó la importancia del liderazgo de los rectores y el impacto de esos roles en las mejoras de la dinámica del desarrollo institucional. En este sentido, con el propósito de identificar y atender las debilidades de las IE, se enfatizó la importancia del proceso de autoevaluación institucional. Es por ello por lo que las capacidades de liderazgo y organización de los rectores de la IE están vinculadas al PMI. Como tal, la comunicación es un proceso crucial dentro del PMI, ya que permite que todas las partes involucradas conozcan, participen y apoyen los elementos incluidos, como la planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de diversas actividades.

Aportes a la investigación: de acuerdo con lo planteado anteriormente y tomando como base investigaciones sobre la GE, la dirección de los procesos de mejora institucional debe estar a cargo del liderazgo del rector. El papel que juegan los rectores de las IE en las cuatro áreas de gestión (directiva, académica, administrativa y de la comunidad) refleja el éxito del proceso para determinar la calidad de la educación.

Calixto (2018) mencionó en su investigación de tesis doctoral las tensiones que se dan en las funciones directivas y su efecto de la calidad de la educación en las IE. Su tesis se basó en los aspectos legales, prácticos y administrativos de las funciones del rector en algunas instituciones oficiales de Colombia. A partir de estos aspectos, se estableció que la escuela es un ente estructurado, en ocasiones desorganizado, que es impactado por agentes o entidades tanto internas como externas. Las IE son supervisadas por sus directivas y entes externos como las Secretarías de Educación, el MEN y las entidades gubernamentales de control. Estas órdenes y directivas dirigen, restringen y dificultan directamente la toma de decisiones de los directivos en materia administrativa y pedagógica, afectando en muchos casos los procesos de mejoramiento de la calidad educativa. Por otro lado, desde una perspectiva interna y educativa, una IE es un organismo integrado por miembros de la CE, que incluye administradores, docentes, estudiantes, padres de familia y organizaciones comunitarias.

Aportes a la investigación: la CE influye y restringe el liderazgo del directivo docente, lo que genera, en muchos casos poca autoridad, poca autonomía y pocas oportunidades para realizar acciones de mejora continua que son requeridas por el MEN y la sociedad.

2.1.2.3. Resiliencia y resiliencia en la escuela

En España, Olmo (2017), realizó un estudio doctoral sobre la resiliencia en la escuela y la forma en cómo los directivos la desarrollaban en sus centros educativos. Para el autor, mediante el liderazgo resiliente se puede responder de manera exitosa a desafíos y adversidades que recaen en los centros educativos. Como resultado se concluyó que la resiliencia es una actitud personal, con la cual un director de IE debe poseer los conocimientos, las acciones y las emociones necesarias para fomentar un estilo de liderazgo crítico que vea los desafíos como oportunidades para avanzar y

mejorar. Así, las IE con grandes retos pueden convertirse en instituciones constructoras de culturas ricas en optimismo, empatía y compromiso social.

Aportes a la investigación: la investigación demostró la importancia que ejerce un directivo docente desde la dirección de una IE en la construcción de resiliencia. Es así como el estudio permitió tener una visión anticipada del manejo de las gestiones que se desarrollaron en la CE que fue afectada por el conflicto armado.

Hasta aquí se presenta el estado de arte de investigaciones doctorales relacionadas con los grupos temáticos conflicto armado, gestiones educativas y resiliencia. Los estudios encontrados son limitados y la mayoría de ellos se desarrollaron en el contexto nacional, en la búsqueda se decidió filtrar el estado de arte con estudios realizados en Colombia ya que la forma en la que se dio el conflicto armado y las gestiones educativas fueron de una manera particular debido a que se fundamentan principalmente por el aspecto temporal y el momento histórico en el que se ha vivido el conflicto y la educación. Adicionalmente, se debe mencionar que los estudios doctorales relacionados con las gestiones educativas se desarrollaron en contextos urbanos los cuales no evidenciaron dificultades del orden público, pero dan una idea sobre cómo el proceso de Mejoramiento Institucional Educativo es el resultado de las gestiones educativas.

Es de gran importancia señalar que las investigaciones de doctorado sobre la caracterización de la educación en el marco postconflicto en las regiones afectadas de Colombia son minúsculas debido a la longevidad del proceso de posconflicto del país.

Sin embargo, con base en los antecedentes relacionados con el flagelo de la violencia armada y sus consecuencias en la educación se pudo evidenciar que el conflicto siempre ha permeado de forma negativa la educación, aunque su objetivo ni su actuar se ven reflejados directamente en las instituciones educativas, sí se genera un impacto nocivo en sus integrantes. Las IE deben jugar un papel real y concreto en el establecimiento de la paz en Colombia donde las comunidades educativas tienen un significado en los procesos educativos porque en ellas se crean relaciones y conexiones positivas con los procesos de Gestión Educativa.

2.2. Marco Teórico

En este apartado se hace la presentación y el análisis de cada una de las principales teorías relacionadas con la investigación. Se tuvo como base los grupos temáticos abordados en el estado de arte y se retroalimenta con las categorías obtenidas del proceso de emergencia teórica característico de la Teoría Fundamentada expuestas en el capítulo de codificación de la información. Dichos grupos temáticos se relacionaron con categorías apriorísticas tales como la resiliencia, la GE y el Mejoramiento Institucional Educativo, y el proceso de conflicto relacionado con secuelas en la educación.

Entonces, se dio inicio con el abordaje de cada una de las temáticas desde una perspectiva teórica citando ponentes y sus sustentos teóricos, también se presenta una periodización y se exponen los momentos históricos de la teoría, posteriormente se definen con sus características y relaciones con la investigación.

2.2.1. *La Resiliencia*

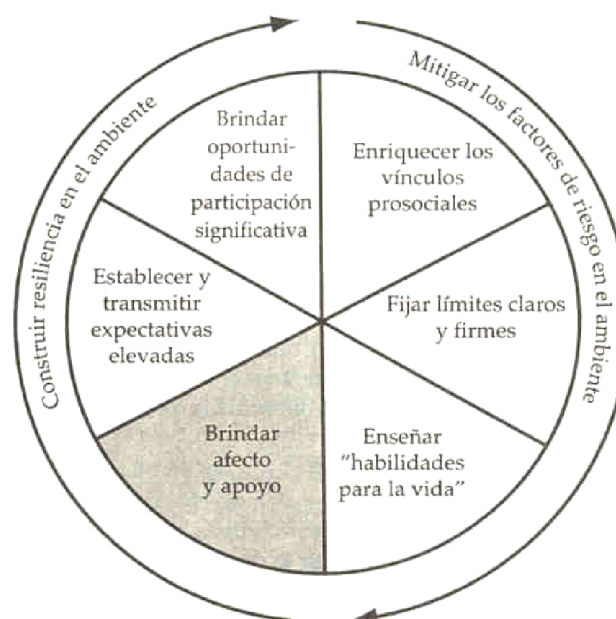
En esta sección se presenta la teoría de la resiliencia y la evolución de esta desde distintos campos del conocimiento, pero específicamente desde las ciencias sociales. De modo que, se expone la definición desde la perspectiva de la educación y la clasificación en el ámbito comunitario. En la medida en que se relaciona su definición con el posconflicto y la educación se hace una aproximación a la relación entre las variables.

2.2.1.1. Resiliencia en la educación

Henderson y Milstein (2003) proponen un modelo de institución educativa orientada a la construcción de resiliencia, estructurado en torno a seis factores clave: fortalecer los vínculos prosociales, establecer límites firmes y claros, enseñar habilidades para la vida, ofrecer afecto y apoyo, promover expectativas elevadas y generar oportunidades de participación significativa. Los tres primeros factores están orientados a mitigar riesgos en el entorno escolar, mientras que los tres restantes apuntan

directamente a la creación de ambientes resilientes. Este modelo plantea que toda la comunidad educativa debe participar activamente y puede ser implementado desde un enfoque preventivo, incluso en contextos que no necesariamente presentan exclusión. Además, los autores representan gráficamente este enfoque mediante la “rueda de la resiliencia” (Figura 1) e incluyen una tabla comparativa (Tabla 3) donde se describen las características de las escuelas que requieren resiliencia, los rasgos de una institución educativa que la construye y el perfil de un educador resiliente.

Figura 1. La Rueda de la Resiliencia



Nota. Fuente: Henderson y Milstein (2003, p. 85)

2.2.1.2. La resiliencia y las instituciones educativas

Henderson y Milstein (2003), citando a Rirkín y Hoopman (1991), resaltan una definición de resiliencia en la escuela:

La capacidad de recuperarse, superar obstáculos y adaptarse con éxito frente a la adversidad, así como la capacidad de desarrollar competencia social, académica y profesional a pesar de estar expuesto a un estrés severo o simplemente a las

tensiones que conlleva vivir en el mundo actual. son todos ejemplos de resiliencia. (2003, p. 26)

Pues bien, la definición presentada deja en evidencia que en la actualidad todo individuo necesita desarrollar resiliencia. El concepto de resiliencia toma fuerza cuando se consideran dos aspectos importantes, la mitigación de factores de riesgo en el ambiente y la construcción de resiliencia en el ambiente.

Por su parte, el ambiente en el que se da la resiliencia es crucial para el desarrollo de esta, primero que todo, el ambiente ayuda a generar factores protectores internos en el individuo en contra de riesgos, tensiones y amenazas. En segundo lugar, las condiciones del ambiente existentes y que se dan en momentos inmediatos contribuyen a fortalecer respuestas del individuo, transitando por la inadaptación hasta la resiliencia.

De otro lado, el riesgo considerado desde la perspectiva de la vulnerabilidad se ve asociado a factores tales como injusticias y abandono que con frecuencia conllevan a contraer enfermedades psicológicas o a caer en pobreza, abuso, fracaso escolar o violencia. Por su parte, los riesgos constantes en niños, niñas y jóvenes conllevan a sufrir consecuencias negativas tales como deserción escolar, consumo de drogas o actos criminales iniciando con adicciones familiares, pobreza, abandono, clima escolar negativo, desorganización de la comunidad y falta de acceso a satisfacción de las necesidades humanas básicas. Henderson y Milstein (2003, p. 20-21)

Henderson y Milstein (2003, p. 20-21) exponen una relación gráfica (Figura 1) considerada la Rueda de la Resiliencia la cual puede usarse para generar un lenguaje común, diagnosticar el estado actual de una comunidad y detectar acciones que sean necesarias para la construcción de la resiliencia.

Factores protectores ambientales: características de las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares que fomentan la resiliencia:

1. Se promueven vínculos estrechos.
2. El valor de la educación es elevado.
3. Se utiliza un estilo de comunicación amistoso y poco crítico.
4. Se establecen y mantienen límites claros (leyes, normas y reglamentos).

5. Se fomentan las relaciones de apoyo con muchas otras personas de ideas afines.
6. Se desaconseja la conducta de compartir responsabilidades, prestar servicio a los demás y prestar “la ayuda necesaria”.
7. Se proporciona acceso a los recursos para satisfacer las necesidades básicas de vivienda, empleo, atención médica y actividades recreativas.
8. Se expresan expectativas de éxito altas y realistas.
9. Se fomenta el establecimiento y el logro de objetivos.
10. Se fomentan los valores sociales (como el altruismo) y los mecanismos de afrontamiento (como la cooperación).
11. Se brindan oportunidades de liderazgo, toma de decisiones y otra participación importante.
12. Se aprecian los talentos de cada persona. Henderson y Milstein (2003, p. 28)

2.2.1.3. La Resiliencia en la escuela y los seis factores de construcción de resiliencia

La teoría de la resiliencia desarrollada por Henderson y Milstein (2003) destaca dos dimensiones fundamentales. La primera se enfoca en la reducción de factores de riesgo presentes en el entorno escolar, e incluye tres elementos clave: ofrecer oportunidades de participación significativa, fortalecer los vínculos sociales y establecer límites claros y consistentes. La segunda dimensión está orientada a la construcción activa de resiliencia dentro del ambiente educativo, e incorpora como factores esenciales la enseñanza de habilidades para la vida, la provisión de afecto y apoyo, y la formulación y comunicación de expectativas altas. Estos componentes se organizan en la Tabla 1, donde se establece la relación entre cada dimensión, sus factores constitutivos y las características asociadas a su implementación.

Tabla 1. *La Resiliencia en la Escuela*

Nota. Los seis factores de resiliencia por Henderson y Milstein (2003).

Factor		Características
Mitigar los factores de riesgo en el ambiente.	Vínculos sociales	Existe un clima institucional y una cultura de apoyo. Se promueven los valores de equidad, aceptación del riesgo y aprendizaje. Los objetivos y compromisos son claros, explícitos y ampliamente consensuados.
	Límites claros y firmes	Hay cooperación y solidaridad. Las metas de toda la escuela son compartidas. Los miembros participan en el establecimiento de políticas y reglas.
	Habilidades para la vida	Se hace un esfuerzo para mejorar la escuela. Se fomenta la voluntad de asumir riesgos y el desarrollo de habilidades tanto en solitario como en grupo. Hay modelos a seguir positivos
Construir resiliencia en el ambiente.	Afecto y apoyo	Los miembros sienten un sentido de pertenencia. La promoción de la cooperación. Los éxitos se celebran. Los directores pasan mucho tiempo con los miembros. Con un esfuerzo mínimo, se pueden obtener recursos.
	Expectativas elevadas	Se valora el esfuerzo propio. Se fomenta la capacidad de aceptar riesgos. Prevalece la actitud de “es posible”. Se desarrollan y supervisan planes para el crecimiento individual.
	Brindar oportunidades de participación significativa	Los estudiantes son reconocidos como aprendices y los profesores son reconocidos como guías. Se valoran los aportes de todos. Los miembros aprenden a crecer y compartir mientras se tratan con respeto.

2.2.1.4. Factores de resiliencia

Según Henderson y Milstein (2003), para dar cuenta de la resiliencia en las Instituciones Educativas, el aspecto de mitigar los factores de riesgo en el ambiente hace parte del proceso de reducir la posibilidad de caer en algunos riesgos debido a la vulnerabilidad del entorno educativo, en consecuencia, se resaltan los siguientes:

Mitigar los factores de riesgo en el ambiente

Enriquecer los vínculos: las relaciones en las IE pueden ser muy diversas, dinámicas y con posibilidades de tener efectos inmediatos. Las IE poseen culturas que están anclados en su entorno cultural y se fundan en tradiciones, valores y experiencia personal. Estas culturas tienen el potencial de promover una variedad de condiciones dañinas, como la baja confianza, que pueden disminuir el deseo de trabajar en equipos cooperativos. Por otro lado, están las culturas que fomentan la equidad entre sus integrantes, incitan a las personas a asumir riesgos, formarse de sus errores y celebrar con confianza sus éxitos, ya que el éxito individual tiene un efecto positivo en la institución.

Fijar límites claros y firmes: una IE puede distinguirse por tener metas institucionales que fomenten la cooperación y el respeto. Los límites institucionales bien formulados ayudan a los miembros de la CE a comprender cuándo reaccionar de manera desfavorable y favorable. Adicionalmente, es importante transmitir expectativas claras y consensuadas sobre el comportamiento académico y social de los estudiantes para brindarles la seguridad de saber qué se espera de ellos.

Enseñar habilidades para la vida: las IE que generan resiliencia no solamente suscita el aprendizaje, también generan modelos a seguir positivos y distinguen a los integrantes que están dispuestos a mejorar y a perseguir sus objetivos de desarrollo personal (Milstein, 1993). También fomentan la conexión entre el aprendizaje, el cambio y la eficacia institucional e individual mientras trabajan para desarrollar habilidades como el pensamiento crítico y la resolución de problemas que son necesarios para enfrentar diferentes desafíos.

Construcción de resiliencia en el ambiente:

Brindar afecto y apoyo: las IE consiguen ser lugares para desarrollar sentido de pertenencia. En primer lugar, la escuela puede fomentar la cooperación y la unidad, y los administradores deben trabajar para establecer una presencia reconocible dentro de la IE, haciendo presencia alrededor de la CE (Peters y Waterman, 1983) para mantenerse en contacto con las familias y abordar las necesidades y preocupaciones de sus miembros.

Establecer y transmitir expectativas elevadas: las IE ayudan a los integrantes de la CE a comprender que son capaces y que es crucial que todo salga bien, especialmente si aún no han interiorizado altas expectativas sobre sí mismos.

Brindar oportunidades de participación significativa: los integrantes de la CE deben creer que están tomando decisiones que tendrán un impacto real en la comunidad; deben sentirse motivados para contribuir lo mejor que puedan; deben reconocer el valor de la participación y la colaboración; deben ser conscientes de cómo el desarrollo de la IE afectará su futuro; deben concebirse autónomos para considerar las condiciones existentes; deben ser respetuosos, y deben ser invitados a experimentar y afrontar riesgos. (Senge, Kleiner, Roberts, Ross y Smith, 1994, p. 51)

La tabla 2 presenta, de forma condensada, la información que se expone en la rueda de la resiliencia donde se relaciona el Perfil de una IE generadora de resiliencia, las sugerencias para que las escuelas se conviertan en organizaciones constructoras de resiliencia y el Perfil de un educador con características de resiliencia. (Henderson y Milstein, 2003, p. 85)

2.2.1.5. Resiliencia comunitaria.

En las comunidades que han experimentado algún tipo de impacto violento, se realizan esfuerzos para optimizar la calidad de vida de sus integrantes. Estas comunidades establecen y distribuyen estratégicamente los recursos psicológicos y físicos necesarios para que una víctima reconstruya su proyecto de vida.

Según Forés y Grané (2012), existen algunas características de resiliencia que fomentan la resiliencia en entornos comunitarios y educativos:

- ✓ muestran confianza en sí mismos y valerse por sí mismos,
- ✓ comparten valores como la solidaridad y el trabajo duro,
- ✓ pueden encontrar alegría en medio de la adversidad,
- ✓ valoran el apoyo del gobierno y también asumen su propio trabajo para no depender de él,

- ✓ fomentan el liderazgo,
- ✓ fomentan la participación en igualdad de condiciones con todos los demás miembros de la comunidad y la organización,
- ✓ y son inclusivos y no discriminatorios.

Es de esa forma que las instituciones educativas, en el contexto rural afectado pueden llegar a ser esos escenarios donde es posible fundamentar la resiliencia, incluso, los docentes también son considerados como tutores de resiliencia y pueden permitir a la CE reponerse de las secuelas del conflicto armado.

Tabla 2. *Información de la Rueda de la Resiliencia*

Factores enunciados	Factores transformados	Características, una escuela que precisa mejorar la construcción de resiliencia	Perfil de una escuela constructora de resiliencia.	Perfil de un docente con características de resiliencia
Enriquecer los vínculos pro – sociales	Vínculos sociales	El ambiente institucional es frío y poco alentador. Se promueven los diferentes estatus. Predominan la reserva y el escepticismo. Por temor a represalias, el personal “va asegurado”. Hay poco sentido de tener un objetivo común.	Existe un clima institucional positivo y una cultura institucional cooperativa. Se promueve la equidad, la aceptación del riesgo y el aprendizaje. Los compromisos y objetivos son explícitos, claros y ampliamente aceptados.	Explora oportunidades para interactuar con los demás. Aunque existen diferencias jerárquicas, puede relacionarse con los demás fácilmente. Hace parte de actividades colaborativas.
Fijar límites claros y firmes	Límites claros y firmes	Hay confusión, incertidumbre y tensión. Hay indisciplina. Los conflictos disfuncionales se producen continuamente. Los miembros del personal no tienen voz en el establecimiento de políticas y reglas.	Hay cooperación y solidaridad. Las metas de toda la escuela son compartidas. Los miembros participan en el establecimiento de políticas y reglas.	Alcanza y reconoce las reglas y políticas. Participa en la creación y modificación de políticas y reglas.
Enseñar habilidades para la vida	Habilidad es para la vida	Dominan el fatalismo y el derrotismo. El desarrollo de habilidades recibe menos atención. Existen pocos modelos positivos a seguir.	Se realizan esfuerzos de mejora para la escuela. Se fomenta la voluntad de asumir riesgos y se desarrollan habilidades tanto individuales como grupales. Hay modelos positivos a seguir.	Participa en actividades significativas de desarrollo profesional. Disfruta de oportunidades para el aprendizaje. Da y recibe ayuda de otros docentes. Tiene un alto sentido de autoestima.
Brindar afecto y apoyo	Afecto y apoyo	Los colaboradores se sienten solos y marginados. Se insiste en la obediencia.	Los miembros sienten un sentido de pertenencia Se fomenta la cooperación, se celebran los éxitos.	A través de mensajes de agradecimiento y apoyo, se obtiene un sentido de pertenencia.

Factores enunciados	Factores transformados	Características, una escuela que precisa mejorar la construcción de resiliencia	Perfil de una escuela constructora de resiliencia.	Perfil de un docente con características de resiliencia
		Los recursos se caracterizan por su ausencia.	Los directivos pasan tiempo con los demás docentes. Los recursos se obtienen con el menor esfuerzo.	Evidencia que la comunidad apoya las actividades de los educadores. Cree que los sistemas de recompensas exhortan las iniciativas individuales.
Establecer y transmitir expectativas elevadas	Expectativas elevadas	Se fomenta el cumplimiento mínimo. El énfasis está en el control y la disciplina. Las iniciativas son ignoradas o sancionadas. Se transmiten diferentes expectativas en función del género, el ingreso económico.	Se valora el esfuerzo individual. Prevalece la actitud de “se puede”. Se fomenta la disposición a asumir riesgos.	Se siente respaldado por las autoridades para sus expectativas profesionales. Muestra confianza en su propio potencial y en el de los demás. Se siente apreciado por cómo se ha desempeñado su papel.
Brindar oportunidades de participación significativa	Participación significativa	Los estudiantes son vistos como usuarios o clientes. Se cree que los estudiantes son demasiado jóvenes para participar en la toma de decisiones. Se da poco tiempo para la discusión y la participación. Los esfuerzos no son reconocidos. Hay pocas oportunidades para la interacción con adultos.	Los estudiantes son vistos como aprendices y los maestros como guías. Todas las contribuciones son valoradas y consideradas significativas. Los miembros aprenden y se desarrollan cooperando y tratándose unos a otros con respeto. El valora la experimentación.	Valora la responsabilidad de la IE como medio para asegurar la implicación del profesor en la adopción de decisiones. Dedica el tiempo y desarrolla las habilidades necesarias para participar de manera efectiva. Está presente y participa en la celebración de los logros de la IE.

Fuente: Arias, P. (2025) *Metodología para contribuir con el análisis de la relación entre la gestión institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales del Guavio – Colombia afectadas por el conflicto armado (2000-2020)*, a partir de la teoría de Henderson y Milstein (2003).

2.2.2. Gestión educativa

La GE estratégica vista desde la perspectiva de Pozner (2000) propone un paradigma relacionado con un modelo de la GE el cual se caracteriza por tener: centralidad de lo educativo; habilidades para resolver problemas complejos; trabajo en equipo; apertura al aprendizaje y la innovación; orientación profesional; culturas organizacionales unificadas para una visión hacia el futuro (2000 p. 15).

2.2.2.1.El directivo docente y su gestión.

Con respecto a la gestión directiva y la administración educativa Miranda (2016) presenta los elementos de la gestión en las IE retomando los campos de acción propuestos por el MEN (MEN, 2008). Las gestiones que lidera el directivo docente, de acuerdo con la normatividad vigente en el país, son: la Gestión Directiva, la Gestión Académica, la Gestión Administrativa y Financiera y la Gestión de la Comunidad. Así mismo, se afirma que:

Quien acepte el desafío de liderar IE debe ser capaz de maximizar el potencial humano, planificar el trabajo en áreas de importancia estratégica, orientar a otros hacia el logro de las metas y objetivos planteados en el PEI y coordinar actividades de seguimiento, evaluación y retroalimentación de los diversos procesos fomentando el diálogo, el trabajo en equipo y la construcción colectiva en los diversos escenarios educativos. (Miranda, 2016, p. 8)

2.2.2.2.La gestión y la Comunidad educativa

Para Miranda (2016) la GE que se desarrolla con la comunidad se enmarca en tres aspectos: el conjunto de leyes educativas vigentes que actúan como marco normativo de los procesos educativos llevados a cabo por entidades territoriales y nacionales; los vínculos de las IE con el sector privado como conectores del impacto social de la organización en los ámbitos nacionales; y los momentos evaluativos como fuente de mejora continua y consolidación de los procesos de gestión directiva.

Con base en lo anterior, se explica cada una de ellas.

El conjunto de normas legales educativas vigentes: las gestiones educativas, dentro de sus más importantes responsabilidades, deben asumir y desarrollar las políticas públicas que se presenten en la vigencia de normativas nacionales y regionales con respecto a aspectos educativos. Independientemente del modelo pedagógico que se pretenda asumir en el momento de administrar la intuición educativa, la normativa presenta el direccionamiento estratégico y los propósitos de proyectos educativos.

Las relaciones entre las instituciones educativas y el sector productivo: el MEN (2008) menciona que el sector productivo es un eje articulador entre el sistema educativo y el campo laboral, de tal manera que la educación, de cierta manera, prepara a los ciudadanos en el desarrollo de destrezas, capacidades y habilidades con el propósito de crear empresas o auto emplearse. La formación ofrecida debe propender ser acorde con las exigencias del mundo actual y globalizado, donde se fortalezcan conocimientos, saberes y competencias para poder afrontarlas.

Los procesos de evaluación permanente: la GE permite entonces que la IE recolecte y analice información y con base en esa información tome decisiones interactuando con las diversas gestiones institucionales con la intención de identificar los aspectos relevantes como mejoras y debilidades y posibles pasos para la elaboración de los planes de mejoramiento.

De esta manera, la evaluación permite a la IE medirse con respecto a procesos de calidad valorando sus avances con situaciones anteriores. La evaluación de los planes de mejoramiento permite dar cuenta de los avances o retrocesos del mismo establecimiento para continuar con el proceso de mejoramiento continuo.

De otro lado, la Guía 34 del MEN (2008), como se menciona en apartados relacionados con la normativa nacional de Colombia, define la GE como un proceso destinado a fortalecer las gestiones pedagógica, financiera, comunitaria y directiva, con el objetivo de estructurar y consolidar el PEI atendiendo las necesidades educativas del contexto. De acuerdo con Pozner (2000, p. 24), el liderazgo educativo debe reconocer que pertenece a un determinado ámbito social, sirve como una organización social y le da sentido y significado al ser humano en lugar de ser una construcción arbitraria y aislada.

Lo anterior es un argumento significativo porque la GE no puede desarrollarse únicamente desde una perspectiva administrativa; más bien, se basa en componentes sociales que deben ser adaptables para atender las dinámicas educativas y comunitarias en diversos contextos.

En este sentido, para el MEN “una adecuada gestión fortalece la autonomía institucional en el marco de las políticas públicas, convoca la participación y conciencia de la comunidad académica y da legitimidad al gobierno institucional” (MEN, 2016).

Por su parte, Chiavenato (2007) afirma que, la participación de la comunidad es uno de los propósitos de las organizaciones, en el caso de las IE, la gestión se debe dar desde distintas aristas, para así lograr un trabajo comunitario bajo la perspectiva de participación con espacios democráticos. De igual manera, el MEN (2008) mediante la Guía No 34 menciona que la Gestión de la Comunidad es responsable de las interacciones entre la comunidad y la IE, así como de la participación y convivencia de cada miembro, también de brindar apoyo educativo a poblaciones con necesidades especiales desde una perspectiva inclusiva y para la prevención de riesgos.

Del mismo modo, el argumento anterior coincide con lo que sustenta Pozner (2000) sobre la importancia de la participación de los diferentes estamentos educativos: “la dimensión comunitaria apunta a las relaciones entre sociedad y escuela y, específicamente, entre la comunidad local y su escuela: relación con los padres; participación de las fuerzas vivas” (p. 23).

2.2.2.3. Gestión comunitaria.

Es necesario centrar la definición de comunidad desde la perspectiva de la gestión comunitaria en contextos nacionales y locales, en este sentido, Avella (2004) define la comunidad como la colección de representaciones simbólicas, estructurales, comunicativas y físicas en las que las personas se relacionan entre sí continuamente mientras intercambian sus historias. Este estilo asume que la comunidad es la fuente principal del conocimiento y la sabiduría que provienen de las prácticas comunitarias. (p. 30)

Entonces, Pino y Castaño (2019) manifiestan que para lograr la calidad educativa mediante la GE se hace necesaria la aportación de la comunidad, la cual se entiende “como la construcción progresiva de autonomía en los miembros de la comunidad educativa en un proceso complejo y permanente que se constituye en un medio y en un fin de la educación” (Sierra, Serna y Pérez, 2002, p. 21).

En consecuencia, Pino y Castaño (2019) mencionan que las IE, como referente social y cultural, deben procurar hacer rastreo a la relación que se mantiene con su medio social y productivo. Estas relaciones se componen de tres elementos: la relevancia del entorno, la proyección comunitaria y las relaciones interinstitucionales. En consecuencia, los autores anteriores coinciden en que para que una IE logre altos estándares de calidad educativa, debe enfocar sus metas en conseguir la contribución de la comunidad. Dicho de otro modo, debe gestionar la comunidad de forma sustentada en la eficacia de sus acciones, adecuada e inspirada en su contexto, con su proyecto comunitario y las relaciones con otras instituciones más cercanas al área de influencia.

2.2.2.4. Mejoramiento institucional.

En Colombia, la evaluación institucional está vinculada al proceso de mejora porque se enfoca en las acciones que realizan las IE para aprovechar sus fortalezas y superar sus debilidades. Para lograrlo, la evaluación institucional parte de una revisión de todo lo que ocurre al interior de las IE en relación con la GE.

Una de las herramientas que permite evidenciar lo que sucede al interior del funcionamiento de la IE es la autoevaluación, en efecto, con esta introspección se da cuenta de lo que sucede al interior de la escuela, “la autoevaluación conduce a una amplia pluralidad de valores y jerarquías que, aunque ocasionalmente pueda ser molesto, garantiza la inexistencia de abusos de poder a cualquier nivel” (De Miguel, Mora y Rodríguez, 1991, p. 82).

De esta forma, la autoevaluación en el mejoramiento institucional es un proceso importante debido a que los integrantes de la comunidad académica hacen cambios necesarios, en este sentido, coincidiendo con De Miguel, Mora y Rodríguez (1991), los

integrantes que participan en el proceso descubren cuáles son los problemas y proponen soluciones a los mismos en la IE:

El sistema se debe basar en la autoevaluación, de modo que pueda ser evolutivo y orientado a fomentar las mejoras. Dicho simplemente, para que los miembros de la comunidad académica puedan hacer los cambios necesarios, deben participar en un proceso que les permita descubrir cuáles son los problemas, proponer soluciones y estar dispuestos finalmente a poner en práctica los resultados. (De Miguel, Mora y Rodríguez, 1991, p. 158)

2.2.3. *Conflicto armado y educación*

El conflicto armado en Colombia ha sido uno de los conflictos más largos del mundo y se ha caracterizado por el elevado número de víctimas y desplazados que ha dejado su accionar. Para los gobiernos colombianos en sus diferentes mandatos, la paz del país ha sido una de sus prioridades más latentes y a pesar de distintos intentos de negociación con la guerrilla de las FARC se logró llegar a un acuerdo. Con el inicio del proceso de paz entre el grupo insurgente y el gobierno colombiano se avanzó en la firma del acuerdo en La Habana que fue el comienzo para lograr la paz en el pueblo colombiano.

2.2.3.1. Conflicto en Colombia

Calderón (2016) propone un modelo para comprender el conflicto armado y los caminos para alcanzar la paz en Colombia. Dicho modelo consta de tres etapas: la inicial, la intermedia y la final, consideradas como el ciclo de vida de un conflicto.

La etapa inicial es considerada como la intensidad del conflicto en donde se da la disputa, se considera el conflicto como el uso de la violencia con estrategia de acción y al Conflicto Armado como un conflicto desarrollado violentamente y con armas letales.

La etapa intermedia es considerada como la coyuntura de los diálogos de paz y los diálogos entre las FARC y el Gobierno Nacional caracterizada por la Pos - hostilidad como la etapa en la que las partes exploran la posibilidad de negociar. Aun usando

armas y la Pos - hostilidad como la etapa en la que el acuerdo es más importante que la lucha armada.

La etapa final es considerada como el posconflicto y se caracteriza por su complejidad en cuanto a los retos que debe suplir tales como la aceptación de una justicia transicional que logre integrar los derechos de verdad, justicia, reparación y garantías de no revictimizar y la transformación del conflicto para alcanzar la reconciliación nacional. En esta etapa la disputa es arreglada, es decir que ya no existe confrontación y se espera la Paz estable.

2.2.3.2.Los conflictos armados y la educación.

La UNESCO (2011) define la violencia como uno de los obstáculos para el desarrollo del programa “Educación para Todos”. En el informe se exponen datos sobre los conflictos armados a nivel mundial y las secuelas que este fenómeno ha dejado en la población civil. Con respecto a Colombia, el informe posiciona al país como el segundo a nivel mundial en desplazamiento forzoso interno a causa de la guerra. Las escuelas han sido escenarios de este flagelo, hasta el año 2010 había cerca de 3 millones de colombianos afectados por los desplazamientos por la violencia armada. De otro lado, la cantidad de jóvenes desplazados que asisten a la educación básica es casi la mitad del total de los jóvenes desplazados, lo que implica que se inicie el ciclo escolar más tarde, con más repitencia y deserción escolar. En este sentido, Colombia presenta una de las legislaciones más completas con relación a las víctimas de la guerra y protección de los derechos civiles de los desplazados, dichas leyes procuran la accesibilidad a los servicios básicos, entre estos la educación. Por otro lado, se resalta el Programa de Educación Rural PER y se muestra la importancia que éste tuvo con respecto al aumento de cantidad de estudiantes que lograron culminar el ciclo de básica primaria. El programa también logró disminuir el índice de deserción en las regiones y algunos docentes rurales tuvieron la posibilidad de formarse profesionalmente.

2.2.3.3.Educación rural en escenarios de posconflicto

Trujillo y Cardona (2019) exponen características propias del ambiente educativo rural en Colombia centrado en la debilidad de la formación docente, sedes de escuelas

con un solo docente, aulas de básica primaria con múltiples grados, los estudiantes desfavorecidos, falta de recursos, estructuras deterioradas y la vulnerabilidad debido a la distancia entre los centros urbanos y las escuelas, contribuyen al abandono escolar, al bajo rendimiento académico, al poco desarrollo de competencias y al crecimiento de las fisuras de desigualdad social.

Para los autores, una de las posibles formas para superar la violencia y las secuelas de los conflictos armados es la educación. Del mismo modo, afirman que:

...una nación educada tiene mayores posibilidades de cerrar las brechas de pobreza y desigualdad para desarrollarse de manera plena y sostenible; en consecuencia, por un lado, es el Estado quien debe responsabilizarse de ella desde la perspectiva de la política pública, y por otro, la sociedad debe hacerlo desde la perspectiva de la vida en sus contextos particulares. En todos los niveles educativos, los docentes se posicionan como agentes de cambio social. Desde su pedagogía en el aula, son capaces de movilizar el desarrollo de la paz en cada uno de sus alumnos. Lo hacen contribuyendo a la resolución de escenarios de conflicto a través de una formación interdisciplinar que se basa en valores como el respeto por los demás, la reconciliación y la participación. Con el tiempo, esto puede reducir el riesgo de que surjan nuevos estados violentos en contextos futuros. Trujillo y Cardona. (2019. p. 211)

2.3.Marco Conceptual

2.3.1. Resiliencia: significados

La definición de resiliencia se enmarca desde distintas disciplinas, entre éstas se encuentran las ciencias naturales, específicamente en el campo de la física y es descrita como la propiedad que tienen algunos cuerpos para transformarse y volver a su estado inicial después de aplicar cierta energía recuperando su forma original. Se puede relacionar con la acción de rebotar y se asocia al accionar de una bola lanzada a alguna superficie y el rebote de esta, o también se puede explicar desde la dinámica de un resorte.

Es necesario considerar la etimología de la palabra resiliencia, esta es definida como la acción y verbo latín “*resilire*” que significa “volver a atrás”. Para APA (2020), la resiliencia es el proceso de adaptarse de manera adecuada a la adversidad, a un trauma, tragedia, amenaza, o fuentes de tensión, como problemas familiares, de salud, estrés, financieros, relaciones personales o experiencias difíciles.

Sin embargo, existe variedad en las definiciones de resiliencia y gran parte de ellas, desde la psicología, son tomadas para la presente investigación. Fletcher y Sarkar (2013) adaptaron una tabla que muestra una serie de definiciones relacionadas con la resiliencia desde la psicología (tabla 3). Entre las definiciones más destacadas a nivel internacional se destacan la adversidad y la adaptación positiva. Sevilla (2014, p. 9) traduce la teoría de Fletcher y Sarkar aportando que la resiliencia es definida como:

Tabla 3. *Definiciones de Resiliencia*

Interpretación de resiliencia	Autores
Factores de protección que alteran o cambian la reacción de una persona ante las amenazas ambientales que la ponen en riesgo de no adaptarse.	(Rutter, 1987)
A pesar de los desafíos o circunstancias desconcertantes, el proceso, la capacidad o el resultado exitoso de la adaptación.	(Masten, Best y Garmezy, 1990)
A pesar de los graves riesgos para la adaptación o el desarrollo, una clase de fenómenos caracterizados por resultados positivos.	(Masten, 2001)
La capacidad de los adultos para mantener niveles de funcionamiento psicológico y físico que son estables y saludables, así como la capacidad de crear experiencias y emociones positivas cuando se exponen a eventos aislados y potencialmente muy dañinos como la muerte de un pariente cercano o situación amenazante.	(Bonanno, 2004)
Capacidad de las personas para afrontar con éxito un cambio, una dificultad o un riesgo significativo.	(Lee y Cranford, 2008)
La capacidad de una persona para mantenerse o recuperarse rápidamente de una adversidad significativa.	(Leipold y Greve, 2009)

Nota. Elaboración propia con base en diferentes definiciones de resiliencia.

Por otra parte, en la resiliencia interactúan tres niveles “cognitivo, conductual y emocional” que empiezan a fortalecerse desde la infancia y parte desde un equilibrio de estos, de igual forma, la resiliencia no es estática ni automática ya que depende de algunos factores como la situación, los sujetos y entorno. Con respecto al nivel cognitivo, el sujeto o individuo reelabora la imagen de él mismo en situaciones adversas en la que se pueden generar significados sobre definiciones propias relacionadas con adversidad, catástrofes, conflictos e identifica distintas formas de encontrar posibles soluciones a las dificultades. Con relación a las emociones, la persona transita por distintos sentimientos como empatía y solidaridad. Por último, la conducta se relaciona con las posibles reacciones de la persona en el momento de la situación y se da con base en reacciones anteriores o previas experiencias de reacción. Olmo (2017)

2.3.1.1. Resiliencia, características en escenarios de posconflicto.

Con respecto a la resiliencia en contextos que han sido afectados por la violencia, existen algunas construcciones de sentido que aportan comprensiones a la realidad en escenarios resilientes, es el caso de realidades de comunidades que han llevado a cabo procesos de superación y evidencian su resiliencia. Como resultado, la resiliencia se demuestra cuando una persona reconoce y acepta su realidad como sobreviviente de un conflicto armado y cree en la posibilidad de un futuro mejor a pesar de los obstáculos. En este proceso es de suma importancia el apoyo que se pueda obtener de otras personas, ya sean familiares, organizaciones u otras víctimas.

De otro lado, Vanistendael (2014) destaca cinco características presentes en las personas resilientes:

- (a) tienen redes de apoyo fuera del hogar y participan en actividades sociales;
- (b) buscan significado en sus vidas a través de una variedad de actividades;
- (c) tienen un sano sentido de sí mismos y son empáticos;
- (d) confían en sus habilidades para desempeñar algún tipo de trabajo u oficio; y
- (e) disfrutan de experiencias positivas y aprenden de las negativas.

Puig y Rubio (2015) presentan la definición de *tutor de resiliencia* en escenarios afectados como una persona cercana e influyente dentro de la comunidad que, por ejemplo, puede ser un sacerdote, docente, familiar o amigo, las cuales están dispuestas a brindar apoyo y confianza. Adicionalmente, establecen redes de apoyo que fortalecen las dinámicas de creación de nuevos proyectos de vida y actitudes positivas frente a la vida. Sin embargo, dicho tutor no solamente es una persona; también pueden ser una meta, un sueño, un lugar o un evento.

2.3.2. *Gestión educativa*

2.3.2.1. La calidad educativa desde la supervisión del directivo docente.

Desde la perspectiva de la calidad educativa en Colombia, existen componentes establecidos en el Índice sintético de Calidad – ISCE, los cuales son determinados por el MEN (2010), como una estrategia que permite valorar el trabajo realizado por la CE mediante el análisis de los resultados alcanzados en los componentes denominados: desempeño, progreso, eficiencia y ambiente escolar. Así, la calidad de la educación debe lograr objetivos tales como la adquisición y aplicación de conocimientos, el desarrollo de habilidades personales y sociales y el crecimiento individual. Los factores antes mencionados deben abordar la equidad como principio fundamental de la política gubernamental para fomentar un proceso educativo de calidad a alumnos, independientemente de su origen, situación social, condición económica o antecedentes culturales. La calidad en procesos de formación no se concreta solamente por los resultados de las pruebas estandarizadas externas o internas, también se evidencia en las relaciones de los integrantes de la CE con la intención de evitar posibles conflictos y contribuir a la mejora educativa.

2.3.3. *Posconflicto y educación*

La definición de cobertura, según Trujillo y Cardona (2019) se aborda desde la perspectiva en la que los colombianos que viven en zonas de conflicto y áreas marginales, que por razones directas relacionadas con la guerra y el desplazamiento no

han podido acceder a la educación en todos sus niveles, tengan una base para participar desde lugares de paz y reconciliación. La educación rural debe ser el eje central de los nuevos escenarios del posconflicto en el campo colombiano. Desde las IE se realizan transformaciones de las formas en que actualmente se conduce la vida cotidiana para sustituirlas por relaciones armoniosas y democráticas. Es necesario plantear temas cruciales para la educación actual, como la cobertura, la sostenibilidad y la calidad.

2.3.3.1. Educación rural y posconflicto.

De acuerdo con la aproximación que hace Trujillo y Cardona (2019) con respecto a la relación entre la educación rural y escenarios de posconflicto, se definen siete factores que vinculan la caracterización de la educación rural: sujeto político como transformador social, educación rural, escenarios de paz y posconflicto, educación y posconflicto, docentes en escenarios de posconflicto, responsabilidades de la educación superior en el posconflicto, y educación rural y posconflicto. Se debe agregar que, la presente investigación centra su profundidad en la educación rural en Colombia. Existen distintas aproximaciones a la caracterización de educación rural y éstas dependen del entorno donde se desenvuelva, no es lo mismo la educación rural en países de Latinoamérica versus la educación rural en países europeos como Alemania o Suiza.

2.3.4. Escalas de medición

Para dar cumplimiento al objetivo específico de analizar los factores de resiliencia presentes en la comunidad educativa mediante la valoración de los resultados obtenidos a través de la aplicación de una escala de medición de resiliencia, es necesario la construcción de una escala de medición de resiliencia, en este caso, es menester mencionar la teoría relacionada con la construcción de escalas de medición, la forma en cómo se validan y se obtiene la confiabilidad de este. Para la respectiva construcción de la escala se tienen en cuenta los factores expuestos por Henderson y Milstein (2003) y de esta teoría se toman los factores que, al desglosarse, conforman los ítems de la escala de resiliencia.

Conceptos para la elaboración de Escalas de medición: Morales (2011) presenta la confección de escalas de actitudes o test de personalidad como el método para medir determinados rasgos. Para medir, de una manera muy general, se precisa el apreciar cuantitativamente si un sujeto tiene poco o mucho del rasgo en cuestión y evidenciar dónde se ubican las respuestas de un individuo en una escala de apreciación de menos a más.

Así, Morales (2006) declara que en la construcción de una escala de medición de actitudes se inicia con la definición de las variables que se desean medir, en la que se debe redactar los ítems y las opciones de respuestas y del mismo modo se debe verificar la fiabilidad y validez de dicha escala.

De esta manera, para el presente estudio se hace necesario la construcción de una escala o test porque con cierta cantidad de ítems se intenta dar cuenta de la descripción y posible medición de códigos relativamente complejos de evidenciar mediante otros métodos relacionados con la resiliencia en la CE afectada por la violencia armada.

2.3.4.1. Escalas de medición de resiliencia.

La medición de la resiliencia se puede abordar desde distintos aspectos, Salgado (2005) menciona que la escala puede ser el último procedimiento de un resultado de programas de intervención o situaciones naturales donde se evalúe su respectivo impacto. Asimismo, Salgado (2005) citando a Infante (2002) presenta una descripción de métodos para determinar escalas de medición de la resiliencia realizados por Luthar y Cushing (1999).

Uno de los métodos que se presenta es la medición de adaptación positiva donde se resalta la adaptación según factores múltiples. Dicho método permite obtener medición de adaptaciones con base en el cumplimiento de metas acordes con las etapas del desarrollo personal. El método está basado en la implementación de factores múltiples para la medición de conductas que determinan la posible adaptación positiva. Dependiendo de la comunidad la adaptación positiva cambiará, sin embargo, la definición de variable de riesgo se mantendrá. Para la presente investigación, el

instrumento a aplicar es una prueba psicométrica relacionada con el cuestionario de tipo Likert que ofrece información sobre el fenómeno estudiado.

2.3.5. *Conflicto armado en Colombia*

Carvajal, Lopera, Álvarez, Morales y Herrera (2015) plantean una definición del término conflicto armado en Colombia la cual es asumida como la guerra interna entre fuerzas armadas del Estado y grupos armados insurgentes, que se dio cerca al año 1960 y se relaciona con la existencia del grupo armado FARC describiéndola como una de las fuerzas armadas combatientes, su origen y entrada en acción inicia en el año de 1962. Por otro lado, el ELN (Ejército de Liberación Nacional), surge un año más tarde (2015, p. 4). Los mismos autores mencionan que: Desde finales de la década de 1940, ya se registraban enfrentamientos entre grupos guerrilleros y las fuerzas estatales, como fue el caso del conflicto de Villarrica en el departamento del Tolima. En este sentido, el conflicto armado en Colombia trasciende la creación y existencia de las FARC, por lo que no puede reducirse exclusivamente a este grupo insurgente. La persistencia del conflicto no depende necesariamente de la presencia de organizaciones como las FARC o el ELN, y su eventual desaparición no garantiza, por sí sola, la finalización del conflicto armado en el país (Carvajal et al., 2015).

2.4.Marco contextual

2.4.1. *Conflicto armado en Cundinamarca*

Para inicios del año 2021, el RUV, mencionó en sus estadísticas que cerca de 9'099.358 de colombianos son reconocidas como personas víctimas del conflicto armado.

Hay que mencionar además que, en el departamento de Cundinamarca, se registra, con corte a diciembre de 2020 en el marco de la ley 1448 de 2011, 136.923 personas que fueron víctimas de un hecho victimizante en el territorio cundinamarqués de los cuales, la mayoría de ellos se ubicó en el hecho de desplazamiento forzado, entendido como el hecho de migrar dentro del territorio nacional, abandonando su hogar

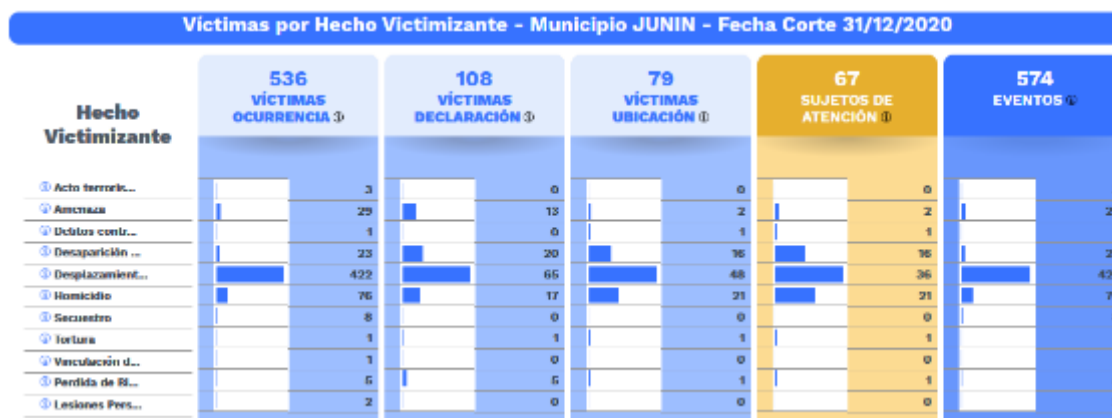
y dejando atrás sus actividades usuales, debido a que su integridad se encuentra en riesgo.

De otro lado, según el mismo registro, 190.031 personas manifestaron por medio de su testimonio ser víctimas por declaración y de 159.690 personas que aún viven en el territorio en el cual sufrieron el conflicto armado, hay 141 víctimas consideradas sujetos de atención que en la actualidad han solicitado ayudas gubernamentales después de haber sido víctimas. Por último, en el territorio del departamento de Cundinamarca han ocurrido 158.000 eventos asociados a actos de violencia armada tales como: actos terroristas, atentados, enfrentamientos, amenazas, secuestros, violaciones, desaparición y desplazamiento forzado, asesinatos, minas antipersona, tortura, vinculación de niños, niñas y adolescentes a actividades relacionadas con grupos armados y lesiones personales físicas y psicológicas.

A su vez, como se había mencionado, la Gobernación de Cundinamarca (2016) ha superado totalmente la presencia de grupos guerrilleros, siendo uno de los primeros territorios en haber alcanzado la etapa del posconflicto (p. 37). Esto indica que, aunque no se cuenta con presencia de grupos armados, se tiene aún población que fue afectada por el conflicto armado y que de cierta manera quedan las secuelas de la guerra en las personas, en las comunidades y en la sociedad.

En el caso del municipio de Junín de la provincia del Guavio en el departamento de Cundinamarca, y teniendo en cuenta la descripción antes realizada con respecto a Cundinamarca, se puede evidenciar con corte a diciembre de 2020 la siguiente información (Figura 2) donde el hecho victimizante más pronunciado es el desplazamiento forzado (Figura 3).

Figura 2. Registro Único de Víctimas



Nota. Víctimas por hecho victimizante del municipio de Junín en Cundinamarca.

Fuente: RUV tomado el 19 de enero de 2021

Figura 3. Registro Único de Víctimas



Nota. Cantidad de víctimas directas e indirectas. Fuente: RUV tomado el 19 de enero de 2021

Esta investigación se sitúa en el municipio de Junín, específicamente en las inspecciones de Claraval y Chuscales, las cuales fueron reconocidas por el DANE desde el año 2002 como centros poblados con fines estadísticos, al contar con al menos veinte viviendas agrupadas de manera contigua. Ambas inspecciones se ubican en la zona rural del municipio de Junín, en el departamento de Cundinamarca. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), una inspección de Policía corresponde a una instancia judicial que ejerce jurisdicción en una determinada zona urbana o rural de un municipio, sin necesidad de estar delimitada formalmente, y cuya autoridad máxima es un Inspector de Policía. Estas divisiones son empleadas principalmente con propósitos electorales y administrativos por los entes territoriales.

La violencia armada y los efectos de este en las inspecciones de Claraval y Chuscales no han sido documentados, sin embargo, mediante relatos de la comunidad y por noticias periodísticas se ha conocido parte del conflicto vivido en la región.

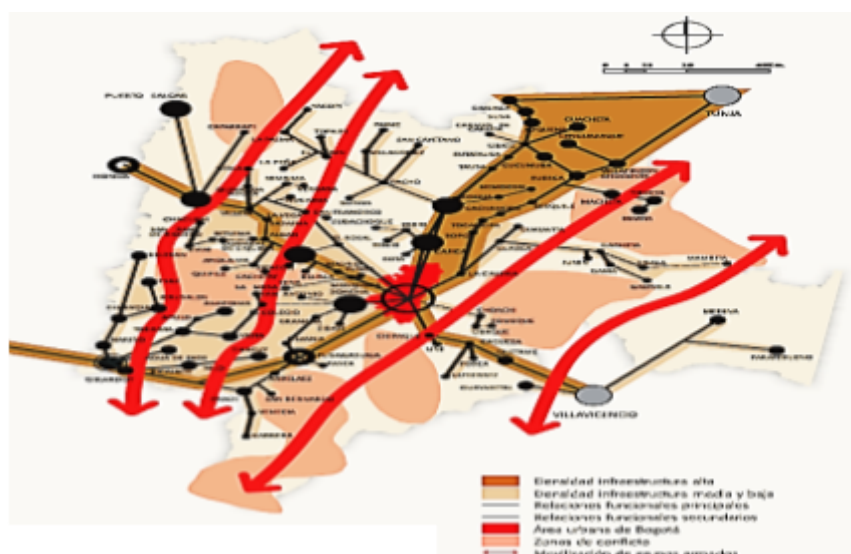
De acuerdo con el diario El Espectador (2018). El grupo que hizo parte del proceso armado en la región del Guavio fueron las FARC, quienes estuvieron en gran parte de Cundinamarca con una presencia mínima en la década de los setenta y luego aumentaron progresivamente hasta contar con 14 frentes operativos en el año 2000. Por las características geográficas del departamento de Cundinamarca y por la cercanía a la ciudad de Bogotá, la región del Guavio fue un corredor del grupo armado al margen de la ley el cual unía otras regiones tales como el Meta y Boyacá. En algunos municipios

del departamento de Cundinamarca fueron centros estratégicos en tiempos de conflicto porque sus municipios limitan con los departamentos de Antioquia, Boyacá, Caldas, Casanare, Huila, Meta y Tolima.

En la Figura 4 se presenta el comportamiento de los movimientos estratégicos realizados por los grupos armados lo que permitió su desplazamiento entre los corredores que comunicaban las regiones. La figura presenta la relación de los movimientos en el departamento de Cundinamarca.

El corredor estratégico que atravesó la región donde se desarrolló el estudio es el corredor que se aprecia en la esquina inferior derecha de la Figura 4, dicho corredor comunicaba el departamento de Boyacá con el departamento del Meta, ambos departamentos fueron afectados directamente por el conflicto armado colombiano debido a su geografía y su ubicación para realizar las actividades económicas que mantuvieron al margen de la ley.

Figura 4. *Desplazamiento por Corredores*

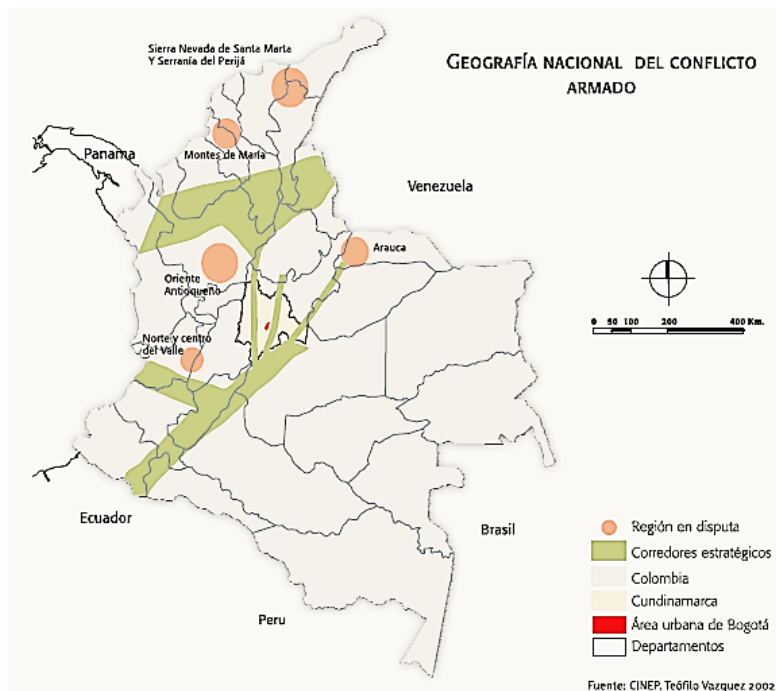


Nota. Corredores estratégicos de los grupos armados en la región del departamento de Cundinamarca. Secretaría de Planeación. (2002. p. 120)

El conflicto armado abarcó gran parte del territorio colombiano, en la figura 5 se aprecian los departamentos afectados y los corredores estratégicos que los comunicaban.

Dichos corredores permitieron la movilización de los grupos ilegales con la intención de persuadir a la fuerza pública y además poder continuar con sus fuentes de financiación.

Figura 5. Movimiento por Corredores



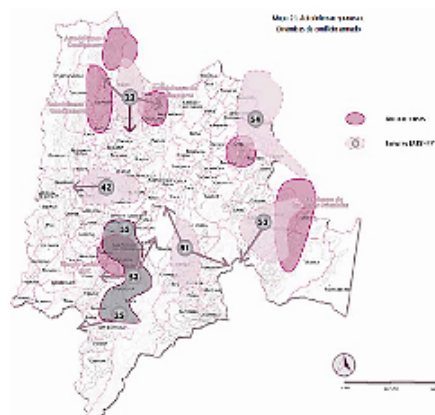
Nota. Movimiento de los grupos armados a nivel nacional por corredores. Secretaría de Planeación. (2002. p. 120)

Vásquez (2002), expone que una de las estrategias económicas con las que los grupos armados se financiaron, se basó en el secuestro, la extorsión y la vacuna las cuales afectaron a ganaderos, comerciantes e industriales, personas inmersas en la política y adinerados. La vacuna” en términos de financiación de la guerra en Colombia se relaciona con la extorsión aplicada a personas o ganaderos para poder ejercer sus actividades o moverse de un territorio a otro.

A todo esto, se suma una disputa por el territorio desde mediados de los años ochenta. De esta forma, el Frente 53 de las FARC, que fue el frente que operó en la región, financiaron sus operaciones y además se apoderaron de los territorios del presente estudio. (p. 93). En la figura 6 se aprecia el control que logró obtener el Frente

53 de las FARC sobre el departamento de Cundinamarca y específicamente sobre la región del Guavio.

Figura 6. *Dinámicas de conflicto armado.*



Nota. Dinámicas de conflicto armado en el departamento de Cundinamarca.

Fuente: Vásquez, (2002. p. 92)

La Figura 7 presenta la distribución geográfica y la caracterización contextual de la región conocida como la Olla Grande, según datos de Corpoguavio. En esta zona, las inspecciones de Claraval y Chuscales fueron consideradas corredores estratégicos por las guerrillas de las FARC durante la década de 1990. De acuerdo con testimonios de algunos habitantes locales, estos centros poblados eran reconocidos como puntos de operación, donde incluso se realizaban transacciones económicas vinculadas con la liberación de personas secuestradas. Además, en los alrededores de la región del Guavio operaban al menos seis frentes armados, los cuales recibían refuerzo logístico y político de milicias urbanas provenientes de ciertas localidades de Bogotá (Secretaría Distrital de Planeación, 2002, p. 120).

Figura 7. Caracterización del contexto según Corpoguavio



Nota. Tomado del monumento en conmemoración de las víctimas del conflicto 2021

2.4.2. De la institución educativa

Según el PEI de la Institución Educativa Departamental Claraval Chuscales. El 1° de marzo de 1971 inició la construcción del colegio en la Inspección de Claraval, iniciativa impulsada por el Presbítero Julio Roberto Ortiz, párroco de la localidad, con el apoyo del Gobernador Miguel Santamaría Dávila y la comunidad.

En 1992, los colegios de Claraval y Chuscales se fusionaron, creando el Colegio Departamental Nacionalizado Integrado Claraval Chuscales. Este proceso contó con la participación del alcalde José Manuel Caicedo, el párroco Jorge Enrique Beltrán, el rector de la Normal de Junín Alberto Salamanca y líderes comunitarios. Inicialmente, la institución operó con dos grados en cada inspección. El 31 de agosto del mismo año, mediante la Resolución 01381, se aprobaron oficialmente los estudios de sexto a noveno grado.

Reseña Histórica de la inspección De Claraval y Chuscales: Claraval, el primer centro poblado de la región de Hoya Grande tiene sus orígenes en 1886 en la Aldea Bolívar (actual ubicación de la escuela de la vereda La Aldea). Originalmente, un sacerdote de la Diócesis de Zipaquirá oficiaba misas mensuales para los habitantes que no podían trasladarse a Junín. Debido a las dificultades de acceso y al clima frío, las autoridades eclesiásticas decidieron reubicar el centro religioso en el sitio donde hoy se encuentra el poblado. El terreno, parte de la finca Paima fue donado para construir la parroquia. Finalmente, la inspección se estableció oficialmente mediante la Ordenanza Número 1 del 24 de noviembre de 1955.

De la violencia armada alrededor de la Institución Educativa

La Corporación de Autoridad Regional Corpoguavio en el año 2020 realizó un proyectó que intentó resarcir parte del daño causado por la violencia armada en el sector, donde cerca de 145 familias se vieron afectadas por causas tales como amenazas, hostigamientos, desplazamiento forzado y asesinato de algún integrante de sus familias. Es así como dichas familias se vincularon al programa con participación aportando

información para la reconstrucción de memoria histórica y colectiva de las hostilidades en la región del Guavio.

Parte de las narraciones que algunos miembros de la comunidad le presentaron a Corpoguavio, se registraron en los monumentos instalados en el sector, en la figura 8 se evidencian los relatos relacionados con el inicio de las hostilidades en la región y con la presencia inicial de los frentes guerrilleros en la zona. Su período de presencia fue desde el año 1991 hasta el año 2002. El conflicto, aunque no se dio de manera directa en los centros urbanos, fue un conflicto que se vivió en la periferia de estos debido a los corredores estratégicos que representaba su geografía por su extensión, por la densidad de sus bosques y por la posibilidad de comunicar municipios aledaños como La Calera, Guasca, Gachalá y Fómeque con grandes ciudades como Bogotá, Villavicencio, San José del Guaviare y Tunja. Los militantes de dicha organización no se quedaban en un solo punto, sin embargo, hacían presencia en gran parte de la zona, a su vez, la región fue un corredor por donde transportaban secuestrados, víveres de mercado y dinero producto de sus actividades económicas ilegales.

Figura 8. Historia del conflicto armado en la región



Nota. Tomado del monumento en conmemoración de las víctimas del conflicto 2021

La región fue considerada como zona roja debido a la presencia de los grupos armados y sus acciones bélicas, asimismo se consideró como centro de operaciones, de reuniones y festejos de los mismos grupos. Las zonas rojas en Colombia son

consideradas las partes del territorio nacional donde se desarrollan acciones bélicas por parte de los actores armados, bien sean del estado o grupos al margen de la ley, también son denominadas zonas de guerra.

En los relatos hechos a la corporación Corpoguavio se menciona que cuando el grupo armado ilegal decidía realizar alguna reunión, la comunidad civil debía hacer acto de presencia ya que en ese momento se consideraban como la autoridad y por ende la comunidad debía obedecer sus órdenes. Una de sus acciones que más se resalta es la pavimentación del centro urbano con mano de obra y recursos económicos de la comunidad civil pero auspiciado por la columna guerrillera.

La comunidad civil que narró los acontecimientos en la década en que se vio afectada la región por el conflicto armado, resalta que era normal que en cualquier momento se enfrentaran los grupos ilegales y la fuerza pública. La comunidad civil se veía afectada por estar en medio de los hostigamientos realizados por ambos frentes de guerra. Las afectaciones más comunes dentro de la comunidad civil fueron los daños a las paredes de las casas por los impactos de bala de un lado hacia el otro, las amenazas por no estar de acuerdo con la forma de pensar de la organización, los castigos por estar en contra de las órdenes tales como la preparación de alimentos, la donación de mercados y víveres y el préstamo de animales y máquinas de carga para transportar diferentes elementos de supervivencia.

En ocasiones, cuando los grupos armados transitaban por las vías, los civiles se escondían para evitar ser abordados y cuestionados ya que, en otros momentos, cuando se hacían retenes ilegales, los milicianos arrebatan de sus pertenencias a los pobladores de la región y verificaban si tenían deudas de las extorsiones, si debían alguna deuda eran separados del medio de transporte en el que se movilizaban para su respectivo cobro. En la Figura 9 se aprecia el Centro urbano de la región Olla Grande, Chuscales.

Figura 9. Centro urbano de la región Olla Grande, Chuscales



Nota. Tomado en el centro urbano 2021

Hay que mencionar que en la Sentencia No. C-027 del año 1996 del estado colombiano se presenta un hecho de conmoción interior señalando lo siguiente:

El día 15 de octubre: Subversivos de las FARC, incursionaron en la inspección Chuscales, jurisdicción municipal de Junín (Cundinamarca), inmovilizando por espacio de una hora un bus de la empresa Valle de Tenza, indagando a los pasajeros sobre su procedencia y oficio que cumplían. (Sentencia No. C-027 de 1996)

Con base en la anterior información, se pueden diferenciar hechos violentos marcaron a la población civil, dichas afectaciones fueron relatadas y se relacionan con:

- ✓ Pago de extorsiones “vacunas” a comerciantes de la región.
- ✓ Constantes indagaciones a civiles sobre actividades cotidianas en la región.
- ✓ Lanzamiento a un río de un camión repartidor de bebidas gaseosas.
- ✓ Presencia de integrantes en algunas escuelas de la región.
- ✓ Vivencia de enfrentamientos entre tropas del Ejército Nacional y guerrilleros de las FARC.
- ✓ Acopio de material bélico.
- ✓ Torturas y asesinatos a individuos de la región.

- ✓ Hostigamientos y enfrentamientos entre bandos, es decir, entre grupos armados ilegales y fuerza pública.
- ✓ Campamentos cerca de los centros urbanos.
- ✓ Allanamiento de cuerpos inertes de integrantes de grupos armados y que no fueron reconocidos por habitantes de la región.
- ✓ Secuestro y desaparición de habitantes de la región.
- ✓ Reclutamiento de jóvenes de la región.
- ✓ Intención de reclutar estudiantes a cambio de beneficios económicos.

2.5. Marco Legal y Normativo

En este apartado se hace referencia a la normatividad vigente en Colombia que da cuenta de los aspectos relacionados con la investigación, se inicia con un paso por la educación bajo la perspectiva de la Constitución Política de Colombia y la Ley General de Educación como las normas rectoras del sector en Colombia, del mismo modo se presentan los planes nacionales y departamentales de educación, la gestión de los directivos docentes a nivel nacional y por último se presenta una normativa que da cuenta del perfil y las competencias del directivo docente rector.

2.5.1. Educación en Colombia

2.5.1.1. Constitución Política de Colombia del año 1991

La educación en Colombia es regida por una serie de normas las cuales se fundamentan en la Constitución Política de Colombia del año 1991, en esta se define que la educación es un derecho de los colombianos, un servicio público con función social y se establecen las libertades dentro del proceso educativo. De la misma forma, le asigna al Estado la responsabilidad de asegurar y velar por la prestación eficiente de su

calidad, inspección y vigilancia. La organización e impartición de la educación formal están definidas en el artículo 67, la cual va dirigida a niños, niñas y jóvenes en edad escolar, adultos, campesinos, grupos étnicos, personas con discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas, personas con capacidades excepcionales, y personas que necesitan rehabilitación social.

De esta manera, la educación en Colombia ha intentado llegar a la mayoría de los rincones más alejados del territorio, sin embargo, es un reto para el Estado que esta educación sea de calidad y con la más amplia cobertura posible. Es por esta razón que se ha hecho necesario extender la asistencia educativa a las comunidades que han sufrido el flagelo de la violencia en territorios casi imposibles de prestar el servicio educativo.

Es así como la educación en Colombia se regula desde distintas normativas que han evolucionado a lo largo del desarrollo de la historia de la nación. Desde la Constitución Política de Colombia se desglosan las demás normas. En este caso, se ha visto la necesidad de regular la educación a nivel nacional mediante la aplicación de leyes como la ley General de Educación de 1994.

2.5.1.2.Ley General de Educación de 1994

Esta ley establece que la educación es un proceso de formación permanente personal, cultural y social a lo largo de toda la vida, que se basa en una concepción integral de la persona humana. Asimismo, en el artículo 2 se menciona que los servicios educativos abarcan una variedad de requisitos legales, planes curriculares, niveles y grados de educación, educación informal y no formal, instituciones educativas con fines culturales y recreativos, así como los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros que se organizan en procedimientos para alcanzar los objetivos de la educación.

Entonces, la Ley menciona las condiciones necesarias para que se desarrollen procesos de formación en condiciones óptimas y favorables para las comunidades mediante la significación del PEI, la regulación del currículo, la definición y caracterización de los miembros de la CE y gobierno escolar; con esto se pretende regular la calidad y cobertura de la educación a nivel nacional. Ahora bien, en todas las

IE a nivel de educación primaria, secundaria y media se debe establecer un PEI acorde con la realidad y contextualizado con las necesidades del entorno. En la CE se considera un conjunto de individuos tales como estudiantes activos, cuerpo docente, directivos docentes, administrativos, padres de familia y comunidad que tiene alguna relación con la educación.

De otro lado, en Colombia, en la medida en que se desarrolla un plan de gobierno por períodos de tiempo establecidos y reglamentados, cada gobernante presenta una serie de planes de desarrollo. A la educación en Colombia se le ha brindado parte relevante en el progreso de la nación. Adicionalmente, desde el año 2016 se ha dado cierta importancia a la educación rural y especialmente a aquellas víctimas de la violencia armada.

2.5.1.3. Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026. (PNDE)

Al mismo tiempo, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026. (PNDE) denominado “El camino hacia la calidad y la equidad” presenta un plan de gobierno de en el que se reconocen avances importantes donde a todos los menores y adolescentes se le brinde el derecho a la educación con la política de gratuidad y calidad educativa desde el grado inicial (transición) hasta el grado final (once) de la educación primaria y secundaria, respectivamente. De acuerdo con informes del MEN, para finales del 2019 cerca de 8 millones de niños y jóvenes hacen parte de la educación gratuita y el sistema educativo en para ellos alcanza una tasa de cobertura del 97%.

Por su parte, se considera que la calidad de la educación tiene la tarea de reducir brechas las cuales pueden lograrse gracias por las gestiones institucionales en las IE para el mejoramiento de la calidad de la educación. Las estadísticas relacionadas con la educación en Colombia afirman que en el año 2015 el promedio de años que tardaba en terminar el proceso educativo un colombiano en zonas rurales era más alto que en zonas urbanas y parte de esta realidad se daba por factores que afectaban la educación tales como la violencia y el desplazamiento forzado que este fenómeno genera.

De esta forma, hay que mencionar que “El camino hacia la consolidación de la paz también exige una educación que contribuya a formar buenos ciudadanos, resolver

los conflictos pacíficamente, fortalecer la reflexión y el diálogo, así como estimular la sana convivencia” (Plan Nacional de Educación, 2016. p. 9). Así pues, una de las intenciones en la visión del PNDE al año 2026 es la reducción de las afectaciones causadas por la violencia armada.

Así, el octavo de los diez desafíos estratégicos del PNDE a 2026 se relaciona con priorizar el desarrollo de la ruralidad desde la educación y específicamente se hace necesario citar el numeral nueve del mismo desafío donde se propende por: “Garantizar que en los procesos de formación docente se incluyan las estrategias desarrolladas para la construcción de la cultura de paz y la recuperación de los colombianos de los impactos negativos del conflicto armado” y en el numeral 22 hace referencia a “la construcción de escenarios de paz con nuevos currículos y metodologías en el marco del posconflicto” (Plan Nacional de Educación, 2017. p. 57).

Parte de estos desafíos se han ejecutado y a partir de ellos se han establecido una serie de decretos nacionales que formalizan el inicio de la reducción de brechas entre la educación rural y urbana y especialmente la educación rural en contextos que fueron afectados por la violencia.

2.5.1.4. Plan De Desarrollo Departamental

Por otro lado, la Gobernación de Cundinamarca (2016) estableció en su Plan De Desarrollo Departamental 2016 – 2020, cuatro líneas transversales: Nuevo Liderazgo, Paz-conflicto, Dinámicas Globales y Ciencia, Tecnología e Innovación. En este sentido, la administración departamental de Cundinamarca consideró al Territorio cundinamarqués como “Paz-conflicto” y lo define así: “Teniendo en cuenta la situación actual del departamento en materia del conflicto interno armado colombiano, se puede determinar que el departamento de Cundinamarca ha superado en un 100% la presencia de frentes conformados por grupos guerrilleros” (Gobernación de Cundinamarca, 2016, p. 37).

Con respecto a línea transversal denominada Paz-conflicto, y específicamente en lo relacionado con la Pedagogía y cultura para una paz duradera, el componente de pedagogía se presenta con el objetivo principal de potenciar las habilidades sociales de

niños y jóvenes, organizaciones comunitarias, víctimas y reinsertados. El propósito principal es fortalecer los valores democráticos a través del desarrollo de habilidades y competencias sociales para que el desarrollo de los procesos de posconflicto tenga bases sólidas y componentes independientes. Es importante señalar que el gobierno de Cundinamarca, junto con sus dependencias y secretarías (como la Secretaría Departamental de Educación), las Juntas de Acción Comunal, los medios de comunicación, las entidades culturales y deportivas, son los actores responsables por llevar a cabo este programa.

En el Plan Decenal de Educación 2013-2022 de Cundinamarca “un territorio educado, pacífico e innovador” se presenta la Línea Programática dos denominada “Condiciones educativas de acceso y permanencia para poblaciones en condiciones especiales”. En la que se señala la iniciativa de garantizar el acceso y permanencia en la educación para las poblaciones con características especiales tales como víctimas de la violencia armada. Una de las estrategias para lograr esta iniciativa es la “adaptación de las metodologías educativas para las poblaciones con condiciones sociales, culturales o físicas especiales”. Para esto se cuenta con censos periódicos e incorporación de mecanismos de identificación en el departamento, de la población afectada. La meta de la iniciativa es aumentar el acceso y la permanencia en el sistema educativo de los grupos de la población con características especiales como víctimas asignando como responsables a diferentes entes, entre éstas las IE. (Plan Decenal de Educación 2013-2022. p. 44)

2.5.1.5.Los PDET

Después de la Firma de Paz y del establecimiento de los acuerdos con las FARC, se dio la implementación y el desarrollo normativo del Acuerdo Final de Paz. De modo similar, se crearon los PDET y se le dio importancia al sector de la educación en estas zonas priorizando la cobertura y la calidad de esta mediante la contratación estatal para docentes y directivos docentes. De tal manera que se asegurara la continuidad de prestación del servicio educativo como calidad y procurando cerrar las brechas existentes. El Decreto Ley 893 de 2017, creó los PDET, los cuales tienen por finalidad:

La transformación estructural del campo y del medio rural, así como una relación equitativa entre el campo y la ciudad en las áreas priorizadas, son necesarias para asegurar el bienestar y la calidad de vida de las personas. También protegen la diversidad y la riqueza de la sociedad, promueven el crecimiento de las economías familiares y agrícolas, así como los métodos de producción propios de los grupos étnicos y las comunidades. Finalmente, permiten la integración y el desarrollo de áreas afectadas por conflictos. (Decreto Ley 893 de 2017. p. 1)

Se definieron las zonas y municipios priorizados teniendo en cuenta el nivel de victimización y afectación, en el marco de las acciones reparadoras contempladas en la implementación de los PDET.

Por consiguiente, se creó el Decreto Ley 882 de 2017 el cual presenta lineamientos para la gestión y prestación de servicios educativos estatales relacionados con el ejercicio de la profesión docente en zonas afectadas por conflicto armado y establece herramientas jurídicas para asegurar la ejecución del Acuerdo Final de Paz.

El Decreto Ley 882 pretende, entre otras cosas, asegurar la continuidad de la vinculación estatal de los docentes que laboran en las zonas afectadas por el conflicto armado y por ende los procesos de acompañamiento y mejoramiento de la calidad de la educación, debido a que se ha evidenciado que la violencia ha impedido que los docentes que son nombrados en estas zonas quieran permanecer en ellas. Al mismo tiempo, en la mayoría de estos lugares, los actores armados han implantado sus propias reglas informales, relacionadas con la actividad docente, esto ha repercutido de manera negativa en el crecimiento de la presencia docente en estas zonas y ha generado el aumento de la brecha entre la educación rural y la urbana.

Por otro lado, la normatividad vigente establece que la educación en Colombia se debe desarrollar procurando un mejoramiento continuo y asegurando la calidad de esta. Existe gran número de normas y guías que orientan esta política nacional.

2.5.2. Normativa relacionada con la Gestión Educativa

2.5.2.1. Guía 34. Mejoramiento institucional

Con respecto al Mejoramiento Institucional presentado en la Guía 34 del MEN (2008) se manifiesta la evolución del sistema educativo colombiano haciendo énfasis en la descentralización de las secretarías de educación como entidades autónomas para la consolidación de las IE. De acuerdo con esto, las instituciones educativas adquirieron una autonomía escolar que les permitió aplicar nuevas formas de trabajo institucional y permitió más y mejores instancias de participación en la vida institucional, adicionalmente esta autonomía fomentó alianzas con otras entidades y organizaciones.

Por otro lado, el mejoramiento institucional tuvo como principio el uso de referentes nacionales para mejorar donde se pueden caracterizar las gestiones de las IE con respecto a los procesos de mejoramiento continuo, las particularidades del rector o directivo docente de una IE en proceso de mejoramiento continuo y la gestión que abarca varias áreas, procesos y componentes mediante una ruta para el mejoramiento continuo.

Con relación a las gestiones institucionales, la Guía 34 del MEN (2008) describe una guía para el Mejoramiento Institucional Educativo. En este sentido, se hacen explícitas las gestiones institucionales. De manera general, las gestiones a conocer son:

Gestión directiva: se relaciona con la orientación de la IE y se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno.

Gestión académica: se relaciona con las acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Así mismo se centra en el desarrollo de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico.

Gestión administrativa y financiera: se relaciona con el apoyo a cada una de las gestiones y manejo de los recursos y los servicios, talento humano, y el apoyo financiero y contable.

Gestión de la comunidad: se encarga de las relaciones de la IE con la comunidad enfocada en la participación, la convivencia y la promoción de una educación inclusiva para todos los estudiantes.

2.5.2.2. Caracterización de perfiles docentes.

Para caracterizar los perfiles y roles de los docentes y directivos en todo el territorio colombiano, se ha legalizado una normativa nacional que los estandariza sin discriminar el tipo de vinculación que se tenga con el sector educativo, claro está, relacionado con la educación inicial, básica primaria, básica secundaria y media.

La resolución 15683 de 2016 del MEN presenta la normatividad vigente con respecto al Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera Docente, es decir, los docentes oficiales en Colombia. Esta normativa es una herramienta para la gestión de la carrera docente en Colombia que permite fijar los conocimientos, la experiencia y demás competencias necesarias para la provisión de cargos docentes y su desempeño dentro del sistema educativo del país.

Las competencias laborales para el perfil directivo y docente, del que trata la resolución 15683 de 2016 se enmarcan en el mejoramiento de las IE, en la medida en que dichas competencias se evidencian en el desarrollo de las áreas de gestión contempladas en la Guía 34 del MEN y en la autoevaluación institucional. Desde esta perspectiva de las competencias docentes, las gestiones se relacionan con las dinámicas de las IE y el mejoramiento continuo de los procesos administrativos, pedagógicos, comunitarios y académicos.

Como se indica en la descripción de funciones esenciales, el rector de la IE es responsable de asegurar que los espacios creados allí se utilicen para promover la cooperación y la resolución de situaciones conflictivas. Además, es el responsable de dar a conocer los Lineamientos Generales para la Prestación del Apoyo Educativo a la Población Vulnerable y Víctima del Conflicto Armado Interno del Año 2014. Así, entre las habilidades conductuales se destacan la negociación y la mediación. Estas habilidades se definen como la identificación de conflictos y la promoción de la

resolución pacífica de los mismos para fomentar un clima de comprensión y reconocimiento de las diferencias.

Capítulo 3. Fundamentos Metodológicos y Resultados de Investigación

En este capítulo se presenta el enfoque metodológico que sustenta la investigación, centrado en analizar la relación entre la resiliencia y el mejoramiento institucional educativo en instituciones afectadas por el conflicto armado en la región del Guavio, Cundinamarca. La investigación adopta un enfoque mixto, con énfasis en la fase cualitativa, la cual permite comprender en profundidad las dinámicas del conflicto y el posconflicto a través de los relatos de miembros de la comunidad educativa. La fase cuantitativa complementa este análisis mediante la validación estadística de una escala de resiliencia aplicada a diversos actores educativos, con el fin de establecer el nivel de resiliencia institucional. Además, se incluye un análisis documental de dos instrumentos institucionales exigidos por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Departamental. Los participantes de la investigación incluyen directivos, docentes, padres de familia, egresados y personal administrativo vinculados a los procesos educativos del territorio.

El proceso de análisis de la información obtenida se fundamentó en la triangulación metodológica (Hernández et al., 2014), técnica que permitió contrastar tres fuentes clave: las entrevistas realizadas a los participantes, los resultados de la escala de resiliencia aplicada y la revisión documental de archivos institucionales. Este procedimiento garantizó la validez de los hallazgos al cruzar perspectivas diversas. Para ello, se partió de la pregunta de investigación original, verificando su coherencia con los objetivos planteados. Asimismo, se incorporó observación participante durante el trabajo de campo, enriquecida por la experiencia previa del investigador. Desde el ámbito educativo, el análisis reveló una convergencia significativa entre las tres fuentes: los testimonios, los datos cuantitativos de resiliencia y los documentos consultados no solo se complementaron, sino que reforzaron la conclusión.

3.1. Cuadro Operacionalización de variables

Tabla 4. *Operacionalización de variables*

METODOLOGÍA PARA CONTRIBUIR CON EL ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL Y LA RESILIENCIA EN COMUNIDADES EDUCATIVAS RURALES DEL GUAVIO - CUNDINAMARCA AFECTADAS POR EL CONFLICTO ARMADO (2000-2020)

Preguntas de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Anticipaciones de sentido	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores
¿Cómo la propuesta metodológica puede orientar a analizar la relación entre los niveles de gestión institucional y los niveles de resiliencia en comunidades educativas rurales afectadas por el conflicto armado en el Guavio -Colombia (2000-2020)?	Proponer una metodología para contribuir con el análisis de la relación entre la gestión institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales del Guavio – Colombia afectadas por el conflicto armado.	Comprender la relación entre la gestión educativa, el mejoramiento institucional y la resiliencia en la comunidad educativa de la Institución Educativa Rural Departamental Claraval Chuscales en Colombia afectada por el conflicto armado, a partir de los significados y experiencias construidas por sus integrantes mediante las narrativas.	Existe una relación entre la gestión educativa y el nivel de resiliencia en comunidades educativas rurales afectadas por el conflicto armado en Colombia, en tanto que las prácticas de gestión institucional contribuyen al fortalecimiento de procesos de	Resiliencia	Resiliencia en el marco educativo	Temporalidad del conflicto
		Analizar los factores de resiliencia presentes en				Víctimas del conflicto
						Políticas de Posconflicto

Preguntas de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Anticipaciones de sentido	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores
		la comunidad educativa mediante la valoración de los resultados obtenidos a través de la aplicación de una escala de medición de resiliencia.	resiliencia comunitaria y al mejoramiento educativo institucional.		Posconflicto	Factores de resiliencia Características en la comunidad resiliente Perfil de una escuela resiliente
		Interpretar en las acciones de la gestión educativa los componentes del mejoramiento institucional que reflejan prácticas de resiliencia en la comunidad educativa rural.		Mejoramiento institucional educativo	Gestiones educativas Gestión directiva Gestión de la comunidad	Gestión directiva Procesos de mejoramiento institucional Calidad de la educación Competencias Funcionales Competencias Comportamentales

✓ Nota. Fuente: Arias, P. (2025). Metodología para contribuir con el análisis de la relación entre la gestión institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales del Guavio – Colombia afectadas por el conflicto armado (2000-2020)

3.2.Diseño Metodológico

La investigación se basó en el método racional de análisis inductivo debido a que el proceso consistió en la lógica inductiva sustentada desde la Teoría Fundamentada, donde se exploró, se describió y se generó una perspectiva teórica. En este sentido, como menciona Hernández et al (2014) el proceso trascendió desde lo particular a lo general. Así, este procedimiento se describió como la aplicación de la entrevista a un perfil de la CE, el análisis de la información obtenida y la redacción de las conclusiones; posteriormente, se realizó la entrevista a otro perfil de la CE, se analizó la nueva información y se revisaron los resultados y conclusiones.

En consecuencia, el investigador del presente estudio realizó la inmersión en el contexto donde se desarrolló el estudio investigativo, en dicho contexto, se observaron algunas características de la CE que sirvieron como categorías apriorísticas, o grupos temáticos iniciales, que ayudaron a precisar algunos elementos los cuales se consideraron para la elaboración de los instrumentos tales como la entrevista y el cuestionario y así se dio paso a la recolección de la información de manera sistemática.

3.2.1 Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis

3.2.1.1. Enfoque

El enfoque de la investigación estuvo enmarcado en una investigación mixta, donde la fase cualitativa se basó en la Teoría Fundamentada desde el diseño sistemático sustentado por Strauss y Corbin (2016), mediante la técnica de comparación constante que, para Creswell (1998), “es la identificación de incidentes, eventos y actividades comparadas constantemente con una categoría emergente para desarrollar y saturar dicha categoría”. La fase cuantitativa se basó en un diseño no experimental transeccional en el cual se desarrolló un instrumento llamado escala de medición de resiliencia aplicado a la CE y por medio de un proceso estadístico se obtuvo la confiabilidad y análisis de este.

3.2.1.2 Diseño

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto el cual se realizó con el diseño transformativo secuencial (DITRAS) el cual estuvo guiado por una perspectiva teórica basada en la resiliencia. Siguiendo con la metodología propuesta por Hernández et al (2014), inicialmente se desarrolló la fase cualitativa y luego la cuantitativa, así se profundizaron y explicaron resultados obtenidos en cada una de las fases. La fase cualitativa se desarrolló por medio de la técnica de entrevista, con base en el método de Teoría Fundamentada. El método cuantitativo no experimental, se relacionó con el instrumento de escala de medición de resiliencia, se dio después de aplicar y analizar las entrevistas. En este orden, el diseño mixto secuencial fue guiado bajo una perspectiva crítica o transformadora relacionada con la resiliencia orientado a provocar una nueva metodología que permitiera analizar la relación entre la gestión educativa, el mejoramiento institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales afectadas por el conflicto armado en Colombia (2000-2020).

Al respecto, Creswell (2008) citado por Hernández et al (2014), considera que ambas bases de datos proporcionan distintas visiones del problema abordado. De esta forma, los datos recolectados por ambos métodos fueron comparados en la fase de análisis y proporcionaron una visión más amplia del fenómeno estudiado. Una ventaja de este modelo fue que el investigador obtuvo una visión completa y holística del problema de estudio al estar inmerso en el contexto de ocurrencia del fenómeno.

3.2.1.3 Tipo

La investigación fue de tipo explicativo con carácter propositivo debido a que se propuso una metodología basada en la teoría fundamentada y la escala de resiliencia que permitiera analizar la relación entre la gestión educativa, el mejoramiento institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales afectadas por el conflicto armado en Colombia (2000-2020). El resultado de esta investigación se basó en explicar el desarrollo de las gestiones educativas y la resiliencia en contextos inmersos en el posconflicto. En este caso, al ser una investigación educativa, facilitó las acciones de formular juicios de valor sobre la situación de la educación en el posconflicto y ayudó a establecer las causas que incidieron sobre las gestiones institucionales, lo que permitió

comprender las situaciones educativas en espacios que fueron afectados por dicho fenómeno social. Así, se hizo una descripción del fenómeno del conflicto y del proceso de resiliencia en el marco de los PMI en una CE de la región de Cundinamarca que fue afectada por la violencia. En efecto, la investigación pretendió la generación de conocimiento relacionado con la realidad del fenómeno del conflicto, la resiliencia y las gestiones de Mejoramiento Institucional Educativo en las instituciones y comunidades educativas atendiendo al método de Teoría Fundamentada.

Es así como, desde el flanco del enfoque cualitativo se permitió un acercamiento a situaciones sociales con el propósito de conocerlas, describirlas y entenderlas, de tal forma que, la investigación cualitativa consistió en analizar el porqué de los fenómenos sociales del posconflicto que se dieron el contexto donde se desarrolló el estudio. En la presente investigación, se evidenció que el fenómeno del conflicto armado en Colombia ha generado efectos especialmente en el campo de la educación y se ve reflejado en los actores involucrados en el mismo, en este caso la CE. Sin embargo, han existido normas, políticamente hablando, que buscaron procesos de adaptación o de resiliencia en las comunidades que se vieron afectadas por el conflicto armado. De esta forma, Bonilla y Rodríguez (2005) resaltan que la investigación cualitativa busca abordar de manera integral las situaciones sociales para investigarlas, caracterizarlas y comprenderlas de manera útil, dicho de otro modo, a partir del conocimiento que tienen los diversos actores involucrados en ellas. (p. 70)

3.2.1.4.Paradigma

La investigación se inscribe dentro del paradigma socio crítico desde la perspectiva de Fals-Borda (1985), el cual se relaciona con la realidad social compleja y cambiante de las comunidades educativas rurales afectadas por el conflicto armado en Colombia. Este paradigma reconoce que el conocimiento no es neutral ni objetivo, sino que está mediado por contextos históricos, sociales, culturales y políticos. Desde esta perspectiva, la investigación asume un compromiso ético y político con la transformación social, especialmente en escenarios marcados por la exclusión, la pobreza y la violencia histórica.

En este sentido, se retoman los aportes de Fals-Borda (1985), quien propuso una visión transformadora del conocimiento a través de los saberes legítimos surgen desde las comunidades mismas y deben ser producidos en colaboración con los actores sociales implicados en los procesos de transformación. Esta perspectiva se vincula con la tesis doctoral, en la cual la comunidad educativa se convierte en productora activa de conocimiento sobre sus experiencias de resiliencia y reconstrucción en contextos de violencia.

El paradigma socio crítico parte de la premisa de que la realidad social puede ser comprendida, deconstruida y transformada mediante la participación de los sujetos que la conforman. En el caso de la investigación, dicha comprensión se logra a través del análisis profundo de las narrativas de los miembros de la comunidad educativa (docentes, directivos, egresados y padres de familia), quienes han vivido y resistido los efectos del conflicto armado. Estos relatos permiten interpretar las prácticas cotidianas, los procesos de construcción de resiliencia, y los mecanismos de mejoramiento institucional impulsados desde la base social y desde la gestión escolar.

El enfoque interpretativo es un componente esencial dentro de este paradigma, dado que permite captar el sentido que los sujetos otorgan a sus experiencias. El uso de la Teoría Fundamentada como método de análisis cualitativo responde precisamente a la necesidad de construir comprensiones desde el punto de vista de los actores sociales, sin imponer marcos conceptuales prefabricados. La codificación abierta, axial y selectiva posibilitó la emergencia de las categorías "resiliencia" y "mejoramiento institucional", a partir de los datos recabados en el contexto natural de los hechos.

3.2.2 Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos

3.2.2.1. Métodos

La investigación se basó en el método empírico bajo el nivel explicativo, debido a que se dio razón de los hechos observados, estableciendo relaciones entre variables mediante las hipótesis planteadas inicialmente mediante la interacción entre los enfoques cualitativo y la cuantitativo. El enfoque cualitativo se sustentó mediante la

Teoría Fundamentada y por medio del análisis documental, adicionalmente, se amplió la perspectiva investigativa con la ejecución del enfoque cuantitativo no experimental por medio de un cuestionario relacionado con la escala de medición de la resiliencia. De manera semejante, Strauss y Corbin (2016) mencionan la importancia de la interacción entre métodos cualitativos y cuantitativos -análisis de las entrevistas e información estadística- en la recolección y análisis de datos ya que este proceso puede hacerse de ambos modos, y en varias combinaciones, durante todas las fases del proceso de investigación.

Fase cualitativa.

Desde la Teoría Fundamentada: fue el método de investigación por el cual se abordó la investigación, de esta manera, a continuación, se contextualiza dentro del presente trabajo. No es común que dentro de la Teoría Fundamentada se utilice teoría desde el inicio de la investigación, sin embargo, en este caso, se inició con un grupo temático o marco conceptual (categorías apriorísticas) que ayudó a comprender los conceptos iniciales que fueron los pilares del presente estudio. Estos pilares fueron observados desde la perspectiva inicial del investigador ya que éste hacía parte de la CE donde se desarrolló el respectivo estudio, previamente se habían evidenciado las variables resiliencia, conflicto y Mejoramiento Institucional Educativo.

Ahora bien, el método de Teoría Fundamentada tiene su origen en las ciencias sociales, se define por su carácter de flexibilidad, por la emergencia de categorías y por la generación de una teoría central, todo lo anterior a través de un proceso dinámico que implica la interacción entre la recopilación de información y su procesamiento.

Uno de los roles del investigador en la Teoría Fundamentada es la constante observación con diferentes técnicas de recolección de la información que, en su mayoría de veces, en el presente estudio, se basó en entrevistas aplicadas a integrantes de la IE. Dicha observación mereció una interpretación de tal manera que permitiera la comprensión de la resiliencia, el conflicto y el Mejoramiento Institucional Educativo.

En la Teoría Fundamentada se pueden desarrollar dos estrategias, Bonilla y López (2016) presentan al método de comparación constante y al muestreo teórico con base en la teoría de Glaser y Strauss mencionados por Soneira (2006) como procesos

que se complementan. Para estos autores, el método de comparación le proporciona flexibilidad a la Teoría Fundamentada, para su desarrollo se requiere la recolección, codificación y el análisis de la información de manera simultánea.

Strauss y Corbin (2016) en su aportación al desarrollo de la Teoría Fundamentada exponen, para la codificación y análisis de la información, el diseño sistemático, en el cual la codificación de la información se desarrolla como un proceso sistemático que tiene tres momentos importantes: la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva.

Desde el análisis documental: El instrumento de análisis documental permitió fortalecer el proceso de recolección de información, para esto, fue necesario realizar un análisis documental a dos documentos institucionales que admitieron conocer el proceso en la IE con respecto al cumplimiento de normativas y requerimientos por parte de entidades estatales tales como el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la Secretaría de Educación Departamental. En este sentido, Clauso (1993) plantea que el análisis documental es “la operación por la cual se extrae de un documento un conjunto de palabras que constituyen su representación condensada”. Asimismo, presenta dos fases del análisis documental: el análisis externo y el análisis interno. Para el análisis externo se distingue entre la descripción bibliográfica que se relaciona con la redacción del asiento bibliográfico y la catalogación que son encabezamientos, redacción de fichas secundarias, su ordenación en los catálogos y la ubicación del documento dentro de la Institución. Con respecto al análisis interno se resalta la Indización o Índices y el resumen. De hecho, el análisis documental se basó en la verificación de acciones planeadas y realizadas por la IE mediante dos documentos institucionales, el PEI y el PMI.

Fase cuantitativa.

Desde el análisis cuantitativo no experimental: Con respecto al instrumento cuestionario escala de medición, uno de los objetivos de la presente investigación analizar los factores de resiliencia presentes en la comunidad educativa mediante la valoración de los resultados obtenidos a través de la aplicación de una escala de

medición de resiliencia. Para el cumplimiento de este objetivo se consolidó un instrumento que permitió identificar el grado de resiliencia en la CE. En este orden de ideas, fue necesario usar algunas pruebas previas de resiliencia para el diseño de un nuevo instrumento que evidenciara la realidad de la resiliencia en la CE. Para la creación del instrumento fue necesario validarlo (Anexo 3) y confrontarlo por medio de un grado de significancia estadística. Se debe agregar que, para Morales (2011) la confección de una herramienta de medición como una escala de medida es un proceso que inicia por la enunciación de una variable, en este caso la resiliencia, comprobando la fiabilidad y la validez de la escala.

3.2.2.2 Técnicas

Para la recolección de información se emplearon tres técnicas principales. En primer lugar, se utilizó la entrevista semiestructurada, desarrollada a través de conversaciones dirigidas, con el propósito de obtener información detallada directamente desde las voces de los miembros de la comunidad educativa. En segundo lugar, se aplicó una encuesta basada en un cuestionario diseñado para medir la escala de resiliencia, administrado a una muestra representativa de participantes. Finalmente, se recurrió a la observación documental, mediante la cual se analizaron archivos institucionales con el fin de identificar y registrar las gestiones educativas tal como se desarrollaban en el contexto real de la institución.

3.2.2.3 Instrumentos de obtención de datos

Se definieron tres instrumentos fundamentales con el propósito de alcanzar los objetivos de la investigación y dar respuesta a la pregunta central del estudio. En este sentido, los instrumentos seleccionados de forma definitiva fueron:

Tabla 5. *Instrumentos finales*

Instrumentos finales		
1. Entrevista semiestructurada	2. Cuestionario de escala de medición de resiliencia para CE	3. Matriz de revisión documental.

Nota. Instrumentos basados en el enfoque mixto.

3.2.2.4 Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.

Entrevista semiestructurada: Amaya (2007, p. 62) describe la entrevista como una conversación directa, intencionada y planificada entre dos personas que asumen roles diferentes. La entrevista requiere la presencia directa del entrevistador y del entrevistado con el fin de recoger información complementaria, verbal y gestual. En este sentido, para la recolección de la información, la herramienta de entrevista pasó por algunos momentos (tabla 6), para Strauss y Corbin (2016, p. 223) se debió seleccionar los participantes, el lugar, el tiempo y los datos que se recogieron. Las preguntas de la entrevista inicial tuvieron como base conceptos procedentes de la experiencia y del trabajo de campo.

Las entrevistas fueron la fuente de la información primaria y se aplicaron a los integrantes de la comunidad educativa. El MEN (2018) define la comunidad educativa como “aquella conformada por estudiantes, educadores, padres de familia, egresados, directivos docentes y administradores escolares. La entrevista como instrumento permitió comprender la resiliencia y el mejoramiento educativo en la CE víctima de las adversidades de la violencia armada. Con respecto a los grupos temáticos inicialmente considerados, se tuvo en cuenta la teoría de la resiliencia en la escuela y los factores que la afectan, la cual es expuesta por Henderson y Milstein (2003), donde se resaltan los seis factores: vínculos sociales; límites claros y firmes; habilidades para la vida; afecto y apoyo; expectativas elevadas y participación significativa. Para cada uno de estos factores se asignaron y relacionaron una serie de preguntas en el instrumento de la entrevista.

Tabla 6. *Relación de la entrevista y factores de resiliencia*

RELACIÓN DE LA ENTREVISTA Y FACTORES DE RESILIENCIA (Anexo 2)	
Intención del instrumento entrevista: conocer la perspectiva de los participantes con relación a identificación de la resiliencia en la comunidad.	
Descripción de la entrevista: de acuerdo con cada uno de los factores de resiliencia	
Desarrollo de la entrevista	

**RELACIÓN DE LA ENTREVISTA Y FACTORES DE RESILIENCIA
(Anexo 2)**

Relación con las variables iniciales y sus indicadores	Vínculos sociales: identificar oportunidades para interactuar con otros a través de actividades cooperativas. Límites claros y duros: identificación de comprensión y aceptación de políticas y normas. Habilidades para la vida: identificación de actividades significativas de desarrollo profesional. Afecto y apoyo: identificación del sentido de pertenencia a través de mensajes de agradecimiento y apoyo comunitario a las actividades de los educadores. Expectativas elevadas: respaldo de las autoridades y confianza en su propio potencial de excelencia y en el de los demás. Participación significativa: valoración del desempeño de su rol.
--	--

Preguntas de la entrevista relacionadas con los factores de resiliencia

Factores de Resiliencia	Preguntas de la entrevista
Vínculos sociales	1. ¿En qué años se vio afectada la comunidad por el conflicto armado? 2. ¿Cómo era la Institución Educativa en esos momentos? 3. ¿Cómo afectó la presencia de grupos armados la educación? 4. ¿Cuál era la actitud de los docentes cuando llegaban los grupos armados?
Límites claros y firmes	5. ¿Cuál era la actitud del rector cuando sucedían los hostigamientos? 6. ¿Cuál es el recuerdo más negativo que tiene de la Institución Educativa con respecto a la presencia de los grupos armados?
Habilidades para la vida	7. ¿Cómo la Institución Educativa se relacionaba con la comunidad durante y después de la llegada de grupos armados? 8. ¿Cómo la comunidad apoyaba a la Institución Educativa después de la presencia de los grupos armados?
Afecto y apoyo	9. ¿Qué hacía la comunidad para ayudar a mejorar la educación en la Institución educativa?
Expectativas elevadas	10. ¿Cómo la comunidad se reponía después de los ataques y amenazas?
Participación significativa	11. ¿Qué pasaba después de la presencia de los grupos en la Institución Educativa?

Nota. Guía del instrumento entrevista con relación a los factores de resiliencia expuestos por Henderson y Milstein (2003)

Análisis Documental: el análisis documental aplicado a los documentos institucionales permitió evidenciar la normativa actual la cual se ve directamente relacionada con la aplicación de procesos de mejoramiento educativo.

Las IE oficiales en Colombia deben cumplir con una serie de protocolos o documentos institucionales que hacen parte de las políticas públicas para garantizar la prestación del servicio educativo y su calidad. Es así como las IE año tras año, como requisito ante las entidades gubernamentales, deben presentar sus PMI, PEI, POA, entre otros documentos. Cada uno de estos documentos deben ser construidos por directivos docentes, docentes, administradores educativos, padres de familia y estudiantes con la intención de contextualizar su proyección a la realidad próxima de la IE.

Cuestionario: respecto a la técnica de cuestionario como método de recopilación de información, se midió el grado de resiliencia en la CE, para esto, se generó un cuestionario y un procedimiento que permitió tener un acercamiento al grado de resiliencia de la CE. El Instrumento de cuestionario fue una escala de medición y se presentó como un cuestionario con preguntas cerradas por ser una escala Likert, En este sentido, se tomó un instrumento ya elaborado y validado estadísticamente, el cual se relacionaba con la resiliencia, y fue modificado teniendo en cuenta la combinación de otro instrumento relacionado con la resiliencia en la escuela, finalmente, se generó un nuevo instrumento. Henderson y Milstein (2003) presentan los factores de la resiliencia en la escuela, así mismo, diseñaron un instrumento cuestionario para determinar la resiliencia de los educadores.

Inicialmente se propusieron dos instrumentos por aparte donde se discriminaron 13 ítems dirigidos a docentes y 27 ítems dirigidos a la CE para un total de 31 reactivos. En el anexo 10 se presenta el instrumento inicial.

En la medida en que se fue piloteando el mismo instrumento se dio cuenta de la extensión de este y de la importancia en la reducción de los ítems, a su vez, los expertos

coincidieron en la necesidad de reducir la cantidad de ítems y la redacción de un único instrumento que fuera aplicado a la CE de forma general. De otro lado, se consideró, después de los aportes de los expertos, la importancia de involucrar ítems invertidos lo que garantizó el sesgo reducido de las respuestas presentadas por los participantes.

En la tabla 7 se muestra una aproximación a la relación entre los factores de resiliencia y las características de escuelas y docentes resilientes, los cuales fueron tomados y adaptados para la construcción del nuevo instrumento a aplicar.

Tabla 7. *Caracterización de la Escuela Resiliente*

FACTOR		CARACTERÍSTICAS
Mitigar los factores de riesgo en el ambiente.	Vínculos sociales	Existe un clima institucional positivo y una cultura institucional cooperativa. Se promueve la equidad, la aceptación del riesgo y el aprendizaje. Los compromisos y objetivos son explícitos, claros y ampliamente aceptados.
	Límites claros y firmes	Hay cooperación y solidaridad. Las metas de toda la escuela son compartidas. Los miembros participan en el establecimiento de políticas y reglas.
	Habilidades para la vida	Se realizan esfuerzos de mejora para la escuela. Se fomenta la voluntad de asumir riesgos y se desarrollan habilidades tanto individuales como grupales. Hay modelos positivos a seguir.
Construir resiliencia en el ambiente.	Afecto y apoyo	Los miembros tienen sentido de pertenencia Se fomenta la cooperación, se celebran los éxitos. Los directivos pasan tiempo con los demás docentes. Los recursos se obtienen con el menor esfuerzo.
	Expectativas elevadas	Se valora el esfuerzo individual. Prevalece la actitud de “se puede”.

FACTOR		CARACTERÍSTICAS
Brindar oportunidades de participación significativa		Se fomenta la disposición a asumir riesgos.
		Se desarrollan y gestionan planes de crecimiento individualizados.
		Los estudiantes son vistos como aprendices y los maestros como guías.
		Todas las contribuciones son valoradas y consideradas significativas.
		Los miembros aprenden y se desarrollan cooperando y tratándose unos a otros con respeto.
		Se valora la experimentación.

Nota. Fuente: Caracterización de la escuela resiliente. Henderson y Milstein (2003)

La tabla 8 muestra la distribución final y la cantidad total de los ítems del cuestionario escala de medición de la resiliencia en la escuela con respecto a cada uno de los factores propuestos por Henderson y Milstein (2003). La letra *i* en los numerales representa los ítems invertidos. (Anexo 4).

Tabla 8. *Ítems del Cuestionario*

LA RESILIENCIA EN LA ESCUELA				
FACTOR		ÍTEMS		TOTAL
Mitigar los factores de riesgo en el ambiente.	Vínculos sociales	1, 8i, 9, 19i, 20	5	
	Límites claros y firmes	2, 3, 4, 21i, 22	5	
	Habilidades para la vida	5, 6	2	
Construir resiliencia en el ambiente.	Afecto y apoyo	7, 10, 11, 12i, 23i	5	
	Expectativas elevadas	13, 14, 15, 24	4	
	Brindar oportunidades de participación significativa	16, 17, 18, 25	4	
TOTAL		25	25	

Nota: Distribución final y la cantidad total de los ítems del cuestionario. Es importante incluir ítems invertidos (*i*) con la intención de garantizar el sesgo reducido en las respuestas brindadas por los participantes.

3.2.3 *Determinación de la muestra y su criterio de selección*

3.2.3.1. Población y muestra de la investigación.

Según los cuestionamientos que se generan en las preguntas de investigación fue necesario obtener información primaria de las fuentes involucradas. Dichas fuentes fueron los integrantes de la CE que hicieron parte de la IE en el momento determinado.

Para el MEN la comunidad educativa es comprendida como “aquella conformada por estudiantes, educadores, padres de familia, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, deben participar en el diseño, ejecución y evaluación del PEI y en la buena marcha de la respectiva Institución Educativa” (MEN, 2006).

Así, se entiende que los actores que hicieron parte de la presente investigación fueron los antes mencionados. Los estudiantes activos en el momento del desarrollo de la investigación no fueron tenidos en cuenta por la vigencia del fenómeno violento en la región.

Con respecto a la población del estudio, se tiene en cuenta entonces que, el municipio de Junín de la región del Guavio del departamento de Cundinamarca en el centro de Colombia contaba con 3 instituciones educativas y cada una de ellas tenía en promedio 8 sedes rurales. Es decir que se tenían 66 cargos: 50 docentes, 12 administrativos y 4 directivos docentes. Adicionalmente, atendiendo a la definición de CE del MEN, los egresados y los padres de familia también hicieron parte de la población de estudio y se consideraron cerca de 50 de ellos como parte del conjunto de la población inicial.

Para la fase cualitativa: El muestreo teórico consistió en identificar las características de las categorías emergentes durante el análisis de datos primarios como entrevistas. Según Bonilla y López (2016, p. 307), este proceso se repite iterativamente

hasta alcanzar la saturación teórica, es decir, cuando las comparaciones constantes no revelan nueva información. En ese momento, el muestreo teórico culmina y se considera innecesario continuar con la recolección de datos.

De este modo, bajo la técnica de entrevista, se llevó a cabo una caracterización de los participantes que cumplieran con el siguiente perfil:

- ✓ Directivos Docentes que estuvieron involucrados en el diseño, ejecución y evaluación del PEI y en la marcha la IE entre los años 1995 y 2020.
- ✓ Docentes que estuvieron involucrados en el diseño, ejecución y evaluación del PEI y en la marcha de la IE entre los años 1995 y 2020.
- ✓ Padres de familia que tuvieron a sus hijos en la IE entre los años 1995 y 2020.
- ✓ Administrativos que estuvieron involucrados en la marcha de la IE entre los años 1995 y 2020.
- ✓ Egresados que estudiaron en el período de tiempo comprendido entre los años 1995 y 2020.

Los anteriores perfiles fueron tenidos en cuenta y se continuó con la aplicación de las entrevistas como muestra la tabla 9.

Tabla 9. *Selección Entrevistados*

Perfil	Número de Entrevistados	Observación después de aplicar el instrumento entrevista
Docente	3 docentes	Docentes oriundos de la región y vinculados a la IE desde el año 1985 que vieron el conflicto armado desde su inicio hasta el final. Su trabajo se desarrolló en una escuela unitaria, en una de las sedes y regiones más afectada por la presencia de los grupos armados.
	2 docentes	Docentes oriundos de la región vinculado desde el año 1994 a la IE. Su labor se

Perfil	Número de Entrevistados	Observación después de aplicar el instrumento entrevista
		desarrolló en una escuela unitaria que fue afectada por su cercanía con el corredor.
Administrativo	1 administrativo	Administrador educativo oriundo de la región encargado de trabajos de mantenimiento en la sede principal de la IE. Vivió de cerca el conflicto armado.
	1 administrativo	Administradora educativa oriunda de la región encargada de servicios generales y de mantenimiento en la sede principal de la IE. Vivió de cerca el conflicto armado.
Miembro de la comunidad	2 padres de familia	Padres de familia y líderes comunales que hicieron parte del gobierno escolar. Vivieron el conflicto armado desde el año 1999 después de ausentarse de la región. Realizaron acciones de apoyo a la GE desde la participación con la administración municipal.
Egresados	4 egresados	Egresados que hicieron parte del cuerpo estudiantil, su graduación fue entre los años 2000 y 2002 lo que implicó que hubieran cursado la educación secundaria desde el año 1994. Observaron el conflicto armado desde su perspectiva de estudiantes.

Nota. Selección entrevistados del instrumento entrevista

En cuanto a la población seleccionada conforme al perfil previamente establecido, el proceso de muestreo teórico se evidenció a través del análisis de los datos recolectados. En la etapa inicial, se realizaron entrevistas a 13 miembros de la Comunidad Educativa (CE), distribuidos en 5 docentes, 2 funcionarios administrativos, 2 padres de familia y 4 egresados. Posteriormente, tras el análisis detallado de las entrevistas, se seleccionaron los relatos de cuatro participantes clave, un docente, dos administrativos y un padre de familia, debido a la profundidad, relevancia y coherencia de sus narraciones frente a las categorías emergentes.

Al haber llegado a la saturación teórica, se seleccionaron cuatro entrevistas después de haber aplicado y analizado trece entrevistas. A continuación, se presenta la caracterización de los participantes que cumplieron con el perfil adecuado:

1. Un docente que hizo parte del diseño, ejecución y evaluación del PEI y estuvieron en la marcha de la IE entre los años 1992 y 2002,
2. Un padre de familia que tuvo a sus hijos en de la IE en el mismo período de tiempo,
3. Dos administrativos que estuvieron involucrados en la marcha de la IE entre los mismos años.

Las nueve entrevistas restantes fueron analizadas y su información generó aportes a la construcción de las categorías emergentes. Finalmente, se decidió continuar con el análisis de las cuatro entrevistas antes mencionadas porque gran parte de la información obtenida fue repetida en los demás relatos.

Para la fase cuantitativa: En el caso del instrumento de cuestionario para la escala de resiliencia, se realizó un muestreo no probabilístico, se tomó de manera intencional y se seleccionaron a conveniencia los participantes en dicha sección, de tal manera, se consideró cada uno de los perfiles de directivos docentes, docentes, padres de familia, administrativos y egresados. Al haber considerado 116 miembros de la CE con la característica de los perfiles antes mencionados se seleccionó una muestra con el siguiente procedimiento.

$$n = \frac{N \cdot z^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N-1) + z^2 \cdot p \cdot q}$$

N = Tamaño población: 116 miembros de la CE.

z = Confianza, 95% que equivale a 1,96.

p = Probabilidad de éxito = 0,5.

q = Probabilidad de fracaso = 0,5.

d = Precisión = 0,05

Con respecto a los parámetros anteriores, la información obtenida significó que se debía aplicar mínimo 89 cuestionarios del instrumento de escala de medición de resiliencia, de tal manera que se obtuviera información relevante para la identificación

de la resiliencia en la escuela. El instrumento de cuestionario de escala de medición de resiliencia fue aplicado finalmente a 112 integrantes de la CE.

3.3. Trabajo de campo

El trabajo de campo se llevó a cabo entre los años 2018 y 2020, abarcando aproximadamente un año y once meses de inmersión del investigador. Aunque esta permanencia no fue continua, el proceso se desarrolló en distintas fases o momentos (ver Tabla 10). La primera fase consistió en un acercamiento inicial al contexto comunitario, lo cual permitió identificar rasgos clave que contribuyeron a la formulación de las categorías apriorísticas o grupos temáticos iniciales (ver Anexo 12). La segunda fase implicó diálogos informales con actores de la comunidad educativa, como docentes y padres de familia, sobre el impacto del conflicto armado y los procesos de recuperación vividos. Las fases tercera y cuarta correspondieron a la recolección directa de información primaria a través de visitas in situ por parte del investigador (ver Anexo 11). En una quinta fase, se retomó contacto con algunos de los participantes previamente entrevistados, seleccionados por la riqueza y relevancia de sus aportes, con el fin de ampliar y profundizar las categorías emergentes. Finalmente, se realizó un análisis documental de registros escritos seleccionados pertenecientes a la institución educativa.

Tabla 10. *Momentos del Trabajo de Campo*

MOMENTOS	TIEMPO	RESPONSABLE
Primero: acercamiento a la comunidad víctima de la violencia armada en la región	16 meses	Investigador
Segundo: diálogos con integrantes de la CE.	2 meses	Investigador
Tercero: entrevistas a perfiles previamente caracterizados.	2 meses	Investigador
Cuarto: aplicación del cuestionario escala de medición a 120 miembros de la CE.	1 mes	Investigador
Quinto: segunda entrevista a algunos integrantes identificados en la segunda y tercera etapa.	1 mes	Investigador

Sexto: análisis documental aplicado a registros de la IE.	1 mes	Investigador
---	-------	--------------

Nota. Momentos, actividades y observaciones para el trabajo de campo.

Cronograma de las actividades - momentos - descritos en las fases

	Identificación del contexto	Charlas informales con la comunidad	Aplicación de las entrevistas	Aplicación del cuestionario de resiliencia	Análisis documental	Escritura de hallazgos	Escritura de resultados finales
Primer Semestre 2018							
Segundo Semestre 2018							
Primer Semestre 2019							
Segundo Semestre 2019							
Primer Semestre 2020							
Segundo Semestre 2020							
Todo 2021							

Las siguientes tablas presentan la información de cada uno de los instrumentos y sus respectivas actividades y observaciones.

Tabla 11. *Momentos de la entrevista*

Etapas	Actividad	Observación	Responsable	Recurso
Etapas 1	Identificación de la población	Se tuvieron en cuenta quienes cumplieran con los perfiles	Investigador	Presencia del

Etapas	Actividad	Observación	Responsable	Recurso
		posteriormente descritos. Para esto, fue necesario tener un acercamiento in situ.		investigador
Etapa 2	Validación del instrumento (Anexo 1)	Se validó la entrevista por juicio de expertos, de forma complementaria se piloteó el instrumento y se realizaron las respectivas mejoras.	Investigador	Instrumento de validación
Etapa 3	Identificación de experiencias	Se conversó de forma espontánea con los colaboradores para identificar las posibles fuentes a analizar para el respectivo capítulo.	Investigador	Preguntas previamente establecidas
Etapa 4	Consentimiento informado (Anexo 6)	De acuerdo con la identificación de la población, se les presentó el objetivo de la investigación y la confidencialidad de la información obtenida. Se firmaron cada uno de los consentimientos.	Investigador	Formato de Consentimiento informado
Etapa 5	Entrevista	Se aplicaron las entrevistas ya estructuradas y simultáneamente se iban grabando.	Investigador	Entrevistas estructuradas y grabadora

Nota. Momentos, actividades y observaciones para el instrumento de entrevista.

La tabla 12 presenta los momentos necesarios para la confección del instrumento de escala de medición (cuestionario de escala medición de resiliencia).

Tabla 12. *Momentos para la Escala de Medición*

Etapas	Actividad	Observación	Responsable	Recurso
Etapas 1	Identificación de la población y construcción inicial del instrumento	Se tuvieron en cuenta quienes cumplieran con los perfiles descritos. Para esto, fue necesario tener un acercamiento in situ.	Investigador	Presencia del investigador
Etapas 2	Consentimiento informado y validación inicial del instrumento	De acuerdo con la identificación de la población se les presentó el objetivo de la investigación y la confidencialidad de la información obtenida. Se firmaron cada uno de los consentimientos.	Investigador	Instrumento de validación
Etapas 3	Prueba Piloto, manejo estadístico y mejoramiento	Se aplicó una primera prueba con la intención de hacer las respectivas correcciones, se validó el instrumento mediante tratamiento estadístico y se reformuló.	Investigador	Prueba Piloto
Etapas 4	Aplicación del instrumento	Se aplicó el instrumento.	Investigador	Instrumento o cuestionario o escala Likert

Nota. Momentos de la elaboración y aplicación del instrumento escala medición de resiliencia.

La tabla 13 presenta los momentos, actividades y observaciones para instrumento análisis documental.

Tabla 13. *Momentos para el Análisis Documental*

Momento	Actividad	Observación
----------------	------------------	--------------------

Momento 1	Identificación de los documentos.	Se tuvieron en cuenta los documentos que aportarían al cumplimiento de los objetivos. Para esto, fue necesario tener un acercamiento in situ.
Momento 2	Revisión de los documentos	Se analizaron los documentos de acuerdo con las categorías que emergieron de las entrevistas.
Momento 3	Evaluación de los documentos	Se relacionaron los resultados de la revisión y análisis documental con las categorías que emergieron de las entrevistas.

Nota. Momentos, actividades y observaciones para instrumento análisis documental.

3.3.1. Validación de los instrumentos

Para la respectiva aplicación de los instrumentos de recolección de información, se hizo necesario la validación de estos, para este proceso se dispuso de un formato dirigido a expertos de tal manera que se diera cuenta de la realidad de cada una de las modificaciones y observaciones aplicadas a los instrumentos. Entre las aportaciones de los expertos, se mencionó que sería pertinente aplicar un solo un instrumento de escala de medición de resiliencia (Anexo 10) en el que se abarcara información dirigida a toda la CE. Para la entrevista, se realizaron algunas modificaciones relacionadas con la forma de redacción de la pregunta porque inicialmente se utilizó un lenguaje técnico que posiblemente algunos entrevistados no entenderían. Para el instrumento de revisión documental se suprimieron las gestiones administrativa y financiera debido a que, como están planteadas en la Guía 34, poco se relacionaban con el objetivo del estudio que se lleva a cabo.

3.3.1.1. Validez entrevista

Validez del instrumento: se solicitó a 6 profesionales relacionados con procesos de investigación social, educativa y formación especializada en metodologías de la investigación que realizaran sus aportaciones para la reconstrucción del instrumento entrevista. Así, sus perfiles se relacionan de la siguiente manera: 3 docentes, 2 psicólogos y 1 sociólogo. A cada profesional se le entregó un formato de validación de contenido (Anexo 1), el cual debía ser diligenciado de acuerdo con los parámetros que allí se solicitaban donde se relacionaba el objetivo del estudio, la claridad, organización,

suficiencia, coherencia de cada una de las preguntas de la entrevista. Para la entrevista final, de los aportes más relevantes hechos por los expertos, se concertó en que se tuvieron que modificar 4 interrogantes los cuales no generaban relación que le apuntara directamente al aspecto educativo, en consecuencia, se redactaron las preguntas de tal manera que se relacionaron con los factores de la resiliencia y la relación con el Mejoramiento Institucional Educativo y la GE. Finalmente, se presenta la guía de la entrevista en el Anexo 2 la cual direccionó el procedimiento al aplicar el instrumento en el que se relacionan las preguntas y los factores de resiliencia.

3.3.1.2. Validez encuesta

Validez del instrumento: con la finalidad de fortalecer la respectiva validez del instrumento de medición de la resiliencia, se solicitó a 6 profesionales relacionados con procesos de investigación social, educativa y formación especializada en metodologías de la investigación que realizaran sus aportaciones para la reconstrucción del instrumento cuestionario. Así, sus perfiles se relacionan de la siguiente manera: 3 docentes, 2 psicólogos y 1 sociólogo. Para lograr el objetivo, a cada profesional se le entregó un formato de validación de contenido (Anexo 3), el cual debía ser diligenciado de acuerdo con los parámetros que allí se solicitaban donde se relacionaba el propósito del estudio, la claridad, organización, suficiencia, coherencia de cada uno de los 40 ítems iniciales, también se solicitó la puntuación de acuerdo con el criterio de cada uno con respecto a los parámetros mencionados para el respectivo análisis de validez de V de Aiken.

De forma similar, inicialmente se verificaron los ítems que presentaban mayor dificultad, inestabilidad o menor puntuación de acuerdo con la puntuación dada por los expertos siguiendo la escala de valoración y se excluyeron los mismos dejando un total de 30 ítems. Seguidamente, se hizo el respectivo análisis de validación de la prueba V de Aiken aplicado a los 30 ítems que quedaron, se evidenció que el coeficiente de V de Aiken del cuestionario presentaba un valor de 0,743, pues bien, Ecurra (1988) menciona que este coeficiente puede obtener valores entre 0 y 1, a medida que sea más elevado el valor computado, el instrumento tiene una mayor validez de contenido. Así, se organizaron nuevamente los ítems y se eliminaron 3 ítems más, de los 30 ítems los

cuales presentaban puntuación promedio baja en relación con la calificación de los demás ítems. Con un cuestionario de 27 ítems se aplicó de nuevo el método de validez de contenido V de Aiken al cuestionario y se obtuvo un coeficiente de 0,826. Con este valor se consideró válido y se dio paso al pilotaje de este aplicado a 20 personas de la CE elegidos de forma aleatoria.

Reconstrucción y fiabilidad del instrumento: con una aproximación a la validación del instrumento por parte del juicio de expertos y con V de Aiken considerable, se continuó con la fiabilidad de los ítems, se eliminaron 2 ítems más, después de haber sido seleccionados los 25 ítems y piloteado el instrumento se aplicó a 112 personas consideradas parte de la CE.

Para la verificación de la fiabilidad y el análisis de los reactivos de los ítems, en el presente estudio se tiene en cuenta el cálculo de cada ítem con la suma de todos los demás, es decir, obtenidos los datos, se calcula el promedio y la desviación de los totales ya que de cada sujeto se obtiene una puntuación total, para este caso se toma la sumatoria de las respuestas a los ítems.

En cuanto a la validez y confiabilidad del instrumento, además de considerar la validez de constructo y validez de expertos, es importante obtener la fiabilidad del instrumento en su totalidad, una de las formas más aproximadas para obtener la consistencia interna es aplicar el coeficiente de alfa de Cronbach.

Hernández et al (2014), mencionan que el coeficiente de alfa de Cronbach permite determinar el nivel de consistencia y precisión, los coeficientes pueden oscilar entre 0 y 1. Donde un coeficiente con valor de 0 significa nulo o ninguna confiabilidad y 1 representa un máximo de confiabilidad, es decir una confiabilidad total. En otras palabras, entre más se acerque el coeficiente a cero, existe un mayor error en la medición, la tabla 14 presenta la relación entre criterio de confiabilidad y valores.

Tabla 14. *Niveles de Confiabilidad*

NIVELES DE CONFIABILIDAD	
Criterio de confiabilidad	Valores
No es confiable	-1 a 0

Baja confiabilidad	0.01 a 0.49
Moderada confiabilidad	0.5 a 0.75
Fuerte confiabilidad	0.76 a 0.89
Alta confiabilidad	0.9 a 1

Fuente:

Hernández et al (2014).

El instrumento escala de medición de resiliencia en la CE fue producto de un proceso de varias etapas, en un primer momento se hizo la construcción del instrumento, el segundo momento fue la validación por parte de expertos, en este proceso se excluyeron y se modificaron 12 ítems por diferentes situaciones (redacción y pertinencia). Seguidamente el instrumento fue aplicado con el fin de obtener un pilotaje a 20 integrantes de la comunidad, la información se procesó por el software SPSS en el cual se alcanzó un alfa de Cronbach de 0,85, de la misma forma se excluyeron los ítems 7 y 11 con el fin de aumentar la fiabilidad del instrumento, siendo de esta forma que el coeficiente de fiabilidad aumentó a 0,89.

3.4. Aplicación de los instrumentos

Un aspecto importante que es necesario mencionar es que en el momento en que se estaba recolectando la información se presentaba la problemática del COVID-19, lo que generó complicaciones al aplicar las encuestas. Sin embargo, el investigador estuvo inmerso en el contexto y logró realizar la encuesta a los 112 integrantes de la comunidad educativa. Para el caso de las entrevistas se hicieron 13 entrevistas en total y de esas trece entrevistas se filtraron para quedar con cuatro entrevistas finales.

Durante casi dos años, los relatos y la inmersión del investigador sirvieron como el principal medio de comunicación con la comunidad y como fuente primaria de información recolectada. Utilizando el método de saturación teórica de la Teoría Fundamentada, se realizaron entrevistas individuales y posteriormente se condensaron a las más representativas.

Tabla 15. *Momentos de la aplicación de los instrumentos*

Momentos	Actividad	Observación
----------	-----------	-------------

Momento 1	Aplicación de la entrevista	Se aplicaron las entrevistas ya estructuradas y simultáneamente se iban grabando.
Momento 2	Aplicación del cuestionario	Se realizó una primera prueba con la intención de hacer las respectivas correcciones, se validó el instrumento mediante tratamiento estadístico y se reformuló, luego se aplicó.
Momento 3	Aplicación del análisis documental	Se relacionaron los resultados de la revisión y análisis documental con las categorías que emergieron de las entrevistas.

Nota. Aplicación de los instrumentos y observaciones

Teniendo en cuenta la población de estudio como integrantes de CE, se diseñó un consentimiento informado en el que se les mencionó la intención de la investigación, esto se llevó a cabo para el caso de las entrevistas del cuestionario de escala de resiliencia. La población de estudio en general fue la CE con los perfiles antes mencionados y, que, por ende, no se incluyeron menores de edad. Así mismo, se incluyó la respectiva autorización de participación de los actores de la comunidad, la cual, en la mayoría de los casos se validó mediante la firma de cada uno de los participantes y entrevistados. De otro lado, se comentó que no era obligatoria la participación y que los datos obtenidos sólo serían válidos para la investigación, además que no se tendría en cuenta los datos personales para ningún fin diferente al de la investigación doctoral. (Anexo 6)

3.5. Procesamiento de la información

El plan de procesamiento de la información se dio bajo el método mixto con el diseño de investigación secuencial e integración de datos. El diseño de investigación combinó metodologías cualitativas y cuantitativas para enriquecer el análisis. Así, el procesamiento se dio de forma simultánea usando técnicas de categorización para la información cualitativa y herramientas estadísticas para la información cuantitativa, garantizando la coherencia interna y correspondencia con los resultados. Una estrategia para relacionar ambos enfoques paralelamente fue la creación de matrices que

mantenían las categorías emergentes, donde se establecieron equivalencias entre categorías cualitativas y cuantitativas facilitando así el cruce sistemático de los datos.

El estudio se desarrolló mediante un proceso de análisis inductivo basado en la Teoría Fundamentada, siguiendo la propuesta metodológica de Hernández et al. (2014). Inicialmente se realizó una primera entrevista a un perfil representativo de la comunidad educativa (CE), cuyo análisis permitió identificar categorías preliminares; posteriormente, se aplicó una segunda entrevista a otro perfil clave, contrastando los nuevos hallazgos con los resultados iniciales. Este proceso iterativo continuó con dos entrevistas adicionales que profundizaron en las dimensiones del conflicto y la resiliencia, permitiendo una comprensión más integral del fenómeno. En cada etapa, se realizó un análisis comparativo constante de la información emergente, estableciendo relaciones entre categorías y refinando progresivamente los hallazgos. Finalmente, mediante la codificación selectiva y la saturación teórica, se logró integrar las perspectivas particulares en una visión global coherente, generando así una teoría central fundamentada empíricamente que explica el fenómeno estudiado en su contexto específico.

Para la información cuantitativa se validó el instrumento de medición de resiliencia para la comunidad educativa (CE) utilizando el coeficiente Alpha de Cronbach. La recolección de datos se realizó mediante cuestionarios físicos (papel y lápiz), cuyas respuestas se tabularon en Excel y posteriormente se analizaron estadísticamente con SPSS.

En consecuencia, el investigador del presente estudio realizó la inmersión en el contexto donde se desarrolló el estudio investigativo, en dicho contexto, se observaron algunas características de la CE que sirvieron como categorías apriorísticas, o grupos temáticos iniciales, que ayudaron a precisar algunos elementos los cuales se consideraron para la elaboración de los instrumentos tales como la entrevista y el cuestionario y así se dio paso a la recolección de la información de manera sistemática.

3.5.1. Procesamiento de la información obtenida por medio de las entrevistas.

Para la codificación y análisis de la información, a partir del método presentado por Strauss y Corbin (2016), se llevaron a cabo tres procesos a saber: la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva.

Codificación abierta: para la presente investigación, en el proceso de codificación abierta, se tuvieron en cuenta dos tipos de información, la información pre-codificada que fue considerada como la posible evidencia de las subcategorías y los códigos que se generaron mediante la interpretación del investigador. Los códigos *in vivo* fueron las expresiones que literalmente se obtuvieron de los relatos de los entrevistados, es decir, el lenguaje y frases que se usaron sin ninguna modificación. En el proceso de codificación abierta se iba realizando simultáneamente la comparación de la información con el propósito de dar paso a la generación de grupos o familias de códigos y así a la codificación axial.

En el proceso de codificación abierta se realizó simultáneamente la comparación de la información para dar paso a la generación de grupos o familias de códigos y así a la codificación axial. Para esto fue necesario, de manera inicial, codificar la información mediante transcripciones y asignación de códigos donde se evidenciaron posibles subcategorías y los códigos que se generaron mediante la interpretación del investigador. Usando el Software ATLAS.ti 9 se organizó y codificó la información en primera instancia.

Codificación axial: representó el proceso en el que se encontraron conexiones y relaciones entre las familias de códigos que permitieron agrupar en categorías más generales la información. Del mismo modo, se aplicó la intensidad y frecuencia de relaciones existentes entre subcategorías con la intención de ir evidenciando una categoría central.

En la codificación axial se encontraron conexiones y relaciones entre las familias de códigos que permitieron agrupar en categorías generales la información usando el Software ATLAS.ti 9. La codificación selectiva y la teorización se dio por la reflexión

constante del investigador integrando los códigos en una teoría central mediante un conjunto de proposiciones.

En consecuencia, se recurrió a la aplicación de una matriz condicional consecucional (ver Tabla 16), la cual facilitó una representación estructurada del contexto donde emergen, se desarrollan y actúan los fenómenos de resiliencia y mejoramiento institucional educativo en los entornos escolares de la región. De acuerdo con Strauss y Corbin (2016), esta matriz constituye una herramienta analítica adecuada para examinar fenómenos complejos como los mencionados:

Si un investigador quiere construir una teoría, es importante que comprenda de la mejor forma posible el fenómeno investigado, lo cual significa ubicarlo en un contexto o en el rango total de las condiciones macro y micro en el cual está inmerso y rastrear las relaciones de las acciones/interacciones subsiguientes hasta llegar a sus consecuencias (2002, p. 198).

Tabla 16. *Matriz Condicional Consecucional*

La gestión educativa y la resiliencia
Condiciones causales
Fenómeno
Contexto y condiciones intervinientes
Estrategias de acción/intervención
Consecuencias

Nota. Matriz condicional para codificación basado en Strauss y Corbin (2016).

Para organizar la información derivada de las entrevistas se usó el método de codificación expuesta por Quintero (2018) donde se ubicó la información de acuerdo con criterios y a códigos de clasificación (Tabla 17). Dicha codificación permitió organizar los memos y relacionarlos con los relatos *in vivo* y con las categorías que emergieron.

Tabla 17. *Ejemplo Formato de Codificación*

FORMATO DE CODIFICACIÓN
Transcripción y fijación de códigos de personalización
Tema: La resiliencia y el Mejoramiento Institucional Educativo.
Población: A (Administrativo) o D(Docente)
Género: M (Mujer) u H (Hombre)
Edad: A
Entrevista: N1, N2, N3, N4, N5.
Renglón de la transcripción: 1, 2, 3, 4, etc.
Codificación (A, M, A, N5, 1)
Relato

Nota. Formato de Codificación basado en lo propuesto por Quintero (2018).

Codificación selectiva: atendió a la compilación de las categorías generando una categoría central que se consideró como la teorización. Es así como la teorización ocurrió cuando se integraron todos los códigos en una teoría central mediante un conjunto de proposiciones, Strauss y Corbin (2016).

Para obtener un registro escrito de las ideas teóricas sobre los códigos y las relaciones que emergieron, se hizo necesario la estrategia de utilizar memos que surgieron en el proceso de codificación. Con la utilización de los memos teóricos se permitió considerar las categorías y sus relaciones ya que fueron una parte central de la recolección y el análisis de la información. Los memos fueron escritos de tal forma que se registraron conforme se iban evidenciando relaciones entre las categorías y los grupos temáticos inicialmente establecidos, una vez fueron escritos, se usaron para establecer las posibles relaciones entre los distintos relatos y sus categorías emergentes.

Murillo (s.f). menciona que un memo puede ser una frase, un párrafo o pocas páginas. No importa su extensión puesto que su utilidad en esta fase de la investigación se centra en plasmar el pensamiento del investigador. Para el mismo autor, el desarrollo de los memos permite que:

Los datos alcanzan un nivel conceptual adecuado; desarrollan las propiedades operacionalmente definidas de cada categoría; presentan hipótesis sobre las relaciones entre categorías y sus propiedades; integran las relaciones que surgen dentro de las categorías agrupándolas con otras categorías; y comienzan a centrarse en la teoría emergente, entre otras teorías que pueden tener una relevancia potencialmente idéntica. (p. 28)

3.5.2. *Procesamiento de la información obtenida de la escala de resiliencia.*

Mediante la aplicación de la prueba de Alpha de Cronbach se diseñó y validó nuevamente el instrumento que midió el nivel de resiliencia de la CE. En este sentido, para la aplicación del instrumento dirigido a los integrantes de la CE se recurrió al método de contestar mediante el bolígrafo y la hoja de papel, seguidamente se organizó la información por medio de la hoja de cálculo Excel y por último se realizó el análisis estadístico mediante el software SPSS.

El criterio de asignación se construyó con ayuda de los expertos quienes convergieron sus aportes en que a menor promedio en la puntuación de cada factor menor resiliencia y, por consiguiente, a mayor promedio en la puntuación por cada factor mayor evidencia de resiliencia.

Las opciones de respuesta en el instrumento y en la escala de Likert estaban comprendidas con valores enteros considerados como 1, 2, 3 y 4 con relación a totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo, respectivamente.

Es necesario mencionar que para el análisis en general se tuvieron en cuenta los ítems invertidos *i* y a los mismos se les aplicó el respectivo tratamiento estadístico (invertir su relación).

En la tabla 18 se presenta la relación entre el promedio que fue asignado y el criterio de rango de correspondencia de la siguiente manera:

Tabla 18. *Rango de Correspondencia Escala de Resiliencia*

RANGO DE CORRESPONDENCIA	CARACTERÍSTICA
1 – 1,9	NO RESILIENTE
2 – 2,9	POCO RESILIENTE
3 – 3,9	RESILIENTE
4	MUY RESILIENTE

Nota. Relación entre el Rango de correspondencia y su respectiva característica.

Es decir, se consideró el porcentaje de la asignación “Resiliente” y “Muy resiliente” como la característica de resiliencia en la comunidad para cada uno de los factores. De la misma forma, por medio del uso de las tablas con los gráficos de líneas simples se presentó la tendencia hacia la resiliencia por cada uno de los factores, mediante el diagrama de líneas se evidencia el comportamiento de los factores en la CE.

3.5.3. Procesamiento de la información obtenida de la revisión documental.

Con respecto al análisis documental se seleccionó el PEI de la Institución y la Evaluación Institucional, sin embargo, estos documentos presentan una serie de apartados que para la presente investigación no generaron mayor aporte. La información obtenida del análisis documental se condensó en un formato similar al que se expone en la Guía 34, desde dicho formato se verificó la existencia y el nivel del cumplimiento del mismo criterio y de la misma forma la relación con los grupos temáticos iniciales, las categorías apriorísticas y las categorías que emergieron de las entrevistas, así se iban evidenciando la emergencia de estas en los documentos institucionales. Esto se realizó con una comparación constante.

En este orden de ideas, para la revisión y análisis documental, se tuvieron en cuenta el PMI lo que hace parte de la evaluación institucional realizada año a año con dos gestiones educativas -que se relacionaron con los grupos temáticos o categorías apriorísticas consideradas al inicio del estudio- (gestión directiva y gestión de la comunidad) y el PEI de la institución.

Es así como se tomó parte de la gestión directiva y la forma en cómo se plantea en la Guía 34 para la verificación del cumplimiento del estándar en la IE. El procedimiento para la elaboración del PMI se estableció de la siguiente manera: “De acuerdo con la siguiente escala de valoración marque con una x dependiendo de la relación existente entre los procesos y los componentes del Mejoramiento Institucional Educativo”. Guía 34 del MEN (2008)

En la tabla 19 se presenta de manera parcial el área de gestión directiva con su respectivo proceso y componente. Escala de valoración (Anexo 5)

Tabla 19. *Área: Gestión Directiva*

PROCESO	COMPONENTE	VALORACIÓN			OBSERVACIÓN
		1	2	3	
Direccional mient estratégico y horizonte institucional	Misión, visión y principios en el marco de una IE				
l	Metas institucionales				

Nota. Parte del formato institucional de la Gestión Directiva.

Una vez obtenida la respectiva información de la entrevista, la escala de medición de resiliencia y análisis documental se continuó con la triangulación de la información, como se mencionó anteriormente. Dicho análisis y respectiva triangulación se desarrolla en el apartado de resultados.

3.6. Análisis de los Resultados en los Datos Obtenidos

En el presente apartado se expone una narración de los hallazgos a partir de lo obtenido de cuatro entrevistas aplicadas a actores de la CE. Simultáneamente, se presenta un análisis cualitativo con base en la matriz de codificación abierta, axial y selectiva que expone la construcción de las categorías teóricas resultantes del estudio la cual se condensa en la matriz condicional consecucional. Posteriormente se presenta el análisis estadístico elaborado al instrumento escala de resiliencia aplicado a 112 representantes de la CE que vivieron en conflicto armado y que brinda una herramienta para la medición de la resiliencia en la CE. Seguidamente, se presenta el resultado del análisis hecho a dos documentos institucionales que dieron cuenta del cumplimiento de exigencias de políticas públicas de educación requeridas por el MEN. Finalmente, para relacionar la información obtenida de los tres instrumentos aplicados en la investigación, se presenta la triangulación de estos y con base en la matriz condicional consecucional se genera una aproximación a la generación de la categoría central que involucra al conflicto armado y la resiliencia a la IE.

3.6.1. *Análisis de los resultados de las entrevistas. Fase cualitativa*

Para lograr el objetivo de comprender la relación entre la gestión educativa, el mejoramiento institucional y la resiliencia en la comunidad educativa de la Institución Educativa Rural Departamental Claraval Chuscales en Colombia afectada por el conflicto armado, a partir de los significados y experiencias construidas por sus integrantes mediante las narrativas, se seleccionaron cuatro entrevistas después de haber aplicado y analizado trece entrevistas. A continuación, se presenta la caracterización de los participantes que cumplieron con el perfil adecuado:

Un docente que hizo parte del diseño, ejecución y evaluación del PEI y estuvo en la marcha de la IE entre los años 1992 y 2002. Un padre de familia que tuvo a sus tres hijos en la IE en el mismo período de tiempo y dos administrativos que estuvieron involucrados en la marcha de la IE en los mismos años de ocurrencia.

Las nueve entrevistas restantes fueron analizadas y su información generó aportes a la construcción de las categorías emergentes. Se decidió continuar con el análisis de las cuatro entrevistas antes mencionadas porque gran parte de la información obtenida fue de gran similitud entre las demás narrativas.

De otro lado, mediante la transcripción de las entrevistas y la codificación inicial en el Software de análisis de información cualitativa ATLAS.ti 9 se obtuvieron las categorías que se condensan por medio de la codificación abierta, axial y selectiva.

Los resultados derivados después de haber realizado el procedimiento en el Software ATLAS.ti 9 se basaron en los tres momentos de la Teoría Fundamentada que relaciona el Diseño Sistemático por Strauss y Corbin (2016), donde se establecen la codificación abierta, axial y selectiva.

Del mismo modo, en la codificación abierta, la información pre-codificada se organizó en memos que permitieron clasificar y condensar la información, desde aquí se generaron posibles conexiones expresadas en subcategorías y se formularon códigos mediante la interpretación del investigador. Los códigos *in vivo* también se mencionan como las expresiones que literalmente se obtuvieron de los relatos de los entrevistados. En este proceso de codificación abierta se realizó la comparación de la información con

el propósito de dar paso a la generación de grupos o familias de códigos y así a la codificación axial.

De la codificación abierta, específicamente de los fragmentos textuales de las entrevistas, se obtuvieron 47 códigos que se iban relacionando entre sí. Estos códigos se denominaron subcategorías, algunos de los códigos fueron asignados a subcategorías tal y como se mencionaba en los relatos, considerándolos códigos *in vivo*. De las cuatro entrevistas se evidencia que existen relaciones entre códigos, estas relaciones se suscitaron en la medida en que se efectuaban las comparaciones constantes entre los relatos de los participantes de manera simultánea.

A modo de ejemplo, se presenta lo que la docente Cecilia manifiesta en su relato:

El comandante les dijo «aquí a la escuela no me vienen» sin permiso de él, él les dijo «sin mi permiso», nombró a otro, y les dijo «aquí no me vienen a la escuela, aquí hay niños, la profesora tiene niños y ustedes no tienen por qué venir aquí, si viene para un favor es porque yo los mando, pero ustedes no tienen por qué venir aquí» (D, F, A, N2, 6).

En el código *in vivo* “*aquí a la escuela no me vienen*” se evidencia que los grupos armados no debían hacer presencia en las escuelas ni debían involucrar a los miembros de la CE en sus acciones. Dicho código *in vivo* se relaciona con la categoría *contextualización*, la cual dejó entrever que los grupos armados guerrilleros no se involucraron con la CE en la región.

En la tabla 20 se clasifican los códigos y los códigos *in vivo* que fueron transformados para generar relaciones por medio de la experiencia del investigador, al encontrar posibles vínculos. De las subcategorías, antes mencionadas, surgieron las categorías que comprendían fuertes relaciones entre los grupos temáticos antes consultados en el marco conceptual y en las categorías apriorísticas, este proceso se dio por la comparación constante entre cada uno de los cuatro relatos.

Tabla 20. *Relación entre las Subcategorías / Códigos y Categorías*

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS / CÓDIGOS / CÓDIGOS <i>IN VIVO</i>
Abandono del estado	Abandono del estado; Poca empatía; poca presencia.
Conflicto - Posconflicto	Amenazas; Atemorizar; Desapariciones; Desconcentración; Desplazamiento; Enfrentamientos; Hostigamientos; Miedo; Muchos se fueron; No llevar la contraria; No se concentraban; Obligación; Reclutamiento; Sedes cerradas; Silencio.
Contextualización	A la escuela no vienen; Al colegio no entraron; Amistad; Comienzo; Cordilleras; Corredor; No experiencia; No se metían con uno; Podían ayudar.
Resiliencia	Cada uno en lo suyo; Normal; Se iba acostumbrando; Sobreponerse; Sobrevivir; Todo Normal.
Gestión educativa	Actividades Culturales; Apoyo del Rector; Ayuda de los profesores; Brindar Consejos; Colaboración de los papás; Comunicación; Comunidad Unida; Confianza en los profesores; Hacer lo que mejor podía; Participación; Profesores trabajadores; Semana Institucional; Semanas Culturales; Yo tenía la responsabilidad

Nota. Clasificación de los códigos y los códigos *in vivo*

Una vez obtenidas las redes entre las subcategorías se continuó con la codificación axial, la cual, consistió en el proceso en el que se encontraron conexiones y relaciones entre las familias de códigos, éstas permitieron agrupar la información en grupos de categorías más generales. Del mismo modo, se aplicó la intensidad y frecuencia de relaciones existentes entre categorías con la intención de ir evidenciando una categoría central.

Durante el proceso de recolección de datos y el análisis se construyó una matriz condicional consecucional (tabla 21) como parte de la Teoría Fundamentada que permitió presentar una descripción del contexto social en el que se originaron, circularon y operó la resiliencia y el Mejoramiento Institucional Educativo en los ambientes educativos de la región.

Tabla 21. *Matriz condicional – consecucional*

GESTIÓN EDUCATIVA Y RESILIENCIA	
Condiciones causales	Políticas: Abandono del estado; poca empatía de las autoridades competentes; presencia de los grupos armados al margen de la ley.

GESTIÓN EDUCATIVA Y RESILIENCIA	
	Efectos de la violencia armada en la comunidad: Amenazas a la población civil; atemorización e intimidación; desapariciones forzosas; desplazamientos; enfrentamientos y hostigamientos. Efectos de la violencia armada en la CE: Miedo; muchas familias se fueron; no se contradecía la autoridad de los grupos armados; desconcentración en el aula de clase; obligación de hacer lo que los grupos armados pedían; reclutamiento de jóvenes a grupos armados; sedes de escuelas rurales cerradas; silencio.
Fenómeno	Gestión Educativa y Resiliencia como bases de progreso
Contexto y condiciones intervinientes	Contexto rural y corredor estratégico: Comenzó a inicios de los años 90, terminó a inicios de la primera década del año 2.000; la geografía y las cordilleras permitían la presencia de las guerrillas; era un corredor que comunicaba zonas de combate; la comunidad no tenía experiencia para saber cómo actuar con la presencia y los accionares de los grupos armados. Los grupos armados no violentaron directamente a la CE: No involucraron las escuelas, ni a los estudiantes ni a los profesores; a las instalaciones del colegio no entraron a violentar; pretendían hacer amistades con la CE.
Estrategias de acción/intervención	Operó la “ley del silencio” y de normalizar los acontecimientos: Cada miembro de la comunidad se centraba en lo suyo; los acontecimientos se tornaron de forma normal; la comunidad se iba acostumbrando a los acontecimientos; la comunidad intentaba sobreponerse a las adversidades ocasionadas por los enfrentamientos; los integrantes de la comunidad intentaban sobrevivir a los ataques entre las dos fuerzas.
Consecuencias	La IE como motor de progreso en la comunidad: La IE programaba y realizaba actividades culturales, semanas institucionales y semanas culturales que involucraban a la comunidad; el apoyo del Rector y de los docentes a la comunidad, hacían lo que mejor podían; la ayuda de los docentes a recuperar la comunidad con profesores trabajadores y responsables; los docentes brindaban consejos a la comunidad; colaboración de los padres de familia en los procesos educativos; la comunicación asertiva entre miembros de la CE; la unión de la CE; la confianza en los profesores; hubo participación activa de la CE.

Nota. Matriz condicional consecucional basada en la Teoría Fundamentada

La codificación selectiva atendió a la compilación de las categorías generando una categoría central que se consideró como la teorización. Es así como la teorización ocurrió cuando se integraron todos los códigos en una teoría central mediante un conjunto de proposiciones, Strauss y Corbin (2016). Así, mediante el uso de las redes de interacción con el Software ATLAS.ti se evidenciaron las conexiones (tabla 22) que existían entre las categorías que emergieron y los códigos que inicialmente fueron obtenidos.

Tabla 22. *Redes de Interacción entre las Categorías Relacionadas*

MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL EDUCATIVO



RESILIENCIA EN LA ESCUELA



Nota. Redes de interacción obtenidas del Software ATLAS.ti

A partir de las relaciones identificadas en la Tabla 22, se concluye que emergen dos categorías centrales que agrupan las subcategorías y códigos definidos inicialmente: “Mejoramiento Institucional” y “Resiliencia”. En concordancia con ello, la Tabla 23 resume el proceso analítico desarrollado con base en el diseño sistemático propuesto por Strauss y Corbin (2016), donde se establecieron 47 códigos y su correspondiente organización en categorías de la codificación abierta. Posteriormente, se construyeron conexiones y relaciones entre dichas categorías, dando paso a la codificación axial, la cual permitió vincularlas con los grupos temáticos definidos previamente. Finalmente, de este proceso emergió una categoría central a partir de la cual se estructura la teoría fundamentada en los datos recolectados.

Tabla 23. *Resumen del Proceso Obtenido del Diseño Sistemático*

EMERGENCIA DE LAS CATEGORÍAS – DISEÑO SISTEMÁTICO				
Categoría Central	Categorías	Categorías / Codificación axial	Categorías / Conexiones Relaciones	Categorías de la codificación abierta
Resiliencia y mejoramiento institucional Educativo	Resiliencia	Resiliencia en el marco educativo	Características de la CE	Resiliencia - Contextualización Conflicto - Posconflicto Abandono del estado
			Perfil de una CE resiliente	
			Temporalidad del conflicto	
			Locación del conflicto	
		Posconflicto	Víctimas del conflicto	
	Mejoramiento Institucional Educativo		Secuelas	Gestión educativa
		Conflicto	Consecuencias	
			Gestión directiva	
		Mejoramiento institucional en el marco educativo	Procesos de mejoramiento institucional	
			Calidad de la educación	
		Gestión del directivo docente	Competencias Funcionales	
			Competencias Comportamentales	

Nota. Resumen diseño sistemático y categorización de 47 códigos

Los memos teóricos fueron una estrategia trascendental en la generación de las relaciones entre los hallazgos de cada relato y la teoría que se iba suscitando. Por medio de los memos se evidenciaron y se construyeron las relaciones entre las categorías y sus posibles vínculos con los grupos temáticos inicialmente considerados. De la misma forma, ayudaron a orientar al investigador en dicho proceso. A continuación, se presentan los memos que fueron considerados los más importantes y que se relacionaban entre relato y relato de los entrevistados. Dichos memos permitieron la construcción de los vínculos entre cada una de las categorías que iban emergiendo y las posibles relaciones entre las mismas y las categorías apriorísticas.

Los presentes memos se escribieron como la posible vinculación que el investigador generó entre los relatos de los entrevistados y las categorías que emergieron. En este sentido, la tabla 24 presenta, a modo de ejemplo, la forma de codificación expuesta por Quintero (2018) donde se organizó la información de acuerdo con criterios y con códigos de clasificación. Dicha codificación permitió organizar los memos, relacionarlos con los relatos *in vivo* y con las categorías que emergieron y generaron una continuidad entre los relatos para desencadenar relaciones entre los discursos. (Anexo 7). En el mismo anexo 7 se deja el link de la grabación del entrevistado (A, M, A, N5).

Tabla 24. *Formato de codificación - memos*

FORMATO DE CODIFICACIÓN
Transcripción y fijación de códigos de personalización
Tema: la resiliencia y el Mejoramiento Institucional Educativo
Población: Administrativo (A) Carlos
Género: Masculino (M)
Edad: Adulto, 58 años (A, 58)
Entrevista: Número de la entrevista 5. (5)
Codificación (A, M, A, N5, 1)
Eso comenzó a partir del año 92, se presentaban algunos grupos al margen de la ley, guerrilla.

Nota. Codificación adaptada de Quintero (2018)

A continuación, se presentan algunos memos obtenidos de las entrevistas que generan el soporte para la construcción de la categoría central encontradas en el proceso

de Diseño Sistemático. Dichos memos se exponen con el propósito de generar la continuidad y relación entre los relatos y la emergencia de las categorías.

3.6.1.1.Narrativa de Carlos, perfil administrativo de la institución educativa.

Carlos, el nombre original del entrevistado se cambió para no exponer su identificación, de 58 años es un ciudadano colombiano oriundo de la región, desde los 34 años se desempeña como vigilante en la sede principal de la IE. Vivió de cerca el conflicto armado entre las dos inspecciones por cuenta de las dos corrientes políticas más influyentes de los años 60's y 70's. Después de haber regresado de otra región de Colombia, logró vincularse con la Secretaría de Educación y desempeñarse como vigilante. Carlos vio el conflicto armado desde la perspectiva de actor de la CE. En el anexo 14 se evidencia el acercamiento a la realidad del entrevistado.

Su relato inicia con la descripción de la comunidad como un espacio tranquilo, aunque abandonado por la presencia del estado pues poco a poco se habían eliminado ciertas protecciones que complementaban el desarrollo rural de la región tales como la inspección de policía y agentes policiales, vías de comunicación en buen estado, el centro de salud, la presencia diaria de un equipo médico conformado por enfermeros y médicos y la presencia de un inspector que mediaba las relaciones entre la comunidad y la administración municipal.

Carlos menciona que vivió el inicio de la violencia armada cuando la guerrilla de las FARC estableció el municipio como corredor estratégico de alta montaña, donde no había áreas con concentración de cultivos de coca y se usaban medios de transporte terrestre por caminos reales, dichos corredores permitieron la movilidad de actores armados y logró la comunicación de los mismos entre distintas regiones del país (Salazar, 2010) tales como los municipios del Meta, Cundinamarca, Boyacá, Arauca y Casanare.

Dicho en otras palabras, la región fue un corredor estratégico porque la topografía del mismo lugar permitía que se pudiera controlar el ingreso y la salida de los habitantes de la comunidad:

Eso les facilitó a ellos...porque es un sector bastante peligroso porque quedamos como en un hueco con cordilleras por todos lados, bastante monte, eso les facilitaba el trabajo de los guerrilleros de un hostigamiento, una instrucción de un ataque porque a ellos les favorecía el terreno. (A, M, A, N5, 14)

Paralelamente al conflicto armado en la región, la CE y los habitantes del sector se iban adaptando al conflicto armado y a su vez se reponían de las secuelas de la violencia alrededor. La IE tuvo un papel fundamental en la reconstrucción de la tranquilidad de la comunidad.

...se desarrolló una semana institucional, se hicieron muchas actividades recreativas lo cual llamaba la atención y trató de unir a la comunidad con la institución porque ahí participó no solamente los padres de familia, los estudiantes, ¡no! la comunidad en general participó e hizo una integración muy bonita, eso fue como en el 2004, 2005 y a partir de ahí como que se perdió, en parte el miedo de la comunidad hacia el conflicto armado. (A, M, A, N5, 11)

Con lo anterior es claro que la región, aunque fue testigo y parte del conflicto armado por más de una década, siguió adelante y continuó su desarrollo con las actividades que lideraba la IE de tal forma que le permitieron reponerse de las secuelas de la violencia.

3.6.1.2.Narrativa de Deisy, perfil administrativo de la institución educativa.

Deisy es una funcionaria administrativa de la IE vinculada a la Secretaría de Educación desde el año 1986, vivió el conflicto desde su perspectiva de trabajadora del estado y como miembro de la comunidad. Para Deisy, los grupos armados y su presencia en el territorio ocasionaron desplazamiento por amenazas, lo que causó que familias de la región tuvieran que dejar sus tierras y por ende los procesos educativos de sus hijos, tal como lo hace notar: "...temor de los papás y también por eso se fueron algunos padres de familia, por el miedo que los muchachos se fueran también con esos grupos" (A, F, A, N6, 4).

Esto evidencia que los grupos armados también intentaron reclutar jóvenes e incluso estudiantes activos. Sin embargo, también se menciona que una de las actitudes

que ayudó a no estar involucrados en ninguno de los dos lados (fuerza pública y guerrilla) era estar alejados sin involucrarse ni prestar atención a los comentarios de la comunidad, al respecto menciona: “...tocaba ni estar casi con ellos sino más bien cada uno en lo suyo. Sí, alejados, con eso ellos no tenían problema” (A, F, A, N6, 5).

Una de las formas que la comunidad tenía de apoyar los procesos educativos era enviando a los estudiantes a sus actividades escolares cotidianas. En otros contextos esta acción es natural debido a la lógica de la presencia de los estudiantes en los salones de la IE. Para el contexto, enviar a los estudiantes resultaba un poco traumático debido al miedo ocasionado por la ocurrencia de algún secuestro o reclutamiento en el trayecto de la casa a la escuela, pues, en muchos casos, se presentaban enfrentamientos entre la fuerza pública y la guerrilla. En consecuencia, Deisy afirma que: “...hubo apoyo en que no hubo la pérdida de alumnos por el miedo de no volver al colegio. Entonces, en eso sí colaboraron los papás, en mandarlos a la institución” (A, F, A, N6, 6).

Sin embargo, se evidencia que después de soportar por más de seis años la presencia de la guerrilla y los enfrentamientos con la fuerza pública, muchos ciudadanos normalizaron el conflicto, para ellos la situación se presentaba con normalidad y debían continuar con sus actividades rutinarias propias del campo, en este sentido, Deisy menciona: “Normal todo, normal con miedo, pero normal” (A, F, A, N6, 7).

Esto deja ver que la comunidad, aunque con miedo, debían continuar con sus actividades cotidianas. Del mismo modo, las actividades escolares debían desarrollarse con normalidad después de los enfrentamientos: “...ya se acabó el problema de ese hostigamiento y ya, normal en la escuela” (A, F, A, N6, 9).

3.6.1.3. Narrativa de Antonio, perfil padre de familia en la institución educativa.

Antonio es un padre de familia de tres alumnos que estudiaron en el momento de vivencia del conflicto, en sus relatos presenta la condición de esperanza que la comunidad tenía sobre las acciones de la guerrilla, aunque Antonio, adicionalmente era colaborador de la Junta de Acción Comunal de la región, también presentaba sus propuestas con la intención de llevar beneficio a la comunidad. En su relato menciona

que poco debía involucrarse en propuestas dirigidas hacia la administración municipal como representación del estado:

Yo fui delegado, pero uno trataba de ir, pero, pero uno trataba de no involucrarse en lo mínimo, no hablar mal porque no conocía a la gente y también que era muy complicado el ir a comentar, o hacer un comentario que estuviera fuera de las ideas de esa organización. (F, M, A, N7, 3)

En sus intervenciones, aunque quería participar, sabía que no debía involucrarse porque podía ser considerado informante o contradictor de las propuestas que tenía la organización guerrillera. Esto deja entrever el miedo que se causó por la participación en las decisiones que se debían tomar por el bienestar de la comunidad.

Para Antonio, la presencia de los docentes durante el conflicto representó un apoyo incondicional al proceso educativo en la región. El entrevistado menciona que los docentes, aunque tomando el riesgo, no dejaron de asistir a la IE ni de realizar sus respectivas actividades. Adicionalmente, se evidencia la confianza que depositó en los docentes que llevaban el proceso formativo de sus hijos y de los demás estudiantes: "...Uno matriculaba a los niños y confiaba plenamente en los profesores y ellos hacían una tarea muy buena que era educarlos" (F, M, A, N7, 4).

En ocasiones, los integrantes de los grupos armados ilegales llegaron a las instalaciones de la IE con el propósito de solicitar ayuda para la pavimentación de la calle principal del centro urbano, para esto, algunos docentes debían ayudar con mano de obra. Al respecto, Antonio menciona que, ante la orden de los comandantes guerrilleros los docentes no podían oponerse a sus órdenes: "...y los profesores, ellos atemorizados, ellos trataban de obedecerles, de atenderles el día que llegaban, de contestarles y trataban de no, de no llevarles la contraria sino tratar de hacer lo que ellos decían" (F, M, A, N7, 8).

En este sentido, los docentes trataron de no involucrarse en las decisiones que se tomaban desde el mando del grupo armado, sin embargo, algunos docentes trataron de aconsejar a los educandos y a sus acudientes de no involucrarse en las actividades que ejecutaban los grupos armados y de mantener a salvo a la CE en los momentos en los que se presentaban los hostigamientos y los enfrentamientos entre los grupos armados:

“Los profesores, prácticamente ellos trataban de hablar con los padres de familia que estaban cerca, digamos, ahí se utilizaba la asociación de padres de familia para informarles «hoy no podemos, o, mejor no vamos mañana»“ (F, M, A, N7, 16).

Por su parte Antonio, desde la perspectiva del miembro de la comunidad y padre de familia, pone en evidencia su posición con respecto al actuar del directivo docente Rector, quien intentaba desde la distancia proporcionar las herramientas para que la Institución mantuviera sus actividades cotidianas. En ocasiones, el directivo docente delegaba sus funciones a docentes de la institución y eran quienes pasaban a ser la autoridad en encargo de la institución: “Pues el rector, trataba de no venir por aquí, mejor dicho y él como no venía, pues la autoridad era difícil, él delega a quien lo reemplazara y pues él trataba de hacer lo mejor posible” (F, M, A, N7, 12).

Por otro lado, en su relato, Antonio menciona la normalidad que se dio después de haberse adaptado a la presencia de los grupos ilegales y de los conflictos que se generaron. Después de cinco años, la comunidad se acostumbró y normalizó lo que sucedía después de los enfrentamientos: “...se acostumbraban a eso, pasado el ruido y ya el día siguiente, al día siguiente pasaba normal” (F, M, A, N7, 25).

3.6.1.4. Narrativa de Cecilia, perfil docente en la institución educativa.

Cecilia es una docente de la educación primaria quien inició su profesión en una vereda de la región, alrededor de la escuela evidenció gran parte del conflicto debido a la ubicación de la sede. La docente Cecilia inicia su relato mencionando las características de la escuela donde empezó a laborar, en la misma escuela donde laboraba también tenía su vivienda porque la Secretaría de Educación se lo permitía debido a la lejanía y el difícil acceso de la misma. En su relato menciona que la sede contaba con 6 familias y 16 estudiantes que cursaban desde grado cero hasta grado quinto de educación primaria.

En varias ocasiones fue visitada por guerrilleros que llegaban a pedir ayuda, sin embargo, la docente no fue amenazada ni amedrentada por ellos. Cecilia comenta: “Otro día me dijo alguien «es que tengo un dolor de muela, no tiene algo para eso». Pues cuando lo tenía lo hacía, igual, pero, así como que se metieran con uno, no” (D, F, A, N2, 5).

Por su parte, Cecilia también resalta que los integrantes del grupo armado guerrillero, por orden de su comandante, no debían acercarse por ningún motivo a las instalaciones de la sede educativa, debían mantenerse alejados:

El comandante les dijo «aquí en la escuela no me vienen» sin permiso de él, él les dijo «sin mi permiso» (nombró a otro) y les dijo «aquí no me vienen a la escuela, aquí hay niños, la profesora tiene niños y ustedes no tienen por qué venir aquí, si viene para un favor es porque yo los mando, pero ustedes no tienen por qué venir aquí». (D, F, A, N2, 6)

Sin embargo, Cecilia menciona que, por otro lado, la fuerza pública se acercó a su vivienda, que era la misma sede de la escuela rural, entró y revisó todas sus pertenencias, esculcando todo lo que tenía en sus cajones. Para ella, la fuerza pública sospechó de su condición como docente y un posible vínculo con el grupo al margen de la ley.

...No se llevaron nada, nosotros nos dimos cuenta de que había sido el Ejército por encontrar otras cositas como latas, todo lo que ellos llevan para la alimentación de ellos, latas, enlatados. Tenían todo su derecho, tal vez. Tampoco se nos hizo raro, uno como que empezaba ahora familiarizarse con eso. Hasta que ya se consideraba que era normal. (D, F, A, N2, 12)

En su relato deja en evidencia un aspecto importante para la investigación, el cual se relaciona con otros relatos de diferentes perfiles de la CE. El hecho de considerar la palabra “normal” en sus relatos hace que las situaciones se tornen cotidianas lo que implica que las actuaciones de las fuerzas militares en la región se fueron normalizando hasta el punto de considerarlas habituales. En otros relatos también se menciona: “...Muchas veces la gente se acostumbraba. Nos acostumbramos “que hubo tal cosa” sí, algunos con más miedo, otros con menos. Pero seguía normal, se trabajaba normal, si eran docentes, si eran campesinos, los estudiantes” (D, F, A, N2, 29).

De otro lado, un aspecto relevante fue guardar silencio ante los eventos que ocurrían tanto de la fuerza pública como también de la guerrilla, palabras como “ley del silencio” pone en evidencia que por diferentes situaciones forzosas la comunidad prefirió callar todo lo que sucedía alrededor de ellos: “En el 94 hasta el 99 esa era la ley,

«callarse» y esperar a ver qué hacen hoy, todo el mundo con miedo, la gente se acostaba con miedo, caminaba con miedo, se quedaba en la casa con miedo” (D, F, A, N2, 25).

En consecuencia, esta situación, cuenta la docente, se tornó tan cotidiana que la dirección personal de las instituciones de la Entidad contratante de los docentes, Secretaría de Educación Departamental y MEN supieron lo que acontecía en la región, en la IE y en las sedes de estas. Ante toda la situación de vulnerabilidad, con respecto a la presencia de los grupos armados, la docente menciona que intentó dirigirse a la autoridad competente en ese momento, quien era el director de núcleo, que a su vez ejercía inspección, vigilancia y evaluación sobre el rector de la institución. En esa ocasión la docente recibió la siguiente respuesta: “Yo de pronto, con el director de núcleo hablé dos veces sobre eso, realmente sobre eso no se hacía nada, nada... Él me dijo un día, “pero mi’ja qué voy a hacer, callarnos” (D, F, A, N2, 17).

Director de núcleo era un inspector de calidad de educación, vigilaba el funcionamiento de un conjunto de instituciones educativas en determinadas regiones. Debía presentar informes de vigilancia educativa al MEN.

Ante este consejo, la docente menciona la falta de empatía por parte de las autoridades educativas, en ocasiones se evidencia el abandono incluso de las misma Secretaría de Educación Departamental y del MEN, aunque eran cumplidos con el pago y con las prestaciones sociales de cada uno de los docentes, se invitaba a participar en la creación de proyectos y de PMI de cada IE. Una de las expresiones que la docente menciona es:

Ahí sí como dicen, «una cosa es ver el toro en la barrera y otra cosa es mandársele». Cuando uno está en frente de esa gente y en frente de la comunidad, uno dice, yo no digo nada, así tenga las miles de ideas, los miles de conocimientos. (D, F, A, N2, 34)

La docente manifiesta el interés de crear nuevas estrategias para el aprendizaje de los estudiantes, pero el miedo es la emoción que imperaba en su contexto y en su temporalidad.

3.6.2. *Análisis de los resultados de la escala de medición de resiliencia. Fase cuantitativa*

Para responder al objetivo específico de analizar los factores de resiliencia presentes en la comunidad educativa mediante la valoración de los resultados obtenidos a través de la aplicación de una escala de medición de resiliencia, se aplicó el instrumento denominado *Escala de Medición de Resiliencia en la CE*. Con el análisis aplicado se obtuvo el grado de resiliencia existente en la comunidad.

Después de haber reconstruido el instrumento escala de medición de resiliencia en la CE se aplicó a 112 representantes de la CE. Del apartado relacionado con el rol de los encuestados se obtuvo: del 100% de los participantes encuestados el 75% figuran como padres o madres de familia, de este porcentaje el 50% cursó algún nivel de educación en la IE. El 6% tiene el rol de administrativos, el 8% tiene el rol de docente. El 11% figuran como acudientes que habían vivido en la comunidad.

Con respecto al cuestionamiento *¿Siente que alguna vez fue afectado por el Conflicto Armado en la región?* El 60% de los encuestados manifiesta que sintió que alguna vez fue afectado por la violencia en la región y este porcentaje manifiesta algunas de las siguientes razones: amenazas, intimidaciones, préstamo de mercados sin devolución, favores, robo de caballos o ganado, miedo, hostigamientos y enfrentamientos.

Una vez aplicado el instrumento, se procedió a procesar los datos mediante el software SPSS con el propósito de evaluar la fiabilidad de los ítems. El análisis arrojó un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,89, lo cual indica que la escala posee un alto nivel de consistencia interna, siendo considerada estadísticamente confiable para medir el grado de resiliencia en el contexto educativo evaluado.

Después de haber obtenido la fiabilidad del instrumento se procedió al análisis de cada uno de los seis factores de acuerdo con los que son propuestos por Henderson y Milstein (2003) relacionados con la resiliencia en la escuela. Dichos factores presentados por Henderson y Milstein (2003) fueron tenidos en cuenta en el instrumento del presente estudio y son los siguientes: factor 1: enriquecer los vínculos sociales;

factor 2: fijar límites claros y firmes; factor 3: enseñar habilidades para la vida; factor 4: brindar afecto y apoyo; factor 5: establecer y transmitir expectativas elevadas y factor 6: brindar oportunidades de participación significativa. (Tabla 25)

Tabla 25. *Relación entre los factores e ítems del cuestionario*

LA RESILIENCIA EN LA ESCUELA		
	FACTOR	ÍTEMS
Mitigar los factores de riesgo en el ambiente.	Vínculos sociales	1, 8, 9, 19i, 20
	Límites claros y firmes	2, 3, 4, 21i, 22
	Habilidades para la vida	5, 6
	Afecto y apoyo	7, 10, 11, 12i, 23i
Construir resiliencia en el ambiente.	Expectativas elevadas	13, 14, 15, 24
	Brindar oportunidades de participación significativa	16, 17, 18, 25
TOTAL		25

Nota. Seis factores propuestos por Henderson y Milstein (2003) y cuestionario

El procedimiento para el criterio de correspondencia del grado de resiliencia de los miembros de la CE, de forma general, se basó en la obtención del promedio de los ítems de cada uno de los factores. Para el caso del factor 1 “Vínculos sociales” se promediaron los resultados de los ítems 1, 8, 9, 19i, 20 y se obtuvo un valor comprendido entre 1 y 4 con cantidades decimales. Para los ítems invertidos, fue necesario hacer la transformación (inversión) de las escalas para aplicar los respectivos criterios. A este promedio se le asignó el criterio de rango de correspondencia de la siguiente manera:

Tabla 26. *Relación entre el rango de correspondencia y característica*

RANGO DE CORRESPONDENCIA	CARACTERÍSTICA
1 – 1,9	NO RESILIENTE

2 – 2,9	POCO RESILIENTE
3 – 3,9	RESILIENTE
4	MUY RESILIENTE

Nota. Rango de correspondencia y característica

El criterio de asignación se construyó con ayuda de los expertos quienes convergieron sus aportes en que a menor promedio en la puntuación de cada factor menor resiliencia y, por consiguiente, a mayor promedio en la puntuación por cada factor mayor evidencia de resiliencia.

Las opciones de respuesta en el instrumento y en la escala de Likert estaban comprendidas con valores enteros considerados como 1, 2, 3 y 4 con relación a totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo, respectivamente. Sin embargo, el rango de correspondencia se transformó usando valores decimales con la intención de aproximar y aplicar el tratamiento estadístico en el Software SPSS y aplicar los criterios de correspondencia.

En este sentido, mediante la herramienta de agrupación visual de SPSS, para la asignación de los límites superiores, los promedios se presentaron la mayoría de las veces, como números decimales con valores entre 1 y 4. En los casos en que se encontraron números decimales se realizó la aproximación a los números enteros más cercanos como límites superiores de los rangos, considerando el exceso y el defecto en su respectiva aproximación. De acuerdo con lo anterior, la frecuencia representa el promedio de observaciones o número de personas que escogieron alguna de las cuatro opciones de la escala de Likert (tabla 26).

3.6.2.1.Resultados obtenidos de cada factor de resiliencia.

Se reportan los resultados de cada uno de los promedios o medias de los ítems que se explicitan en cada uno de los factores (ver tablas 27 a la 32) y su respectiva correspondencia de acuerdo con los criterios aplicados para evidenciar la resiliencia en la comunidad. Es decir, en el presente estudio, se considera el porcentaje de la asignación “Resiliente” y “Muy resiliente” como la característica de resiliencia en la

comunidad para cada uno de los factores. Es así como, se tomaron los valores en puntos porcentuales de la asignación “Resiliente” y “Muy resiliente” y se sumaron entre sí para considerar la resiliencia entre los miembros de la comunidad.

De otro lado, se consideró importante presentar la tendencia hacia la resiliencia por cada uno de los factores, lo que se muestra en cada una de las tablas con los gráficos de líneas simples en la parte derecha inferior de cada tabla.

Resultados del factor 1. Vínculos sociales.

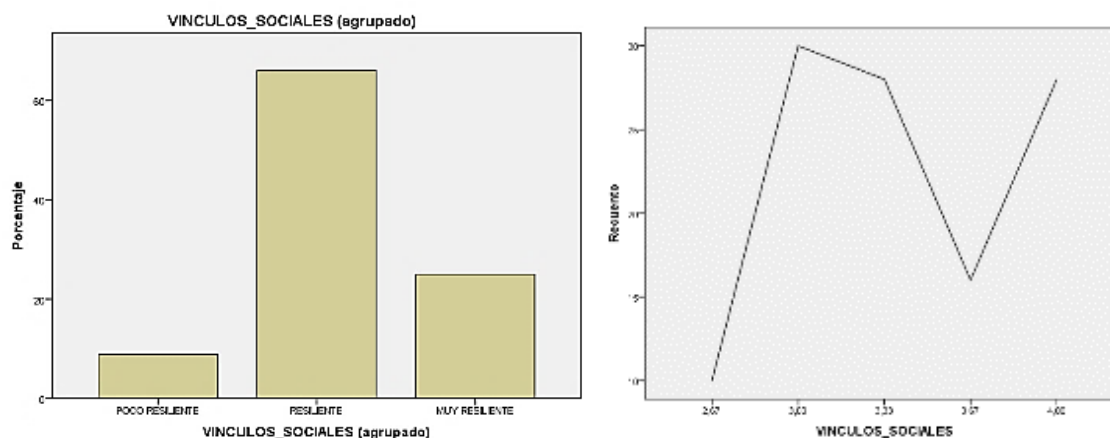
El factor relacionado con el fortalecimiento de lazos se refiere al proceso de mitigación de los factores de riesgo en el entorno. En este caso, riesgos como la existencia de un clima y cultura institucional positiva y solidaria, la promoción de valores como la equidad, la capacidad de asumir riesgos y aprender de ellos, el desarrollo de metas claras, explícitas y consensuadas, la fácil interacción entre varias jerarquías y la participación en actividades cooperativas contribuyen al desarrollo de una CE resiliente. En efecto, cerca del 91,1% de las características de la comunidad resiliente se evidencian con el Factor 1 (ver tabla 27) de los vínculos sociales. *Ítems 1, 8, 9, 19i, 20.*

De otro lado, en el diagrama de líneas se evidencia el comportamiento del factor de vínculos sociales en la CE, lo que representa que gran parte de la comunidad valora las relaciones sociales como parte importante de su participación en la IE.

Tabla 27. *Resultados de Factor 1. Vínculos sociales*

FACTOR 1. VÍNCULOS SOCIALES (agrupado)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
POCO RESILIENTE	10	8,9	8,9
RESILIENTE	74	66,1	75,0
MUY RESILIENTE	28	25,0	100,0
Total	112	100,0	



Nota. Resultados del factor: Arias, P (2025)

Resultados del factor 2. Límites claros y firmes.

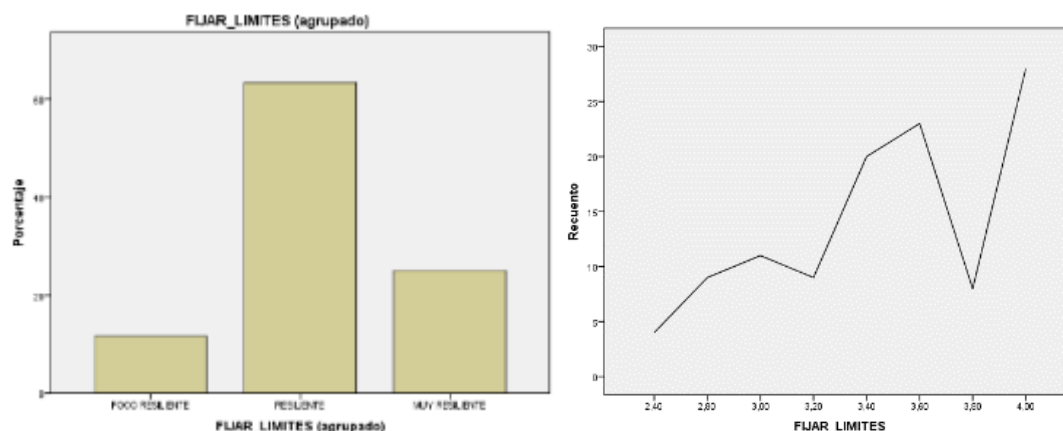
El factor relacionado con el establecimiento de límites se refiere al proceso de mitigar los factores de riesgo en el medio ambiente. En este caso, rasgos como la colaboración y solidaridad, compartir metas, intervenir en el establecimiento de reglas y políticas, aceptar reglas, intervenir en el desarrollo y modificación de políticas contribuyen al surgimiento de una CE resiliente. En consecuencia, cerca del 88,4% de las características de la comunidad resiliente se evidencian con la fijación de límites claros y firmes (ver tabla 28) *Ítems 2, 3, 4, 21i, 22.*

Por otro lado, se evidencia, en el diagrama de líneas, que gran parte de la CE considera la fijación de límites claros y firmes como parte del proceso de mitigación de riesgo en el ambiente en que se vio afectada la región por el conflicto armado.

Tabla 28. *Resultados de Factor 2. Límites claros y firmes*

FACTOR 2. LÍMITES CLAROS Y FIRMES (agrupado)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
POCO RESILIENTE	13	11,6	11,6
RESILIENTE	71	63,4	75,0
MUY RESILIENTE	28	25,0	100,0
Total	112	100,0	



Nota. Resultados del factor. Arias, P (2025)

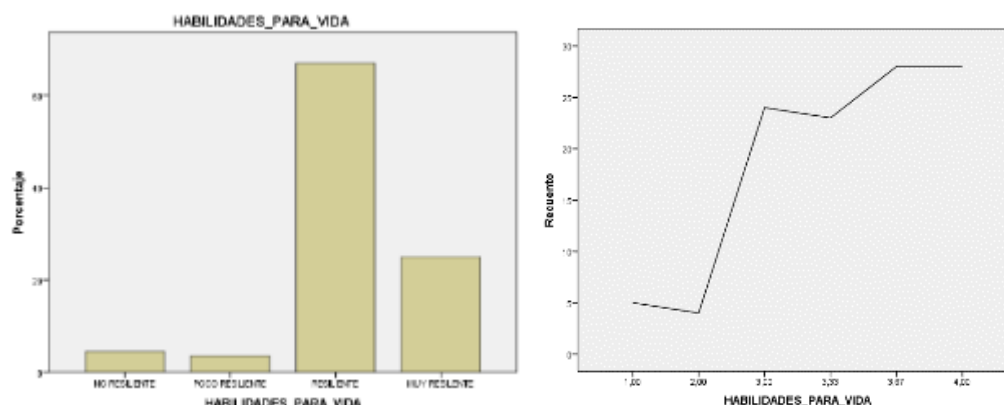
Resultados de Factor 3. Habilidades para la vida

El factor relativo a la adquisición de habilidades para la vida se refiere al proceso de mitigación de los factores de riesgo en el entorno. En este caso, desafíos como esforzarse por mejorar la escuela, apoyar la disposición de los estudiantes a asumir riesgos, desarrollar habilidades individuales y grupales y la presencia de modelos positivos a seguir, contribuyen al desarrollo de una CE resiliente. En este sentido, cerca del 92% de las características de la comunidad resiliente se evidencian con la enseñanza de habilidades para la vida (ver tabla 29). *Ítems 5, 6.*

Tabla 29. *Resultados de Factor 3. Habilidades para la vida*

FACTOR 3 HABILIDADES PARA VIDA (agrupado)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
NO RESILIENTE	5	4,5	4,5
POCO RESILIENTE	4	3,6	8,0
RESILIENTE	75	67,0	75,0
MUY RESILIENTE	28	25,0	100,0
Total	112	100,0	



Nota. Resultados del factor: Arias, P (2025)

Resultados del factor 4. Brindar afecto y apoyo.

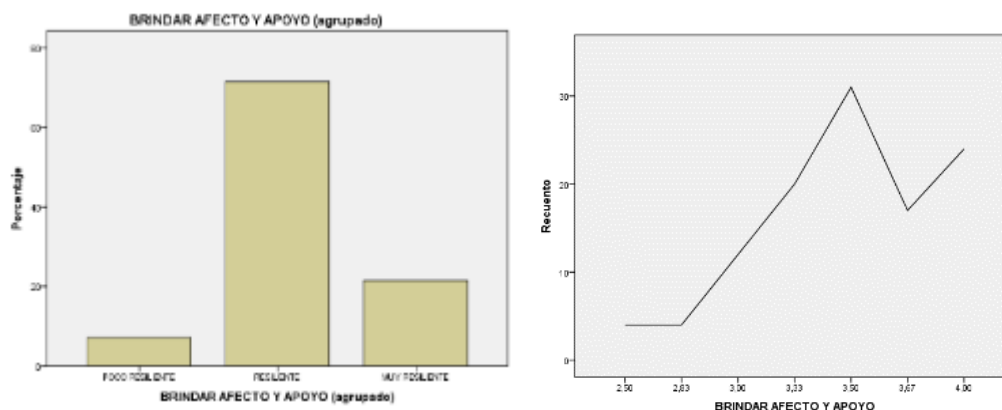
El aspecto de proporcionar afecto y apoyo se relaciona la construcción de resiliencia en el entorno. En este caso, rasgos como el sentido de pertenencia, la promoción de la cooperación, la celebración de los éxitos, la presencia de los directores en la comunidad, la obtención de recursos con el mínimo esfuerzo y el apoyo a las actividades de los educadores contribuyen a la resiliencia educativa de la comunidad. En consecuencia, cerca del 92,8% de las características de la comunidad resiliente se evidencian con brindar afecto y apoyo (ver tabla 30). *Ítems 7, 10, 11, 12i, 23i.*

De otro lado, se evidencia, en el diagrama de líneas, que existe tendencia positiva a brindar afecto y apoyo en gran parte de la CE pues esta hace parte del proceso de mitigación de riesgo en el ambiente en que se vio afectada la región por el conflicto armado.

Tabla 30. *Resultados de Factor 4. Brindar afecto y apoyo*

FACTOR 4. BRINDAR AFECTO Y APOYO (agrupado)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
POCO RESILIENTE	8	7,1	7,1
RESILIENTE	80	71,4	78,6
MUY RESILIENTE	24	21,4	100,0
Total	112	100,0	



Nota. Resultados del factor: Arias, P (2025)

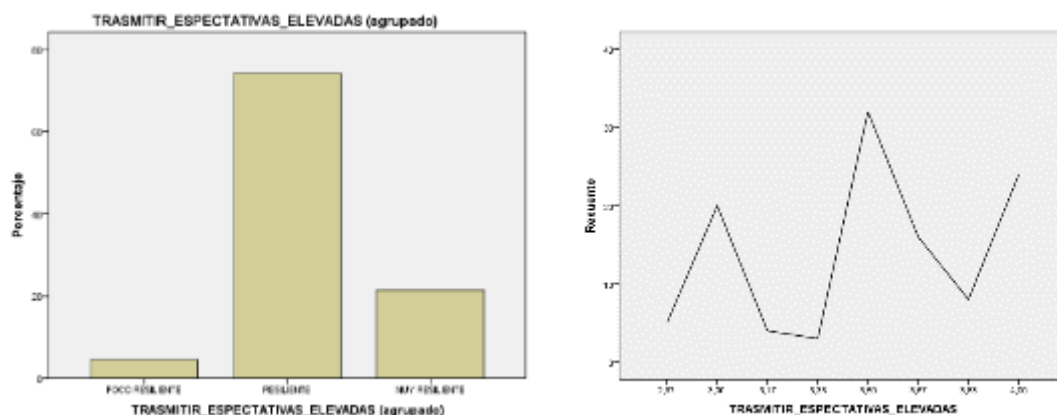
Resultados del factor 5. Transmitir Expectativas Elevadas.

El factor asociado a la transmisión de altas expectativas se refiere a la cimentación de resiliencia en el entorno. En este caso, rasgos tales como el valor del esfuerzo individual, la promoción de comportamientos de riesgo, el predominio de la actitud de “se puede”, el desarrollo y supervisión de planes de crecimiento individual, el sentido de respeto de las autoridades en el cumplimiento de sus expectativas, y un sentido de valor en el desempeño de cada rol contribuyen al surgimiento de una CE resiliente. En este sentido, cerca del 95,5% de las características de la comunidad resiliente se evidencian con la transmisión de expectativas elevadas (ver tabla 31). *Ítems 13, 14, 15, 24*

Tabla 31. *Resultados de Factor 5. Transmitir Expectativas Elevadas*

FACTOR 5. TRANSMITIR EXPECTATIVAS ELEVADAS (agrupado)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
POCO RESILIENTE	5	4,5	4,5
RESILIENTE	83	74,1	78,6
MUY RESILIENTE	24	21,4	100,0
Total	112	100,0	



Nota. Resultados del factor: Arias, P (2025)

Resultados del factor 6. Brindar oportunidades de participación significativa.

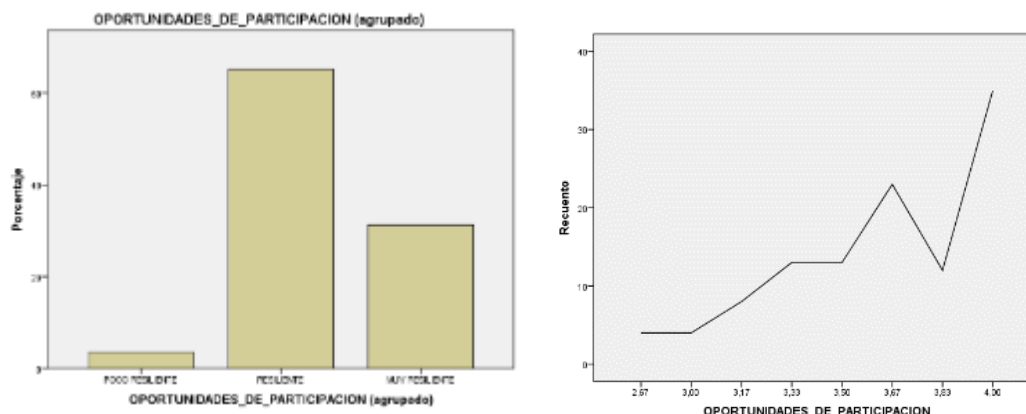
El proceso de creación de resiliencia ambiental se menciona en el elemento relacionado con la provisión de oportunidades significativas para la participación. En este caso, factores como la importancia de las contribuciones de los integrantes de la comunidad, las percepciones de los estudiantes sobre sus derechos, el respeto y el crecimiento entre los miembros de la comunidad, los incentivos para la experimentación, las recompensas por las iniciativas individuales y la celebración de los éxitos escolares contribuyen al surgimiento de una CE resiliente. En este sentido, cerca del 96% de las características de la comunidad resiliente se evidencian con el hecho de brindar oportunidades de participación significativa (ver tabla 32). *Ítems 16, 17, 18, 25.*

De otro lado, se evidencia, en el diagrama de líneas, que existe tendencia positiva a valorar las oportunidades de participación en gran parte de la CE pues esta hace parte del proceso de mitigación de riesgo en el ambiente en que se vio afectada la región por el conflicto armado.

Tabla 32. *Resultados de Factor 6. Brindar oportunidades*

FACTOR 6. OPORTUNIDADES DE PARTICIPACIÓN (agrupado)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
POCO RESILIENTE	4	3,6	3,6
RESILIENTE	73	65,2	68,8
MUY RESILIENTE	35	31,3	100,0
Total	112	100,0	



Nota. Resultados del factor. Arias, P (2025)

De forma general, se evidencia que, mediante la aplicación del instrumento de medición de resiliencia en la CE, se pudo contrastar la realidad de la percepción de la CE en tiempos actuales junto con el proceso de resiliencia al reponerse después de haber vivido situaciones complejas tales como la del conflicto armado.

No obstante, la IE ha sido un motor que promueve la motivación a seguir saliendo adelante, en algunos sectores rurales donde no hay presencia del Estado la educación llega a convertirse en eje de la comunidad en general.

3.6.3. Análisis de los resultados de la revisión documental

Mediante la revisión documental se evidencian los avances que han sido objeto de requerimientos y exigencias por parte de las instancias gubernamentales tales como la Secretaría de Educación Departamental y el MEN. Dichos documentos son considerados documentos públicos los cuales aportan evidencia de la ejecución de la IE sobre el proceso de las gestiones educativas y de su respectivo procedimiento relacionado con el mejoramiento continuo.

Los documentos tomados para la respectiva revisión fueron el PEI y la Evaluación Institucional basada en el documento de la Guía 34 sustentados desde el MEN. En estos documentos se evidencian las acciones planeadas y realizadas por la IE donde se da el cumplimiento de una serie de protocolos que hacen parte de las políticas públicas para garantizar la prestación del servicio educativo a nivel nacional.

Por su parte, la IE presenta año tras año, como requisito ante las entidades gubernamentales, el PMI que hace parte de la Evaluación Institucional y del PEI. Para la construcción de ambos documentos se contó con el apoyo de directivos docentes, docentes, administradores educativos, padres de familia y estudiantes atendiendo a las necesidades del contexto y generando su proyección a la realidad de la IE.

En este orden, del PMI, como parte de la Evaluación Institucional, se centró la observación en dos gestiones educativas: la Gestión Directiva y la Gestión de la Comunidad. Del mismo modo se verificó el PEI en el apartado que trata sobre el Horizonte Institucional y gestión de la comunidad. Es así como, para la respectiva observación se tomó parte de la gestión directiva, la forma en cómo se plantea en la Guía 34 y se verificó el cumplimiento del estándar en la IE. El procedimiento para la elaboración del PMI del establecimiento educativo se estableció de la siguiente manera: de acuerdo con la escala de valoración se debía asignar una x (equis) a cada una de las casillas dependiendo de la relación existente entre los procesos y los componentes del Mejoramiento Institucional Educativo.

3.6.3.1. Información obtenida por medio del instrumento revisión documental.

Con respecto al análisis documental, como se mencionó anteriormente, se seleccionó el PEI y la Evaluación Institucional, sin embargo, estos documentos presentan una serie de apartados que para la investigación no generaron mayor aporte. De igual manera, la información obtenida y seleccionada del análisis documental se condensó en un formato similar al que se expone en la Guía 34, desde dicho formato se verificó la existencia, el nivel del cumplimiento del mismo criterio y la relación con los grupos temáticos iniciales, las categorías apriorísticas y las categorías que emergieron de

las entrevistas. De acuerdo con lo anterior, se evidenciaba la emergencia de estas en los documentos institucionales, esto se realizó usando la estrategia de comparación constante.

Por su parte, el PEI, presenta una serie de apartados compuestos por títulos y su respectiva relación con la realidad de la IE, en este sentido, uno de los apartados que genera aportes a la investigación es el “Componente conceptual - horizonte institucional” en el que se hace la sustentación de la Misión Institucional, ésta se describe en el documento original de la siguiente manera:

La IE, perteneciente a una zona rural, promueve la formación académica formal, en los niveles de preescolar, básica y media; fundamentada en un currículo pertinente, contextualizado en un ambiente de naturaleza exuberante, en donde se fortalecen los valores y las sanas costumbres con resiliencia y convivencia pacífica permitiéndoles integrarse en la vida social y productiva, al potencializar calidad de vida y desarrollo comunitario. (PEI. p. 6)

En este apartado se da cuenta de la relación directa de la categoría “resiliencia” pues esta palabra se escribe de manera textual y se relaciona la convivencia pacífica. Aunque no se menciona directamente la relación con el contexto de posconflicto en la región, se entiende que la misión promueve la formación académica fundamentada en un currículo contextualizado.

Así mismo, dentro del PEI también se presentan los Principios Institucionales donde se afirma que en el proceso que se desarrolla al interior de la IE se lleva a cabo con base en siete principios básicos, de los siete principios se resaltan:

Respeto: La consideración que se tenga por la vida, la honra, los bienes, las ideas, las creencias y las actuaciones de las personas, siempre que no perjudiquen a otros.

Solidaridad: Es el principio que mueve a las personas de la IE para apoyar y ayudar a aquellos que se hallan en situación de infortunio o de vulnerabilidad dentro o fuera de su grupo social o familiar.

Participación: Es el principio que garantiza una verdadera formación democrática ya que, con base en él, los integrantes de la CE contribuyen con sus ideas para mejorar al tiempo que aprenden acerca de las formas organizativas que una sociedad basada en este principio crea para los ciudadanos.

Equidad: Principio esencial para que el trato dado a cada miembro de la comunidad de la IE, en las diversas actuaciones, sea proporcionado y semejante. (PEI. p. 12)

De estos principios, el de la participación es el que se relaciona con una de las características que se expresan de manera implícita en los relatos de algunos de los entrevistados. Específicamente donde se menciona: “Los miembros de la comunidad educativa contribuyen con sus ideas para mejorar al tiempo que aprenden acerca de las formas organizativas que una sociedad basada en este principio crea para los ciudadanos” (Principio de Participación. PEI. p. 12).

De otro lado, dentro del PEI se resalta el apartado de los Valores Institucionales, de este apartado se destaca que: “La IE considera a cada uno de sus educandos como un ser pluridimensional en el cual se debe desarrollar cada uno los aspectos que le garantizarán una verdadera formación integral” (PEI. p. 13).

De la misma forma, se mencionan los perfiles que se forjan mediante el proceso educativo, donde se caracterizan de la siguiente manera:

El estudiante de la IE debe poseer un espíritu sensible, con mentalidad crítica, investigadora y analítica que, a través valores éticos y morales, lo conduzcan a la solución de los problemas que deberá enfrentar como integrante de cualquier grupo social, permitiéndole así ser el gestor de su propio proyecto de vida y miembro activo en el desarrollo de la sociedad.

Perfil del docente: Los docentes de la IE deben poseer un espíritu de liderazgo, abiertos a los cambios que impone la sociedad, encaminando su labor a la formación integral de los estudiantes.

Perfil del padre de familia: los padres de familia de la IE ... deben ser comprometidos, apoyando constantemente, de forma ética, cada una de las actividades que, sus hijos y la IE, desarrollan con este objetivo. (PEI. p. 13)

Del documento de la Evaluación Institucional se seleccionó la Autoevaluación Institucional, en la cual se describe el área de gestión directiva con sus respectivos procesos, componentes, valoración y evidencias que lo sustentan.

En la tabla 33 se presentan los procesos de las áreas de gestión que el investigador relaciona con cada una de los grupos temáticos y categorías apriorísticas. En efecto, la palabra denominada “componente”, que se menciona en la tabla, se relaciona con la descripción del proceso y las acciones que se realizan en la IE dentro de cada una de las actividades institucionales, en el anexo 13 se evidencia las actividades culturales lideradas por la institución educativa. En las columnas de valoración se consigna el valor numérico comprendido entre el rango de 1 a 4 asignado al estado de cada uno de los procesos realizados por la institución. Las evidencias son los productos presentables que se pueden verificar mediante documentos, fotos, entre otros.

En el documento original se presentan de manera completa los procesos, los componentes y las respectivas valoraciones y evidencias de cada una de las gestiones. Para la respectiva presentación en el actual apartado se muestra un resumen de las mismas áreas, en el anexo 8 se exhiben los demás procesos.

La selección de los procesos de las gestiones que sirvieron para relación entre los documentos institucionales y las categorías que emergieron se hizo con base en la comparación constante entre los hallazgos de las entrevistas y sus correspondientes relatos. De esta manera se encontró, en las relaciones que surgieron, que la misión, visión y principios institucionales se relacionan explícitamente con la palabra resiliente. De la misma manera, las políticas de inclusión de personas de diferentes grupos poblacionales o diversidad cultural hacen parte de los procesos de involucrar diferentes grupos como el caso de personas en condiciones de desplazamiento por la violencia, sin embargo, aunque en la región no se evidencia de manera directa los grupos de desplazados por la violencia, se da cuenta de familias que en años anteriores fueron afectados por la violencia armada.

Por su parte, en la misma gestión directiva, se relaciona el proceso de gestión estratégica con su componente de liderazgo donde interactúan las actitudes de los docentes y del directivo docente como líderes de procesos de mejoramiento educativo. Asimismo, en el proceso de clima escolar se resaltan los componentes de pertenencia y participación que a su vez se relacionan con los valores y principios institucionales. Por último, en el proceso de fortalecimiento de las relaciones con los sectores externos está

presente el componente de los padres de familia, las autoridades educativas y el sector productivo como agentes del proceso de fortalecimiento de las relaciones con los sectores externos.

ÁREA: GESTIÓN DIRECTIVA (Anexo 8)

Tabla 33. Parte del formato Autoevaluación. Gestión directiva.

PROCESO	COMPONENTE	VALORACIÓN				EVIDENCIAS
		1	2	3	4	
Direccionalmente estratégico y horizonte institucional	Misión, visión y principios en el marco de una institución integrada				X	PEI y actas de reuniones del Consejo Directivo
	Política de inclusión de personas de diferentes grupos poblacionales o diversidad cultural.			X		Se viene trabajando para involucrarlo de manera activa en el PEI
Gestión estratégica	Liderazgo				X	Actas de reuniones del Consejo Directivo y convivencia
Clima escolar	Pertenencia y participación					X
Relaciones con el entorno	Padres de familia			X		Información a padres de familia por medio del cuaderno viajero.
	Autoridades educativas				X	Reuniones de la rectoría con la Secretaría de Educación
	Sector productivo	X				N/A

Nota. Fuente: Institución Educativa Departamental Claraval Chuscales. (2018). Autoevaluación Institucional.

Refiriéndose a la gestión de la comunidad, el directivo docente y los docentes de la IE, hacen parte de los actores que junto con la comunidad fortalecen las relaciones del entorno y las acciones que aúnan esfuerzos ante la CE. En este sentido, para el proceso de accesibilidad existe la atención educativa a grupos poblacionales o en situación de vulnerabilidad que experimentan barreras al aprendizaje y la participación. Estos grupos de alguna manera se relacionan con estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje o que han estado en situaciones de vulnerabilidad (Tabla 34). Con respecto al proyecto de vida, la IE presenta un plan que permite generar expectativas a los estudiantes mediante

la formulación de proyectos de vida a futuro. De manera semejante se presentan y se relacionan cada uno de los procesos y de los componentes.

ÁREA: GESTIÓN DE LA COMUNIDAD

Tabla 34. *Formato Autoevaluación. Gestión de la Comunidad*

PROCESO	COMPONENTE	VALORACIÓN				EVIDENCIAS
		1	2	3	4	
Accesibilidad	Atención educativa a grupos poblacionales o en situación de vulnerabilidad que experimentan barreras al aprendizaje y la participación.			x		Se atienden un total de 6 estudiantes que presentan barrera de aprendizaje.
	Proyectos de vida				x	Se trabajan la materia de orientación profesional en secundaria
Proyección a la comunidad	Escuela de Padres de Familia			x		Formulación de 4 sesiones de trabajo con padres de familia sobre los procesos de desarrollo personal y afectivo
	Uso de la planta física y de los medios				x	
Participación y convivencia	Participación de los estudiantes			x		PEI, el consejo y personero estudiantil elegidos, actas del consejo directivo
	Participación de las familias			x		Registros de asistencia de los padres de familia a las reuniones y eventos programados por la institución
Prevención de riesgos	Prevención de riesgos psicosociales		x			Está en proceso de articulación e implementación.

Nota. Fuente: Institución Educativa Departamental Claraval Chuscales. (2018). Autoevaluación Institucional.

El siguiente aspecto trata de otro formato de condensación de la información (tabla 35), en el que se presenta una parte del formato que permite evidenciar la relación de los estados de cada uno de los procesos de las gestiones. En cada una de las áreas, el componente, como se mencionó anteriormente, hace parte de lo que la Institución debe presentar para operacionalizar el proceso de cada una de las áreas. La existencia precisa

que la IE se caracteriza por un desarrollo incipiente, parcial o desordenado. En la pertinencia se resalta que existen principios de planeación y articulación de los esfuerzos y acciones de la IE. La apropiación se relaciona con las acciones realizadas por el establecimiento y son conocidas por la CE, pero no se realiza la evaluación y mejoramiento. Por último, en el mejoramiento continuo, la IE evalúa sus procesos y resultados, los ajusta y mejora.

En el documento original se presentan de manera completa los componentes, la existencia, la pertinencia, la apropiación y mejoramiento continuo de cada uno de los procesos pertenecientes a las respectivas gestiones educativas. Para la respectiva presentación, en el actual apartado, se relaciona un resumen de las mismas áreas, en el anexo 8 se presentan los demás procesos.

En la tabla 35 se presenta la descripción de la Gestión Directiva (Anexo 8) para cada uno de los procesos y lo que la IE ha ejecutado o debe implementar para obtener un mejoramiento continuo.

Tabla 35. *Autoevaluación Institucional con respectivos componentes*

PROCESO: DIRECCIONAMIENTO ESTRATÉGICO Y HORIZONTE INSTITUCIONAL				
COMPONENTE	EXISTENCIA	PERTINENCIA	APROPIACIÓN	MEJORAMIENTO CONTINUO
Misión, visión y principios en el marco de una institución integrada	Sí existe y acorde con las características de nuestra Institución.	Está planteada según el entorno de la Institución.	Desafortunadamente no se pone en práctica la totalidad de sus componentes.	En el año lectivo se realizaron ajustes pertinentes al manual de convivencia.

Nota. Fuente: Institución Educativa Departamental Claraval Chuscales. (2018). Autoevaluación Institucional.

Algo semejante ocurre con la Gestión de la Comunidad (tabla 36) y con los procesos que se relacionan con las categorías, en este caso, se presenta el proceso de accesibilidad con su componente. En este sentido, se contextualiza a la realidad de cada uno de los respectivos componentes, existencia, pertinencia, apropiación y mejoramiento continuo.

Tabla 36. Autoevaluación Institucional con respectivos componentes

PROCESO: ACCESIBILIDAD				
COMPONENTE	EXISTENCIA	PERTINENCIA	APROPIACIÓN	MEJORAMIENTO CONTINUO
Atención educativa a grupos poblacionales o en situación de vulnerabilidad	En la IED no existe un programa de atención para estos grupos.	No hay planeación para crear dichos programas. Pero al tener estudiantes en estas condiciones los docentes tratamos de darle un trato pertinente.	Al no existir estos programas no hay articulación, sistematización, evaluación ni plan de mejoramiento.	Es necesario que la institución cree programas especiales para atender esta población y poderlos utilizar en el momento que sea necesario.

Nota. Fuente: Institución Educativa Departamental Claraval Chuscales. (2018). Autoevaluación Institucional.

En términos generales, se observa que la institución educativa incorpora en sus documentos oficiales —requeridos por las entidades educativas nacionales— elementos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la Evaluación Institucional, los cuales son parte integral de los procesos de mejoramiento de la calidad educativa. Asimismo, se evidencia que en su Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), la institución ha incluido estrategias que invitan a la comunidad educativa a fortalecer sus prácticas pedagógicas, integrando de forma implícita algunos de los factores propuestos por la teoría de la resiliencia.

3.7. Redacción de resultados y discusión

Con base en la metodología ejecutada que se relaciona con la investigación de tipo mixta, se hizo necesario abordar el análisis de la información de acuerdo con la triangulación de la información, que según Hernández et al (2014) se basa en la confrontación de distintas fuentes e instrumentos, en esta medida, se contrasta la información desde los resultados obtenidos de la entrevista, la escala de resiliencia y la revisión documental.

3.7.1. Discusión y triangulación de la información

La formulación de la matriz condicional consecuencial integra los distintos instrumentos aplicados en la investigación, permitiendo articular los hallazgos obtenidos para la construcción teórica. A través de las entrevistas y del proceso sistemático orientado por la Teoría Fundamentada, fue posible reconstruir el trayecto vivido por la comunidad educativa, el cual parte de relatos que evidencian el abandono estatal y la marginación territorial, factores que facilitaron el control de grupos armados en la región. Entre las condiciones causales identificadas destaca el retraimiento del Estado, manifestado en testimonios sobre la ausencia de apoyo en áreas clave como la educación, la salud y la participación ciudadana. Uno de los entrevistados relata: “yo creo que ellos seguían normal, mandemos niños ‘normal’, como si a veces no hubiera pasado nada, igual no había apoyo ni del estado” (D, F, A, N2, 23).

En consecuencia, las entidades educativas nacionales y departamentales permanecieron distantes de la realidad del conflicto, al punto que, tras acudir a instancias superiores como supervisores de calidad educativa, las recomendaciones se limitaron a continuar con las actividades escolares evitando cualquier involucramiento con los actores armados presentes en el territorio.

Callarnos aquí, aquí va a operar la ley del silencio. Aquí nadie ve, nadie sabe, nadie escucha, nadie informa a nadie nada. Entonces yo, personalmente, como él decía, “calladita”, porque creo que ellos tampoco informaban. En las otras escuelas, no sé, tal vez pasaría lo mismo (D, F, A, N2, 18).

Fenómeno: Este tipo de situaciones generaron en la comunidad educativa una percepción generalizada de abandono, escaso respaldo institucional y falta de empatía por parte de las autoridades. Así lo expresa uno de los testimonios: “Eso es lo que yo digo y si son maestros del otro lado, así como lo dicen ‘si yo estuviera allá, de pronto yo podría haber hecho otra cosa’ eso no” (D, F, A, N2, 33), evidenciando el sentimiento de aislamiento vivido en medio del conflicto.

Contexto y condiciones intervinientes: Con el asentamiento progresivo de los grupos armados en la región, se intensificaron sus acciones, aunque la comunidad educativa no reporta haber sido blanco directo de violencia. Sin embargo, se documentan

desplazamientos forzados de familias con hijos matriculados en la institución debido a amenazas recibidas. A pesar de ello, las sedes educativas y los docentes decidieron mantenerse activos y continuar brindando apoyo a la comunidad. Ante los reportes de estas situaciones a entidades como la Secretaría de Educación y el Ministerio de Educación Nacional, la respuesta oficial fue insistir en la permanencia institucional en el territorio y el cumplimiento de las funciones docentes. Estas mismas autoridades evidenciaron sus limitaciones al no involucrarse directamente frente al conflicto, sugiriendo más bien el silencio como estrategia de contención.

Estrategias de acción/intervención: En la comunidad educativa se instauró una dinámica de silencio y normalización frente a los acontecimientos violentos. Cada uno de sus integrantes se enfocó en sus rutinas cotidianas, evitando cualquier implicación en asuntos políticos o vínculos con el conflicto armado. Esta actitud se fortaleció con el paso del tiempo, dado que la prolongación del conflicto llevó a la comunidad a asumir los hechos como parte de su realidad diaria. Sin embargo, a pesar de ese proceso de adaptación forzada, la comunidad educativa hizo esfuerzos constantes por sobreponerse a las adversidades generadas por los enfrentamientos, procurando mantenerse activa y resistir en medio del fuego cruzado entre las fuerzas insurgentes y la fuerza pública.

A su vez, las autoridades, aunque de forma implícita, promovían, a través de las políticas educativas nacionales, el cumplimiento de lineamientos establecidos para las instituciones educativas. Esto implicaba la ejecución de acciones orientadas al fortalecimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), los cuales, aunque no hacían referencia explícita al contexto del conflicto armado, incentivaban el desarrollo de estrategias dirigidas al mejoramiento continuo de la calidad educativa. Dichos lineamientos son cumplidos por la IE y hacen que se involucre la CE creando y ejecutando acciones que les permite de una manera u otra reponerse a la adversidad. Por su parte, la IE formuló acciones y en sus estamentos deja entrever la realidad y la voluntad de salir adelante después de haber vivido el flagelo de la violencia que afectó a la CE: “en donde se fortalecen los valores y las sanas costumbres con resiliencia y convivencia pacífica permitiéndoles integrarse en la vida

social y productiva, al potencializar calidad de vida y desarrollo comunitario” (PEI. p. 8).

A medida que el conflicto armado se intensificaba en la región, muchos integrantes de la comunidad optaron por asumir una actitud de normalización frente a los hechos violentos. Esta estrategia de adaptación, aunque silenciosa, les permitió sobrellevar el constante estado de temor provocado por las acciones bélicas provenientes de ambos actores armados en disputa.

No obstante, la comunidad veía en la IE el lugar donde se desarrollaban las interacciones sociales que no solamente ayudaron a los estudiantes a salir adelante, sino que veían un espacio de refugio y de cambio paulatino después de haber sido afectadas por el conflicto armado. En los documentos institucionales presentados a las autoridades educativas competentes se evidenciaba la conciencia y el reconocimiento de aspectos a mejorar donde se involucraron a los padres de familia como parte de la CE.

Consecuencias: La institución educativa se consolidó como un agente de progreso en la comunidad, al mantenerse activa junto a la comunidad educativa mediante la programación de actividades culturales, semanas institucionales y espacios de integración que vincularon de manera directa a la población. El acompañamiento continuo de docentes y directivos fortaleció los vínculos sociales, promoviendo la recuperación comunitaria a través del diálogo y la presencia constante en el territorio. Esta colaboración también impulsó la participación de las familias en los procesos educativos, contribuyendo a una comunicación asertiva entre los distintos actores de la comunidad educativa.

A partir de estas interacciones, se generaron relaciones positivas que fomentaron valores compartidos y redes de apoyo, elementos fundamentales para el desarrollo de la resiliencia en el entorno escolar. En este sentido, se identificaron tres factores claves: la enseñanza de habilidades para la vida, la oferta de afecto y apoyo, y la transmisión de expectativas elevadas. Asimismo, se reconocieron factores asociados a la mitigación de riesgos en el entorno escolar, tales como brindar oportunidades de participación significativa, fortalecer las redes sociales y establecer normas claras y firmes. La comunidad educativa reconoció el papel activo de la institución en estos procesos, como

se expresa en uno de los testimonios: “La Institución siguió trabajando y nunca los profesores nos abandonaron, ellos de alguna forma estuvieron ahí pendientes y yo ahí tuve mis hijos ahí educándolos” (F, M, A, N7, 14).

Es posible dar cuenta de las características tales como autoestima y arraigo por su lugar de procedencia donde se comparten valores como la solidaridad y la capacidad de ver un proceso de mejoramiento en medio de la adversidad. Asimismo, de manera indirecta, se valora el apoyo y la presencia del cuerpo docente como representantes únicos del estado en la región los cuales generaron liderazgo y permitieron la participación y en igualdad de condiciones. A su vez, los docentes y directivos permitieron la participación en la toma de decisiones referentes a la IE en la medida en que se involucró a la comunidad en la formulación del PEI y de los PMI.

De acuerdo con lo planteado por Henderson y Milstein (2003), la participación de la comunidad educativa permitió avanzar en dos aspectos esenciales para el fortalecimiento de la resiliencia: la construcción de una cultura resiliente dentro de la comunidad y el desarrollo de un entorno preventivo frente a los riesgos del contexto. En esta línea, se identificaron diversas acciones que reflejan los factores presentes en la comunidad educativa orientados a consolidar la resiliencia. La labor de acompañamiento a estudiantes y sus familias por parte de la institución educativa fue clave para generar sentido de pertenencia y arraigo. En los testimonios, como el de Cecilia, se destaca que, a pesar de las difíciles condiciones del territorio y las adversidades derivadas del conflicto armado, los estudiantes continuaban asistiendo a la escuela porque representaba el único espacio disponible para socializar y mantener vínculos comunitarios.

Mediante recursos tales como el PEI y la formulación de los PMI, la IE incentivó la participación y la cooperación de la comunidad. En cuanto a los docentes y directivos se evidenció y se valoró la importancia de su presencia en el territorio, desde donde acompañaron, aconsejaron, dirigieron y tuvieron contacto con las familias y con los representantes de la CE.

Dentro de la misma normativa operacionalizada mediante el PEI se dejó en evidencia la intención de la institución por transmitir expectativas elevadas las cuales se

relacionaron con la construcción de proyectos de vida que se prepararon desde la educación básica, se perfilaron y se afinaron en la medida en que se maduró la idea. Los participantes que respondieron al instrumento de la escala de resiliencia coinciden en que la IE brindaba oportunidades de participación en la toma de decisiones relacionadas con el mejoramiento institucional.

Por otra parte, el impacto del conflicto armado se manifestó en diferentes esferas sociales, siendo una de las más significativas la afectación directa a la comunidad y a su entorno. En los relatos de los entrevistados se evidencia una percepción común: el abandono estatal facilitó la presencia y el accionar de grupos armados ilegales en las zonas rurales. Los participantes expresaron inconformidad frente a las políticas públicas, reflejadas en decisiones de la administración municipal que no respondieron a las necesidades reales del territorio. Entre las problemáticas señaladas se encuentran la falta de oportunidades para jóvenes egresados de la educación media, la ausencia de servicios básicos como atención en salud, el mal estado de las vías que dificultaban la comercialización agrícola, la limitada presencia institucional para gestionar procesos legales, la carencia de proyectos de tecnificación del campo y la escasa oferta laboral para la población adulta joven.

De otro lado, en los relatos de los entrevistados no se mencionó el hecho de una violencia directa en contra de la CE, más aún, en distintas ocasiones, se percibió la idea que con los docentes y con los estudiantes no debía existir ningún trato ni mucho menos una afectación negativa.

El procedimiento llevado a cabo con la Teoría Fundamentada permitió evidenciar la emergencia de dos categorías que caracterizan la realidad de la CE y la afectación de la violencia armada. Después del proceso de codificación abierta, axial y selectiva donde emergieron las categorías, se realizaron las comparaciones constantes que permitieron evidenciar la conexión entre los relatos de los entrevistados y sus distintos perfiles dentro de la CE. En dicho proceso holístico emergieron las categorías “Resiliencia” y “Mejoramiento Institucional” que se habían presupuestado desde las categorías apriorísticas.

El instrumento de escala de resiliencia permitió evidenciar que la CE y la comunidad en general presentaron un grado moderado de resiliencia, dicha relación de resiliencia se pudo contrastar con lo hallado en las entrevistas donde una de las categorías emergentes fue “Resiliencia”. Adicionalmente se evidenció que la CE se siente respaldada por la IE y por los procesos de mejoramiento ejecutados en la misma.

La resiliencia en la comunidad educativa surge como resultado de una serie de acciones sostenidas que se inician desde los primeros momentos del conflicto armado en el territorio. Se trata de un proceso dinámico que, aunque pareciera concluir con el fin del conflicto, sigue presente como parte estructural de la vida institucional. Esta continuidad se explica por la estrecha relación que existe entre resiliencia y los procesos de mejoramiento continuo, los cuales, al estar normativamente definidos por políticas nacionales, se actualizan cada año con base en referentes locales, regionales, nacionales o incluso internacionales. Esto permite que el mejoramiento institucional mantenga un carácter evolutivo, ajustándose a las necesidades y realidades cambiantes de la comunidad educativa.

Adicional a esto, en ocasiones se exponen dichas necesidades a las autoridades competentes como la administración municipal, departamental y nacional y sus respuestas no son acertadas con respecto a la realidad de la región. Dichas enajenaciones percibidas por los entrevistados con respecto a las obligaciones del estado garante de los derechos de los ciudadanos implican que las comunidades afectadas deban salir adelante por sus propios medios.

Las condiciones previamente descritas, junto con la ausencia de oportunidades reales para el desarrollo social y económico, llevaron a que algunos miembros de la comunidad optaran por vincularse a los grupos armados ilegales, específicamente a las filas de la guerrilla de las FARC en la región. Aunque el conflicto armado no impactó de manera directa a la comunidad educativa, muchas familias de estudiantes de la institución se vieron forzadas a abandonar el territorio debido al temor ante posibles represalias. Dichas amenazas, en varios casos, surgieron como resultado de extorsiones a comerciantes locales o por sospechas infundadas de colaboración con alguno de los actores armados.

Como consecuencia directa de los desplazamientos forzados, las familias se ven obligadas a abandonar sus tierras, dejando atrás no solo sus propiedades, como fincas y animales, sino también su cotidianidad. Este proceso de desarraigo incluye el retiro de los niños y jóvenes del sistema educativo, lo cual genera una disminución progresiva en la matrícula de las sedes rurales. Esta baja sostenida en el número de estudiantes lleva, en muchos casos, al cierre definitivo de las instituciones educativas por falta de asistencia escolar, ya que los alumnos se ven forzados a abandonar sus estudios por razones ajenas a su voluntad.

En concordancia con lo anterior, la comunidad sufre por la disputa entre los grupos armados en la zona, basta con el hecho de tener la presencia de alguno de los bandos y se incrementa la incertidumbre y el miedo. Esto conlleva a que se viva en constante zozobra por más de 10 años. Es tanta la incertidumbre que se menciona en los relatos que, la comunidad prefiere que no llegue ninguno de los dos bandos a la región, pues cada vez que alguno de los dos bandos hace presencia se inician los hostigamientos y los enfrentamientos.

No obstante, se señala que la prolongada duración del conflicto armado llevó a que la comunidad terminara por habituarse a la presencia constante de los diferentes grupos armados en el territorio, lo cual derivó en una aceptación progresiva de los hechos violentos como parte de su vida cotidiana.

Evidentemente, el proceso de resiliencia que ha desarrollado la comunidad contribuye a establecer un enfoque preventivo frente a los riesgos presentes en su entorno, abordándolos desde múltiples dimensiones. El primero se relaciona con el fortalecimiento de los vínculos sociales, el cual es producto de algunas situaciones particulares, entre éstas se puede destacar la ubicación geográfica, los lazos familiares y sociales que se han generado entre los integrantes de la comunidad. Se hace referencia a las condiciones geográficas debido a que, a pesar de ser una región situada en el centro de Colombia, la ciudad más cercana se encuentra ubicada a 6 horas en recorrido hecho por medio de un vehículo, esto provoca un hermetismo en los integrantes de su comunidad que refuerza los vínculos sociales entre sus habitantes.

Por este mismo hecho se genera una relación estrecha, que es común y es conocida por el personal de la comunidad. De la misma forma, es habitual evidenciar la promoción de condiciones de igualdad y la celebración de logros y éxitos individuales y colectivos entre los miembros de la comunidad.

La comunidad educativa, en su proceso de toma de conciencia sobre la realidad que la rodea, demuestra coherencia respecto a sus alcances y necesidades. A través de la formulación del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) y del Proyecto Educativo Institucional (PEI), identifica con claridad los aspectos que requieren fortalecimiento, las áreas a intervenir y las acciones necesarias para garantizar un proceso de mejoramiento continuo. Este compromiso se evidencia en el establecimiento de límites precisos, definidos y ejecutables, sustentados en la colaboración activa de todos los actores de la comunidad educativa.

Asimismo, la institución educativa no se limita a promover el aprendizaje académico durante el conflicto armado, sino que proyecta su labor hacia el futuro, contribuyendo a la reconstrucción del tejido social y comunitario. A través de iniciativas como la conformación de gobiernos escolares y otras estrategias participativas, se promueve el liderazgo estudiantil y la toma de decisiones colectivas que impactan positivamente en el entorno.

Capítulo 4. Propuesta de Transformación

La propuesta surge como respuesta a la necesidad de comprender las dinámicas de recuperación en comunidades educativas rurales que han sido impactadas por el conflicto armado en Colombia. En el caso de Cundinamarca, y específicamente en zonas como la región del Guavio, bajo la presente investigación se ha documentado el abandono estatal, la fragmentación social y la clausura de escuelas como consecuencias del conflicto. Frente a este escenario, el papel de la escuela como núcleo de resistencia y reconstrucción cobra especial relevancia.

Por medio de la implementación de la propuesta se pretende dimensionar las acciones necesarias obtenidas de las gestiones educativas en una Comunidad Educativa colombiana, relacionadas directamente con la gestión directiva y de la comunidad en el marco de la educación en Colombia.

Díaz, P, Torres, C y Peñate, O (2024) basados en el esquema de carácter propositivo de la investigación científica, consideran que una propuesta metodológica es un aporte teórico y práctico donde se relacionan conjuntos de métodos, procedimientos, técnicas, que, regulados por determinados requisitos, permiten ordenar y descubrir nuevos conocimientos. La propuesta se basa en 3 fases, sus respectivos instrumentos, recursos y forma de analizar sus relaciones para evidenciar la conexión entre resiliencia y gestiones educativas en las instituciones.

4.1.Fundamentación de la Propuesta de Transformación

La resiliencia en las Comunidades Educativas se da como un proceso dinámico, el cual toma períodos de tiempo de evolución, se relaciona con el reconocimiento de las acciones desarrolladas por la Institución Educativa para reponerse después de haber estado en contextos sumergidos por el conflicto armado y dichas acciones a su vez permiten tener una visión de recuperación.

A su vez, la participación de la comunidad educativa genera, en un ambiente pedagógico, la construcción de resiliencia y un marco preventivo de riesgos existentes en el contexto. Entonces, una Institución Educativa puede ser considerado el espacio que

permite sentido de pertenencia y por ende de arraigo debido a que brinda apoyo a los estudiantes y sus familias.

La propuesta metodológica se basa en el enfoque mixto secuencial de la presente investigación doctoral, con el uso de entrevistas semiestructuradas, análisis documental y aplicación de una escala de resiliencia validada en contextos rurales. Esta combinación permite triangular información, ampliar la comprensión del fenómeno y construir una herramienta replicable que pueda ser usada por instituciones educativas, gobiernos locales y entidades del sector social. Así, se expone la propuesta metodológica que, desde la investigación educativa, contribuya a cerrar las brechas históricas entre conocimiento, territorio y transformación social.

Para obtener una aproximación a la comprensión del fenómeno de la violencia armada y su posible superación en Comunidades Educativas rurales, se puede partir de una referencia generada mediante experiencias y relatos usando entrevistas. Estos hallazgos pueden basarse en relaciones entre la resiliencia, la GE y el mejoramiento institucional en comunidades educativas. Usando el método de Teoría Fundamentada y acercándose a un muestreo teórico se pueden obtener categorías teóricas que se constituyen en teorías de discusión y primordiales para comprender escenarios y dinámicas similares a los del contexto natural de ocurrencia del fenómeno estudiado.

Para esto se indaga, de manera inicial, por el rasgo característico de la resiliencia en la Comunidad Educativa afectada por el conflicto armado; se valoran los factores de resiliencia mediante una escala de medición; y se interpretan en las acciones de la GE que involucran la resiliencia en la Comunidad Educativa impactada por la hostilidad de la violencia armada.

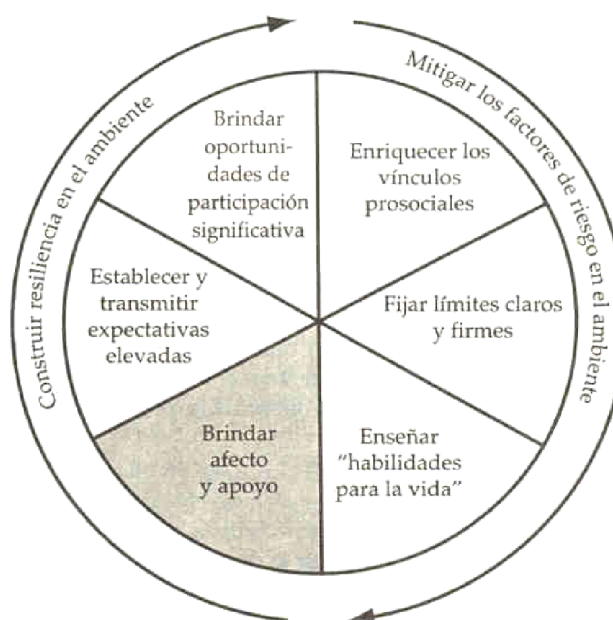
4.1.1. Resiliencia, teoría

Para Henderson y Milstein (2003) la resiliencia desde la dimensión escolar se relaciona con procesos de gestión institucional, se entiende no solo como capacidad de adaptación individual, sino como una construcción colectiva que se expresa en la participación, el liderazgo docente, el sentido de pertenencia y las acciones pedagógicas contextualizadas. En este sentido, desde el aporte que hace Miranda (2016) la gestión

educativa mediada por el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) se entiende no solo como el cumplimiento de documentos formales, sino como expresiones vivas del compromiso territorial de la escuela en escenarios de afectados por la violencia.

Resiliencia en la escuela: Henderson y Milstein (2003) proponen un modelo para identificar el perfil de una institución educativa que está en proceso de construcción de resiliencia. Este modelo se estructura en torno a seis factores clave: fortalecer los vínculos prosociales, establecer normas claras y firmes, desarrollar habilidades para la vida, ofrecer apoyo emocional y afectivo, transmitir expectativas elevadas, y generar oportunidades reales de participación significativa en el entorno escolar (p. 85).

Figura. La Rueda de la Resiliencia



Nota. Fuente: Henderson y Milstein (2003, p. 85)

4.1.2. Gestión educativa, teoría

La GE estratégica vista desde la perspectiva de Pozner (2000) propone un paradigma relacionado con un modelo de la GE el cual se caracteriza por tener: centralidad de lo educativo; habilidades para resolver problemas complejos; trabajo en

equipo; apertura al aprendizaje y la innovación; orientación profesional; culturas organizacionales unificadas para una visión hacia el futuro (2000 p. 15).

Para Miranda (2016) la GE que se desarrolla con la comunidad se enmarca en tres aspectos: el conjunto de leyes educativas vigentes que actúan como marco normativo de los procesos educativos llevados a cabo por entidades territoriales y nacionales; los vínculos de las IE con el sector privado como conectores del impacto social de la organización en los ámbitos nacionales; y los momentos evaluativos como fuente de mejora continua y consolidación de los procesos de gestión directiva.

4.2. Estructura de la Propuesta de Transformación

4.2.1. Nombre de la propuesta

Metodología para contribuir con el análisis de la relación entre la gestión institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales de Colombia afectadas por el conflicto armado (2000-2020).

4.2.2. Objetivos de la propuesta

Objetivo general:

- Analizar la relación entre la gestión educativa, el mejoramiento institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales de Cundinamarca impactadas por el conflicto armado por medio del cumplimiento de las fases de la propuesta metodológica.

Objetivos específicos:

- ✓ Valorar el impacto de las prácticas de gestión institucional (PEI, PMI, liderazgo docente) en los procesos de recuperación social por medio de la relación de los resultados obtenidos en comunidades educativas afectadas por el conflicto armado.

- ✓ Determinar el grado de resiliencia de la Comunidad Educativa impactada por la hostilidad de la violencia armada.
- ✓ Conocer la historia de la violencia armada en la región, su afectación y procesos de recuperación en comunidades educativas por medio de los relatos de los entrevistados.

4.2.3. Aparato teórico-conceptual y referencial

La propuesta se fundamenta en los conceptos de resiliencia, gestión educativa y mejoramiento institucional, entendidos como procesos relacionados entre sí que permiten a las instituciones educativas rurales enfrentar y transformar los contextos de violencia. Se retoman los aportes de Henderson y Milstein (2003), quienes plantean que la resiliencia en entornos escolares se construye mediante vínculos, expectativas positivas y participación significativa. Desde la gestión educativa, se consideran las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional y los aportes de Miranda (2016) bajo el liderazgo y las gestiones educativas en instituciones colombianas. La propuesta se sustenta además en el paradigma socio - crítico, articulado con la Teoría Fundamentada como soporte metodológico para construir teoría emergente desde las voces de la comunidad.

Cuerpo referencial

La propuesta se articula con investigaciones nacionales que abordan educación en contextos de posconflicto, tales como las desarrolladas por Torres (2019), quien explora las temporalidades del conflicto y la relación con las secuelas en excombatientes. También se consideran referencias normativas del contexto colombiano como las gestiones educativas (gestión directiva y de la comunidad). A nivel contextual, se retoman documentos tales como el PEI y el PMI que son instrumentos exigidos por el Estado a las instituciones para orientar su gestión.

Objetivo general de la propuesta: Analizar la relación entre la gestión educativa, el mejoramiento institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales de Cundinamarca impactadas por el conflicto armado por medio del cumplimiento de las fases de la propuesta metodológica.

Fase	Descripción	Actividad principal	Tareas o pasos	Vinculación con necesidades del diagnóstico
Acercamiento a la Comunidad educativa	Acercamiento y diagnóstico	Socialización de hallazgos y creación de espacios de diálogo en la comunidad educativa	Diálogos con integrantes de la Comunidad educativa	Poca visibilización de capacidades resilientes ya existentes
Aplicación y análisis de los instrumentos	Reestructuración participativa	Reestructuración participativa de los planes institucionales (PEI/PMI)	Presentación de resultados de entrevistas y escala de resiliencia Ajuste colaborativo de metas, visión y estrategias	Débil apropiación del PEI y PMI como instrumentos de transformación
Escritura de resultados	Sistematización y evaluación	Evaluación colectiva de avances y aprendizajes	Producción de informe final por parte de la comunidad educativa	Falta de documentación y réplica de experiencias exitosas

Nota. Momentos las Fas, descripción y actividad principal

Cuerpo operacional-instrumental

4.2.4. Actividades, fases y/o etapas y tareas o pasos

En este orden, la propuesta metodológica se basa en los siguientes momentos (tabla 37).

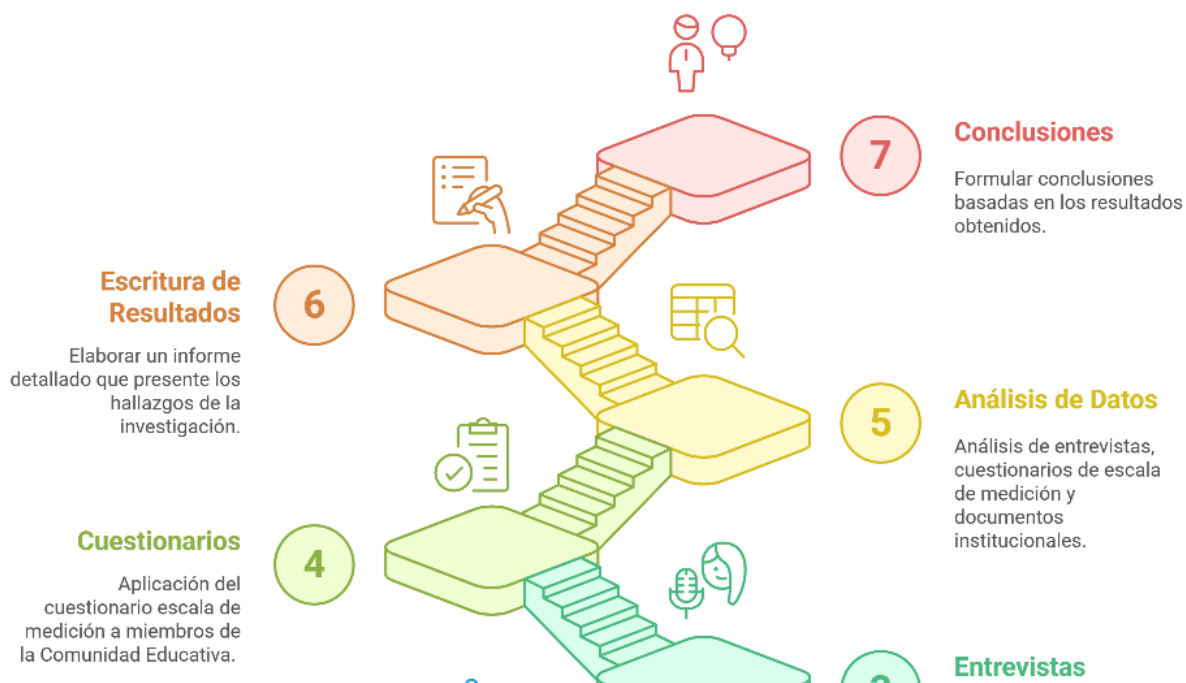
Tabla 37. Fases y Momentos de la propuesta metodológica

FASES	MOMENTO	DESCRIPCIÓN	RESPONSABLE
1	Acercamiento a la comunidad o a la CE	1 Acercamiento a la comunidad víctima del conflicto armado en la región	Entidad o investigador
		2 Diálogos con integrantes de la CE.	
		3 Entrevistas a perfiles previamente caracterizados.	
2	Aplicación y análisis de los instrumentos	4 Aplicación del cuestionario escala de medición a miembros de la CE y análisis documental de la Institución Educativa.	
		5 Análisis de entrevistas, cuestionarios de escala de medición y documentos institucionales.	
3	Integración - escritura de resultados	6 Escritura de resultados -matriz condicional	
		7 Conclusiones	

Nota. Momentos de la propuesta metodológica

Imagen Etapas del Trabajo de Campo

Momentos del Trabajo de Campo



Nota. Momentos, actividades y observaciones del trabajo de campo

4.2.4.1. Fases 1 y 2. Acercamiento e identificación de la comunidad educativa

Descripción de cada una de las actividades: Las entrevistas, las escalas de medición y análisis documental se basan en los siguientes momentos.

Tabla 38. *Momentos de la entrevista*

Etapa	Actividad	Observación	Responsable
Etapa 1	Identificación de la población	Acercamiento in situ	Entidad o investigador
Etapa 2	Identificación de experiencias	Conversación espontánea para identificar las posibles fuentes	
Etapa 3	Consentimiento informado	Presentación del objetivo y confidencialidad de información	
Etapa 4	Entrevista	Aplicación de entrevistas	
Etapa 5	Análisis de información	Escritura de resultados mediante la Teoría Fundamentada. Saturación teórica	
Etapa 6	Codificación	Abierta, axial y selectiva en matrices	
Etapa 7	Conclusiones	Con base en el hallazgo de las categorías	

Nota. Momentos, actividades y observaciones para instrumento de la entrevista

Imagen Momentos de la entrevista



Nota. Momentos, actividades y observaciones para instrumento entrevista

Tabla 39. Momentos para la Escala de Medición

Etapa	Actividad	Observación	Responsable
Etapa 1	Identificación de la población y acondicionamiento inicial del instrumento	Acercamiento in situ	Entidad o investigador
Etapa 2	Consentimiento informado	Presentación del objetivo de investigación y confidencialidad	
Etapa 3	Aplicación del instrumento	Aplicación del cuestionario	
Etapa 4	Análisis de información	Análisis estadístico	
Etapa 5	Conclusiones	Con base en el hallazgo de las categorías	

Nota. Momentos de la elaboración y aplicación del instrumento escala de medición.

Imagen Momentos de la escala de medición



Nota. Momentos, actividades y observaciones para instrumento cuestionario

Tabla 40. Momentos para el Análisis Documental

Etapa	Actividad	Observación	Responsable
Etapa 1	Identificación de los documentos.	Acercamiento in situ	Entidad o investigador
Etapa 2	Revisión de los documentos	Análisis de documentos de acuerdo con las categorías que emergen de las entrevistas	
Etapa 3	Evaluación de los documentos	Relación de resultados y análisis documental con las categorías emergentes de las entrevistas	

Nota. Momentos, actividades y observaciones para instrumento análisis documental.

Imagen Momentos del Análisis documental



Nota. Momentos, actividades y observaciones para instrumento análisis documental.

4.2.4.2. Fase 3. Integración de resultados para crear teoría y conclusiones.

Triangulación:

1. Codificación y análisis inicial por instrumento
 - **De las entrevistas (cualitativo):** Aplicación de la codificación abierta, axial y selectiva con base en la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2016). Identificación de categorías emergentes como “gestión educativa”, “liderazgo docente”, “conflicto armado” entre otros en la matriz condicional.

Consideraciones guía para aplicación de la propuesta:

- ✓ Para la codificación organizar memos y relacionarlos con los relatos *in vivo* y con categorías que emerjan en la matriz condicional.

La gestión educativa y la resiliencia
Condiciones causales
Fenómeno
Contexto y condiciones intervinientes
Estrategias de acción/intervención
Consecuencias

- ✓ Usar codificación expuesta por Quintero (2018) para organizar la información de acuerdo con criterios y con códigos de clasificación.

FORMATO DE CODIFICACIÓN
Transcripción y fijación de códigos de personalización
Tema: La resiliencia y el Mejoramiento Institucional Educativo.
Población: A (Administrativo) o D(Docente)
Género: M (Mujer) u H (Hombre)
Edad: A
Entrevista: N1, N2, N3, N4, N5.
Renglón de la transcripción: 1, 2, 3, 4, etc.
Codificación (A, M, A, N5, 1)
Relato

- **De la escala de medición (cuantitativo):** Procesamiento de los resultados con software estadístico SPSS o Excel. Análisis de tendencias, niveles de resiliencia,

correlaciones entre ítems y categorías como “resiliencia”, “gestión institucional”, “mejoramiento”.

Consideraciones guía para aplicación de la propuesta:

- ✓ El procedimiento para el criterio de correspondencia del grado de resiliencia de los miembros de la comunidad, de forma general, se basa en la obtención del promedio de los ítems de cada uno de los factores. Por ejemplo, para el caso del factor 1 “Vínculos sociales” se promedian los resultados de los ítems 1, 8, 9, 19i, 20 y se obtiene un valor comprendido entre 1 y 4 con cantidades decimales. Para los ítems invertidos, es necesario hacer la transformación (inversión) de las escalas para aplicar los respectivos criterios.
- ✓ A menor promedio en la puntuación de cada factor menor resiliencia y, por consiguiente, a mayor promedio en la puntuación por cada factor mayor evidencia de resiliencia.
- ✓ Las opciones de respuesta en el instrumento y en la escala de Likert están comprendidas con valores enteros considerados como 1, 2, 3 y 4 con relación a totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo, respectivamente. El rango de correspondencia se transforma usando valores decimales con la intención de aplicar el tratamiento estadístico en el Software SPSS y aplicar los criterios de correspondencia.
- ✓ Usar la agrupación visual de SPSS para la asignación de los límites superiores, los promedios se presentan la mayoría de las veces, como números decimales con valores entre 1 y 4. En los casos en que se encontraron números decimales se realiza la aproximación a los números enteros más cercanos como límites superiores de los rangos, considerando el exceso y el defecto en su respectiva aproximación.

- ✓ Considerar el porcentaje de la asignación “Resiliente” y “Muy resiliente”

como la característica de resiliencia en la comunidad para cada uno de los factores. De la misma forma, por medio del uso de las tablas con los gráficos de líneas simples presentar la tendencia hacia la resiliencia por cada uno de los factores, mediante el diagrama de líneas evidenciando el comportamiento de los factores en la Comunidad Educativa.

- ✓ Rango de Correspondencia Escala de Resiliencia

RANGO DE CORRESPONDENCIA	CARACTERÍSTICA
1 – 1,9	NO RESILIENTE
2 – 2,9	POCO RESILIENTE
3 – 3,9	RESILIENTE
4	MUY RESILIENTE

- **De a la revisión documental (cualitativo):** Extracción de información clave de PEI, PMI, actas y planes educativos. Codificación elementos que reflejan prácticas institucionales vinculadas con resiliencia: proyectos comunitarios, protocolos y estrategias de participación.

Consideraciones guía para aplicación de la propuesta:

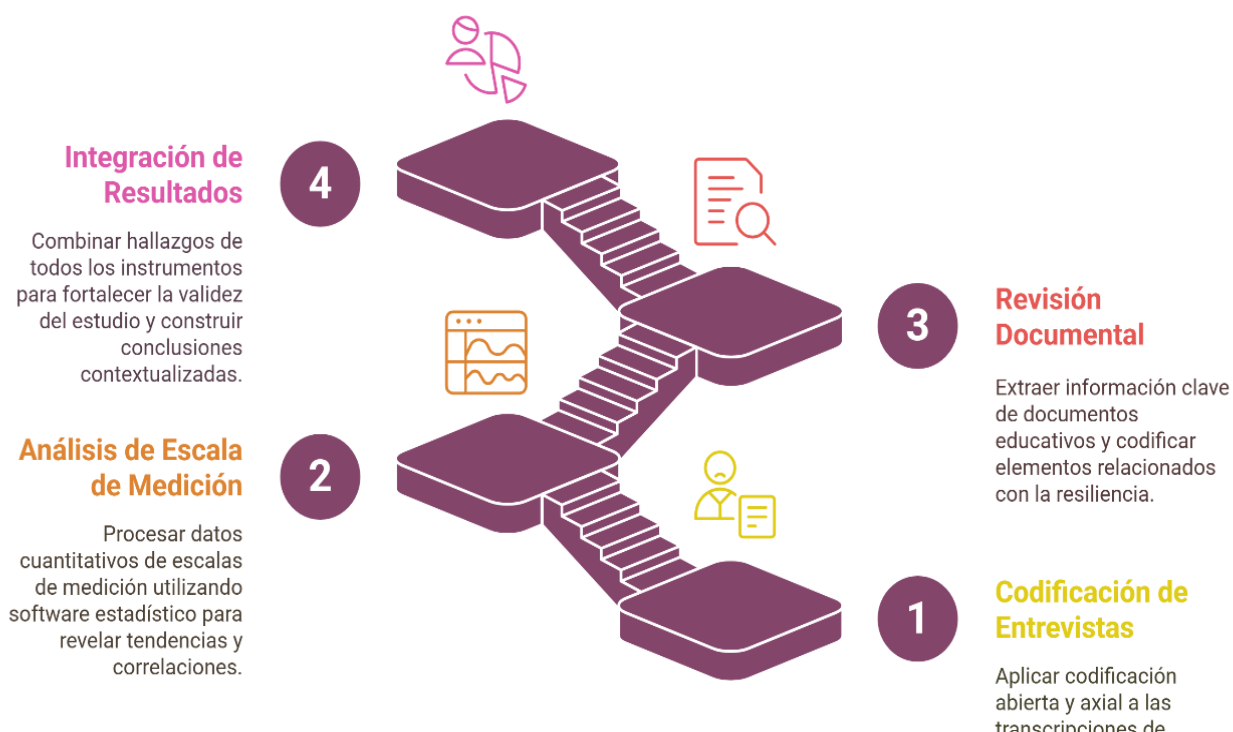
- ✓ Tomar los documentos PEI y la Evaluación Institucional basada en el documento de la Guía 34 sustentados desde el MEN. En estos documentos se evidencian las acciones planeadas y realizadas por la IE para dar cumplimiento a protocolos que hacen parte de las políticas públicas.
- ✓ Del PMI, como parte de la Evaluación Institucional, centrar la observación en dos gestiones educativas: la Gestión Directiva y la Gestión de la comunidad.

- ✓ De acuerdo con la escala de valoración asignar una x (equis) a cada una de las casillas dependiendo de la relación existente entre los procesos y los componentes del Mejoramiento Institucional Educativo.

2. Integración de resultados y conclusiones

Integrar los resultados obtenidos a través de los instrumentos (entrevista, escala de medición y revisión documental) mediante un proceso de triangulación metodológica permite fortalecer la validez del estudio, generar teoría fundamentada y construir conclusiones contextualizadas, especialmente en instituciones educativas situadas en contextos complejos como el posconflicto rural en Colombia. La integración se realiza generando la comparación constante entre los resultados del análisis de la información de cada uno de los instrumentos llevados a cabo y tomando aspectos en común que permitan la generación de conclusiones, dichos resultados van dejando en evidencia las relaciones y las categorías emergentes. La experiencia del investigador marca la forma de integrar los resultados obtenidos.

Imagen Integración de resultados para crear teoría y conclusiones



Nota. Integrar los resultados obtenidos a través de distintos instrumentos

4.2.5. Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta

Para la aplicación efectiva de la propuesta metodológica en comunidades educativas rurales de Cundinamarca afectadas por el conflicto armado, se requiere una combinación de recursos humanos, técnicos, materiales y logísticos, alineados con los objetivos y actividades planteadas, la tabla 41 muestra la relación. En el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas, es indispensable contar con investigadores formados en técnicas cualitativas, dispositivos de grabación de audio, formularios de consentimiento informado, y software especializado como Atlas.ti para el análisis de las narrativas. Para la aplicación de la escala de medición de resiliencia, se necesitan encuestadores capacitados, cuestionarios impresos o digitales, asesoría estadística y programas como SPSS o Excel, además de condiciones logísticas adecuadas para el acceso y el trabajo en campo. Finalmente, el análisis documental requiere acceso formal a documentos institucionales (PEI, PMI, informes de autoevaluación), así como equipos informáticos para sistematizar los datos. Estos recursos permitirán cumplir con criterios de evaluación como la validez de los resultados, la riqueza del contenido obtenido, la aplicabilidad del instrumento, y la coherencia entre discurso institucional y prácticas resilientes identificadas en territorio.

Tabla 41. Recursos (instrumentos) de la propuesta de transformación

ENTREVISTA

ESCALA DE MEDICIÓN Cuestionario

REVISIÓN DOCUMENTAL

Triangulación y generación de conclusiones

Anexo 2

Instrumento Guía de la Entrevista

ENTREVISTA

Metodología para contribuir al análisis de la gestión institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales del Quindío - Colombia obtenida por el conflicto armado (2000-2020)

Agrupado

El propósito de este estudio es proponer una metodología para contribuir al análisis de la gestión institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales del Quindío - Colombia obtenida por el conflicto armado.

Este trabajo está liderado por el doctorado Pablo Esteban Arias Vargas del Doctorado en Educación de la Universidad de Investigación e Innovación de Educación, Doctorado en Educación, México bajo el direccionamiento del profesor DR. Roberto Carlos Ontiveros Cepeda.

Si decide participar de este estudio, se pedirá su opinión en relación con algunos aspectos de "Resiliencia y gestión educativa en un contexto impactado por la violencia armada", con el fin de analizar y puntualizar algunas percepciones desde su rol.

Por tal razón, y teniendo en cuenta la relevancia de su participación para esta investigación, solicito tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Su participación es voluntaria. No se afectará relaciones futuras con la Universidad de Investigación e Innovación de Educación, Doctorado en Educación.
- Puede expresar libremente sus opiniones sin restricciones porque la información que proporcione será anónima y estrictamente confidencial y se utilizará únicamente con fines estadísticos.

Preguntas

1. ¿En qué años se vio afectada la comunidad por el conflicto armado?
2. ¿Cómo era la Institución Educativa en esos momentos?
3. ¿Cómo afectó la presencia de grupos armados la educación?
4. ¿Cuál era la actitud de los docentes cuando llegaban los grupos armados?
5. ¿Cuál era la actitud del rector cuando sucedían los homicidios?
6. ¿Cuál es el recuerdo más negativo que tiene de la Institución Educativa con respecto a la presencia de los grupos armados?
7. ¿Cómo la Institución Educativa se relacionaba con la comunidad?
8. ¿Cómo la comunidad apoyaba a la Institución Educativa después de la presencia de los grupos armados?
9. ¿Qué hacía la comunidad para mejorar la educación?
10. ¿Cómo la comunidad se recuperó después de los ataques y amenazas?
11. ¿Qué pasó después de la presencia de los grupos en la Institución Educativa?

Anexo 4

Instrumento de medición de resiliencia

CUESTIONARIO DE MEDICIÓN DE RESILIENCIA, COMUNIDAD EDUCATIVA

La presente encuesta es un instrumento de medición con fines solamente académicos los cuales solamente se tendrán en cuenta para responder al objetivo investigativo. Proponer una metodología para contribuir al análisis de la gestión institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales del Quindío - Colombia obtenida por el conflicto armado.

Real dentro de la comunidad educativa. Marque con una X (ellos) roles que lo identifiquen dentro de la comunidad educativa.

Padre o Madre de familia: _____ Egresado: _____ Asistente: _____

Administrador: _____ Docente: _____

¿Siente que alguna vez fue afectado por el Conflicto Armado en la región?

Si: _____ No: _____

(De qué manera?): _____

Por favor, las siguientes afirmaciones.

Indique la respuesta más adecuada con una x para cada ítem donde:

1 es "totalmente en desacuerdo", y 4 "totalmente de acuerdo".

(De qué manera?): _____

(De qué manera?): _____

(De qué manera?): _____

(De qué manera?): _____

(De qué manera?): _____

(De qué manera?): _____

(De qué manera?): _____

(De qué manera?): _____

(De qué manera?): _____

(De qué manera?): _____

(De qué manera?): _____

(De qué manera?): _____

(De qué manera?): _____

(De qué manera?): _____

(De qué manera?): _____

(De qué manera?): _____

(De qué manera?): _____

(De qué manera?): _____

(De qué manera?): _____

(De qué manera?): _____

(De qué manera?): _____

(De qué manera?): _____

(De qué manera?): _____

Anexo 5

Procesos de las áreas de gestión

MATRIZ DE REVISIÓN DOCUMENTAL

Formato de revisión procesos y componentes del documento guía 14 del MEN.

Fecha de elaboración: _____ Elaborado por: _____

De acuerdo con la siguiente escala de valoración marque con una x dependiendo de la relación existente entre los procesos y los componentes del Management Institucional y su evidencia con la relación entre la realidad y la calidad educativa.

Escala de valoración

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

1 2 3 4

Integración de resultados para crear teoría y conclusiones

Nota. Recursos de la propuesta de transformación

4.2.6 Resultados o productos a obtener

Los resultados esperados de la propuesta se organizan por fases (ver tabla 43): en la fase 1 se espera un informe contextual e institucional. En la fase 2, recolección de datos, se generan una base cualitativa de entrevistas, un reporte estadístico de resiliencia y un análisis documental de PEI y PMI. En la triangulación se construye una matriz comparativa y se valida la interpretación de la resiliencia institucional. Finalmente, en la fase 3 se realiza la socialización de resultados con las instituciones educativas involucradas. Estos productos fortalecen tanto la aplicabilidad como el aporte de la investigación a la comunidad educativa.

Tabla 42. Descripción de los recursos (instrumentos) de la propuesta

Técnica / Instrumento	Objetivo Relacionado	Actividades Clave	Recursos Necesarios	Criterios de Evaluación
Entrevista semiestructurada	Identificar experiencias de resiliencia colectiva en actores educativos rurales.	Acercamiento a la comunidad Selección de informantes clave Aplicación y grabación de entrevistas Transcripción y análisis de narrativas	Investigador, Transcriptor Grabadora Formularios impresos Software Atlas.ti Transporte y logística para zonas rurales	Diversidad y calidad de testimonios Saturación teórica lograda Claridad y profundidad en las narrativas
Escala de medición de resiliencia (cuestionario)	Valorar el impacto de la gestión institucional en los procesos de resiliencia de la comunidad educativa.	Validación y ajuste de la escala Aplicación masiva Procesamiento estadístico	Investigador con experiencia Cuestionarios físicos o digitales Software: SPSS, Acceso a instituciones educativas Espacio para aplicación Computador, hojas de cálculo	Confiabilidad estadística (alfa de Cronbach)
Revisión documental	Analizar documentos institucionales (PEI, PMI, autoevaluaciones) para identificar estrategias resilientes formalizadas.	Recopilación de documentos Categorización según ejes teóricos Análisis comparativo con entrevistas y escala	Investigador con experiencia Copias del PEI, PMI, actas, informes Computador con lector PDF o escáner Software de análisis cualitativo o sistematización manual	Coherencia entre prácticas y discurso documental Profundidad de análisis teórico-documental Riqueza informativa

Nota. Descripción de los recursos de la propuesta de transformación

Tabla 43. *Resultados o productos a obtener*

RESULTADOS O PRODUCTOS A OBTENER EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS, LAS ACTIVIDADES, FASES		
FASES	ACTIVIDADES	PRODUCTOS O RESULTADOS ESPERADOS
Fase I: Exploración contextual - Acercamiento a la CE	Revisión documental del contexto histórico, educativo y social de la región del Guavio.	Diagnóstico del entorno. Identificación de necesidades educativas y locales.
	Análisis preliminar de PEI y PMI de las instituciones seleccionadas.	Mapeo institucional inicial. Identificación de los rasgos en gestión institucional y resiliencia escolar.
Fase II: Recolección y análisis de información - Triangulación y validación de resultados	Aplicación de entrevistas semiestructuradas a actores educativos.	Categorización de relatos cualitativos. Base de datos con narrativas de resiliencia y liderazgo docente.
	Aplicación de la escala de medición de resiliencia.	Reporte estadístico de niveles de resiliencia. Análisis cuantitativo descriptivo y comparativo.
	Revisión y sistematización de documentos institucionales.	Informe comparativo de gestión escolar y acciones de mejoramiento frente a la resiliencia.
	Análisis cruzado de los datos obtenidos en las tres fuentes.	Matriz de triangulación. Informe integrado de hallazgos.
	Validación teórica de categorías emergentes y de la metodología propuesta.	Resultados contextuales de resiliencia institucional en zonas rurales de posconflicto.
Fase IV: Integración - escritura de resultados	Redacción de las conclusiones.	Conclusiones de las de necesidades educativas y locales.
	Socialización con instituciones educativas y entes territoriales.	Taller de reconocimiento con actores educativos. Ajustes propositivos a planes institucionales (PEI, PMI).

4.3. Validación de la Propuesta de Transformación

4.3.1. *Método de validación de la propuesta: Consulta a expertos*

Se seleccionó el método para asegurar la pertinencia y aplicabilidad de los instrumentos utilizados: entrevista semiestructurada, escala de medición de resiliencia y guía de revisión documental. Tal como lo señala Díaz, Torres y Peñate (2024) esta técnica cualitativa permite recoger juicios expertos sin requerir consenso, fortaleciendo el valor contextual y técnico de los resultados.

En coherencia con este enfoque, se recurrió a dos especialistas expertos en investigación educativa quienes evaluaron los instrumentos y realizaron observaciones sobre su pertinencia teórica y contextual, coherencia interna, relevancia transformadora, originalidad e innovación, viabilidad metodológica, sistematización y replicabilidad y validez de los resultados esperados relacionados al contexto rural afectado por el conflicto armado. En los anexos 15 y 16 se evidencia los aportes hechos en la consulta a expertos, realizada por la doctoranda en educación Nataly López, quien fue una de las validadoras de la propuesta. Fue seleccionada debido a la experiencia en territorios afectados por la violencia armada, con más de 6 años de experiencia como docente participe de los consejos directivos de instituciones educativas rurales afectadas por el conflicto armado. La doctora en Educación Ximena Roza es una directiva docente colombiana que conoce la normativa vigente de instituciones educativas rurales. Con su experiencia en zonas afectadas por el conflicto armado permitió dar cuenta de la viabilidad de la propuesta.

Aportes realizados por las expertas a la propuesta por medio de diálogos informales:

- ✓ Coincidieron en que el instrumento de análisis documental podría ser mejorado debido a que existen componentes de las gestiones que son considerados en algunas instituciones educativas.

- ✓ Falta un instrumento de integración ya que la triangulación y la comparación constante puede generar desvío y omisión de información valiosa.

Esta interacción con especialistas permitió validar los instrumentos tanto desde lo teórico como desde lo práctico, asegurando su funcionalidad en el contexto específico de las comunidades educativas rurales de Cundinamarca y justificando que se requieren ajustes adicionales para su aplicación.

El método para la evaluación científica de los resultados propositivos fue el método de triangulación con tipo triangulación entre métodos (betwen-method o across-method). De acuerdo con Díaz, Torres y Peñate (2024) el método de triangulación metodológica con tipo triangulación entre métodos (betwen-method) permite integrar múltiples fuentes de información mixta, fortaleciendo la validez interna y contextual de los resultados propositivos.

Los datos observacionales y los datos de entrevista se codifican y se analizan, luego se comparan, como una manera de validar los hallazgos. En este estudio, la triangulación permite contrastar tres dimensiones: los relatos de los actores educativos (entrevistas), los niveles de resiliencia percibidos (escala de medición) y las evidencias formales de la gestión escolar (revisión documental).

Esta triangulación da lugar a la metodología contextualizada y transferible que responde al criterio de aplicabilidad. Esta perspectiva evidencia que la convergencia entre las tres fuentes no solo enriquece la interpretación del fenómeno, sino que consolida las conclusiones en términos de transformación educativa real.

4.3.2. Nivel de cumplimiento de la propuesta

A modo de reflexión, la evaluación del nivel de cumplimiento de los requisitos de la propuesta de transformación se basa en:

La Pertinencia: La propuesta es pertinente, ya que surge de un contexto específico de vulnerabilidad social: comunidades educativas rurales de Cundinamarca

afectadas por el conflicto armado. Responde directamente a una necesidad real y documentada: comprender e intervenir en los procesos de resiliencia educativa e institucional en escenarios de posconflicto. Además, se ajusta a la política pública colombiana de educación rural y reconciliación.

Validez: El nivel de validez es alto. Los instrumentos utilizados (entrevista, escala de resiliencia y revisión documental) han sido validados por expertos en investigación social y educativa, y cumplen con estándares técnicos como el coeficiente V de Aiken (0.826) y un alfa de Cronbach de 0.89, lo que garantiza la solidez teórica y funcional de los datos obtenidos y del modelo propuesto.

Factibilidad: La propuesta es factible, ya que se diseñó considerando los recursos disponibles en el contexto rural: acceso a la comunidad educativa, aplicación en escenarios naturales, y uso de instrumentos sencillos y adaptados. Además, el trabajo de campo ya fue realizado con una comunidad del Guavio, lo que demuestra su viabilidad.

Aplicabilidad: La metodología y los instrumentos pueden ser utilizados por otros docentes, directivos, investigadores y entidades territoriales. La propuesta ofrece herramientas concretas como una escala validada de resiliencia y una guía de entrevista fácilmente replicable. Esto favorece la apropiación comunitaria y la implementación por parte de instituciones educativas similares.

Generalización: Aunque la propuesta fue aplicada en una comunidad específica, sus componentes metodológicos y conceptuales son transferibles a otros contextos rurales con características sociopolíticas y educativas semejantes. Por tanto, la propuesta metodológica tiene un potencial de generalización, con ajustes contextuales mínimos.

Novedad y originalidad: La propuesta se destaca por su originalidad al integrar, de forma innovadora, la teoría fundamentada con una escala de medición cuantitativa en contextos rurales afectados por conflicto. Además, articula resiliencia comunitaria, gestión escolar y mejoramiento institucional, dimensiones que tradicionalmente se abordan por separado. Esta combinación le otorga valor científico y social distintivo.

4.3.3. Conclusión para la aplicación de la propuesta

Como conclusión, se espera que la aplicación de la metodología en la comunidad educativa rural evidencie los avances frente al desconocimiento de la relación entre la gestión educativa y el nivel de resiliencia en comunidades educativas rurales afectadas por el conflicto armado en Colombia. La triangulación de los resultados de las entrevistas, cuestionarios y documentos revelaría tanto las secuelas del conflicto como las capacidades institucionales. La propuesta genera reflexiones sobre trabajo colaborativo y el rol docente, aunque se observarían indicios de coherencia institucional y prácticas resilientes emergentes se reconocería a la institución educativa como un espacio potencial para la reconstrucción de la comunidad.

CONCLUSIONES

El análisis de los datos obtenidos a lo largo del proceso investigativo permitió identificar dos categorías emergentes, estrechamente vinculadas con los ejes temáticos desarrollados en el marco teórico: conflicto armado y educación, mejoramiento institucional y gestión educativa, y resiliencia en el entorno escolar. A partir del enfoque de análisis sistemático, emergieron las categorías de “Resiliencia” y “Mejoramiento Institucional”. Aunque la noción de resiliencia no fue nombrada explícitamente por los actores, se evidenció en los relatos mediante expresiones relacionadas con la capacidad de "seguir adelante", en alusión a la superación de los hechos violentos vividos. Por su parte, la categoría de Mejoramiento Institucional se consolidó a través de las interacciones entre subcategorías que hacen referencia a las acciones implementadas por docentes, directivos docentes y otras iniciativas impulsadas por la Institución Educativa.

La metodología aplicada relacionada con el enfoque mixto permite comprender la relación entre resiliencia y mejoramiento institucional en comunidades educativas rurales afectadas por el conflicto armado. A través de entrevistas, escala de medición de resiliencia y revisión documental, se triangulan distintas fuentes de información que revelan una convergencia significativa en los hallazgos. Los testimonios, los datos cuantitativos y los documentos institucionales se complementan y refuerzan entre sí, mostrando que la escuela actúa como núcleo de resiliencia. La observación constante y la experiencia del investigador aportan profundidad contextual al análisis, fortaleciendo la validez del estudio. Este enfoque metodológico demuestra que es posible generar conocimiento útil, situado y replicable para otros escenarios educativos en contextos de posconflicto.

De este modo, se entiende que la resiliencia en la comunidad es un proceso que toma años en consolidarse, su construcción se inicia desde las primeras etapas de afectación provocadas por el conflicto armado. Desde el comienzo, la comunidad reconoce el impacto que este ha dejado en su entorno. Factores como el abandono estatal en áreas fundamentales como la salud, educación y seguridad facilitaron el establecimiento y control de los grupos armados ilegales en el territorio.

El proceso de resiliencia se da desde el principio de la presencia del conflicto en la región, ya que desde ese momento la comunidad acepta su condición de región afectada y asume el silencio y el no involucramiento que se solicitaba de ambas partes (fuerzas militares y grupos al margen de la ley). Sin embargo, este proceso toma casi tres décadas en la comunidad objeto de estudio, una década en la que se vive el conflicto armado y dos décadas que toma su reparación.

Teniendo en cuenta el primer objetivo específico el cual es comprender la relación entre la gestión educativa, el mejoramiento institucional y la resiliencia en la comunidad educativa, se evidencia el reconocimiento de las acciones desarrolladas por la Institución Educativa para reponerse después de haber estado en un contexto sitiado por el conflicto armado el cual le permite a la comunidad en general tener una visión de recuperación.

Si bien la comunidad educativa no está exenta de enfrentar nuevamente la presencia de actores armados ilegales, la experiencia acumulada le ha permitido desarrollar aprendizajes valiosos en torno a la superación del conflicto, lo que la faculta para activar procesos de resiliencia de manera oportuna. Se evidencia una relación significativa entre la gestión educativa y el nivel de resiliencia en contextos escolares, dado que las prácticas institucionales de gestión contribuyen tanto al fortalecimiento de la resiliencia comunitaria como al mejoramiento continuo del ámbito educativo. En este contexto, la recuperación frente a la violencia es un proceso progresivo que requiere tiempo y compromiso para consolidarse.

Atendiendo al segundo objetivo que es analizar los factores de resiliencia mediante la valoración de los resultados obtenidos a través de la aplicación de la escala de medición de resiliencia, se deja en evidencia el factor “afecto y apoyo” dado que el apoyo de las familias a la Institución y la presencia de los docentes en la región permiten orientar los procesos educativos de los componentes del Mejoramiento Institucional. Estos procesos están relacionados con el cumplimiento de la normativa nacional tales como la ejecución de PMI, Autoevaluación Institucional, POA y PEI. Gracias a la ejecución y participación de la comunidad en estos planes se evidencia la recuperación de la comunidad con respecto al flagelo de la violencia en las regiones rurales. El

proceso de recuperación de la Comunidad Educativa se ha dado por dos principales factores, el primero es por la necesidad de seguir adelante con los procesos institucionales y el segundo por el acompañamiento de la Institución Educativa y de los docentes.

De otro lado, el factor de resiliencia “Participación significativa” evidencia que, aunque la Comunidad tiene la experiencia y puede llevar procesos de resiliencia oportunos, la Institución Educativa es un apoyo incondicional para la comunidad en general debido a que las actividades cotidianas giran en torno a las que la escuela organiza, desde las acciones curriculares hasta las de integración.

Con respecto al tercer objetivo específico el cual es interpretar en las acciones de la gestión educativa los componentes del mejoramiento institucional que reflejan prácticas de resiliencia en la comunidad educativa rural. La Institución lleva a cabo los procesos de mejoramiento de acuerdo con las políticas nacionales, con base en el seguimiento que se ha realizado anualmente, las políticas educativas conllevan a su mejoramiento continuo. A pesar de que algunos miembros de la comunidad manifiestan que ciertas entidades gubernamentales los han abandonado, creen en los principios de la educación la cual está mediada por la institución y por los docentes los cuales han estado acompañándolos durante el proceso de recuperación.

El principal propósito de esta investigación se basa en proponer una metodología para contribuir con el análisis de la relación entre la gestión institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales del Guavio – Colombia afectadas por el conflicto armado. Así, se aplica el diseño de la metodología en la comunidad educativa rural en la cual se evidencian avances frente a la problemática inicial que permite analizar la relación entre la gestión institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales. La triangulación de entrevistas, cuestionarios de resiliencia y documentos institucionales permiten visibilizar tanto las secuelas del conflicto armado como la existencia de capacidades institucionales.

Si bien la propuesta promueve reflexiones en torno al trabajo colaborativo, la participación comunitaria y el rol transformador de la escuela, se observan señales de conexión institucional y algunas prácticas resilientes inherentes en los miembros de la

comunidad educativa. En términos de transformación se reconoce la Institución Educativa y sus dinámicas como un espacio clave en los procesos de reconstrucción social.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental señalar que la comunidad educativa enfrenta desafíos vinculados a la temporalidad de los procesos institucionales. El mejoramiento institucional en el ámbito educativo avanza de forma gradual debido, entre otras razones, a la discontinuidad de las acciones emprendidas por directivos, docentes y estudiantes. Esta situación se relaciona, en gran medida, con el hecho de que muchos docentes no son originarios de la región, lo cual los lleva a buscar reubicación laboral en otras zonas. A esto se suma el desplazamiento de familias que, ante el riesgo de que sus hijos sean reclutados por grupos armados ilegales, optan por abandonar sus tierras en busca de mayor seguridad y mejores oportunidades de vida.

A modo de conclusiones personales se considera que el ser humano como miembro de una comunidad tiende a recuperarse por sí mismo después de haber vivido alguna situación adversa. La recuperación como condición inherente en un individuo implica salir adelante, seguir el curso de la vida pese a las adversidades. En muchos casos, la importancia radica en los aprendizajes y experiencias que dichas situaciones generan, estos aprendizajes pueden servir para la misma persona o para la comunidad con el propósito de estar preparada para una nueva eventualidad, o para que las demás personas o comunidades aprendan y sepan cómo deben actuar en un momento en que se consideren afectados. La experiencia que esta situación genera es un valor agregado que se añade al fortalecimiento de un individuo o de una comunidad.

De acuerdo con lo anterior, el hecho de encontrarse inmerso en un grupo de personas o en una comunidad en la cual se hayan compartido experiencias de violencia y de recuperación permite un proceso de resiliencia robusto y de relativa aceleración en su reconstrucción ya que se fortalecen las relaciones e interacciones entre los integrantes del grupo social. Así, los docentes y directores educativos juegan un papel importante en áreas aisladas con poca presencia estatal. En zonas afectadas por la violencia armada, la gestión de docentes y directores educativos trasciende sus roles y se convierte en parte de la construcción de comunidades resilientes. Para una Institución Educativa, los

aprendizajes radican en la comprensión de las interacciones entre miembros de la Comunidad Educativa y de la relevancia del involucramiento de las gestiones educativas para el desarrollo de éstas.

La pobreza es una condición generalizada en las zonas alejadas de los principales centros urbanos, y constituye un factor estructural que influye profundamente en las dinámicas sociales y territoriales. En la región analizada, se evidencia que la falta de recursos ha llevado a que algunos jóvenes se integren a grupos armados, tanto legales como ilegales, como única alternativa ante la ausencia de oportunidades. Esta carencia de empleos formales y de acceso a formación profesional ha provocado el abandono progresivo del campo, dejándolo sin agricultores ni pobladores que lo trabajen. Esta situación incide directamente en la disminución de la población estudiantil y, en consecuencia, en el cierre de escuelas rurales, especialmente en aquellas que han sido afectadas por el conflicto armado. Observando dicha situación, se infiere que este es un círculo repetitivo que afecta las dinámicas de muchas escuelas rurales y específicamente las que han sido impactadas por la violencia armada.

Los hallazgos de la investigación evidencian que una de las estrategias asumidas por los docentes en medio del conflicto armado fue guardar silencio frente a los hechos que presenciaban. Aunque esta postura podría interpretarse como omisión en otros contextos, en el marco de una situación marcada por la necesidad de supervivencia, esta actitud constituyó un mecanismo de protección que les permitió continuar con su labor educativa y mantenerse al servicio de la comunidad en condiciones adversas. En este sentido, en los relatos, aunque no se menciona de manera textual, se percibe la sensación de dificultad que tienen los docentes rurales para ejercer su labor en medio de la violencia armada. De otro lado, se conciben ciertas tensiones entre los integrantes de la misma comunidad ante el evento de recaer en situaciones como las vividas en los años 90 ligadas con la violencia armada. Los entrevistados, mencionaron el temor por las dinámicas y formas de los gobiernos actuales aunado a las condiciones de la ruralidad antes expuestas.

Finalmente, el trabajo de investigación logra mostrar la realidad de las condiciones de la Comunidad Educativa que sufrió por el conflicto armado y que

después de tres décadas sigue en su proceso de resiliencia, también se muestra el aspecto político y todo lo que implican sus normativas educativas las cuales se ven directamente relacionadas con las dinámicas de la Comunidad Educativa y con su proceso de recuperación.

RECOMENDACIONES

Con base en los resultados de la investigación, el presente documento puede servir como antecedente para ser indagado por otros estudios relacionados con la resiliencia en ambientes educativos afectados por el conflicto armado.

Desde el punto de vista metodológico: se recomienda dejar abierta la posibilidad de que futuras investigaciones retomen la temática de resiliencia y gestión institucional en comunidades educativas rurales utilizando metodologías distintas, como etnografía educativa o estudios de caso comparativos entre regiones. También es factible aplicar la presente propuesta metodológica a otros campos del conocimiento, como la formación docente o los estudios territoriales, para observar su alcance en otros escenarios de vulnerabilidad social.

Desde el punto de vista académico: se invita a las instituciones de educación superior, especialmente aquellas comprometidas con el desarrollo territorial, a continuar promoviendo investigaciones que aborden el papel de la escuela rural como agente de transformación. La importancia de seguir investigando en torno a la resiliencia educativa radica en que sus hallazgos pueden fortalecer tanto las políticas públicas como las prácticas pedagógicas en zonas históricamente excluidas. Asimismo, puede aportar a investigaciones sobre las afectaciones del conflicto armado en zonas PDET relacionados con proyectos y comunidades educativas, esto permitiría aportes a la comprensión del posconflicto en territorios donde el conflicto armado se ha dado recientemente.

De otro lado, se podría investigar sobre cómo la violencia armada ha afectado la educación en zonas donde han renacido las disidencias de los grupos armados ilegales, lo cual ayudaría a comprender la forma en cómo las gestiones educativas aportan a los procesos de Mejoramiento Institucional Educativo en territorios específicos.

Recomendaciones prácticas: para las comunidades educativas rurales de Cundinamarca, y en especial aquellas que han sido afectadas por el conflicto armado, se pueden consolidar espacios de formación continua para docentes en resiliencia comunitaria, fomentar la construcción participativa del PEI y PMI, y establecer redes territoriales de intercambio de buenas prácticas.

REFERENCIAS

- Amaya, M. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección general de educación, formación profesional e innovación educativa centro de investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Ardila, E. y Rueda, J. (2013). *La saturación teórica en la teoría fundamentada: su delimitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/74166>
- Avella, L. (2004). *Manual de gestión comunitaria*. Bogotá: Centro de Arbitraje y Conciliación de la Cámara de Comercio de Bogotá.
- Bautista, M. y González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*. (Fundación Compartir). Bogotá, Colombia.
https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/estudio_docencia-rual-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma.
- Bonilla, M. y López, D. (2016). *Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada*. Cinta de moebio, (57), 305-315.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Calderón, J. (2016). *Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto*. Universidad del Valle. México Artículo de Investigación.
<https://www.elsevier.es/es-revista-latinoamerica-revista-estudios-latinoamericano-s-83-articulo-etapas-del-conflicto-armado-colombia-S1665857416300102>
- Calixto, L. (2018). *Tensiones en las funciones rectorales y su impacto en la calidad educativa de las instituciones de educación básica y media*. [Tesis de doctorado.

Universidad de Magdalena, Colombia]. Repositorio Institucional
<http://repositorio.unimagdalena.edu.co/jspui/handle/123456789/1304>

- Carvajal, G., Lopera, M., Álvarez, M., Morales, S. y Herrera, J. (2015). *Aproximaciones a la noción del Conflicto Armado en Colombia: una mirada histórica*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD. Bogotá, Colombia. Artículo de Investigación.
https://www.researchgate.net/publication/318391483_Aproximaciones_a_la_nocion_del_Conflicto_Armado_en_Colombia_una_mirada_historica
- Chiavenato, I. (2007). *Introducción a la teoría general de la administración* (Séptima ed.). México: McGRAW-HILL. <https://www.academia.edu/33546085>
- Clauso, A. (1993). *Análisis documental: el análisis formal*. Revista General de información y Documentación Vol. 3. II, 11-19, Editorial. Complutense. Madrid, 1993.
- Constitución Política de Colombia (1991). *Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa. Imprenta Nacional*.
<http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry And Research Design. Choosing among Five traditions*. Londres. Sage.
- Day, C. y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles* (Vol. 16). Narcea Ediciones.
- De Miguel, Mora y Rodríguez (1991). *La Evaluación de Instituciones Universitarias*. Madrid. Regleta.
- Díaz, P, Torres, C y Peñate, O (2024). *Los resultados propositivos en la investigación como respuesta para la transformación social desde la Universidad de Investigación e Innovación de México*.

- El Espectador (2018). *¿Cómo está Cundinamarca en el posconflicto?*
<https://www.elespectador.com/colombia2020/territorio/como-esta-cundinamarca-en-el-posconflicto-articulo-857508>. Consultado el 19 de junio de 2020.
- Escurre, L. (1988). *Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces*.
 Revista de Psicología. Vol. VI. N° 1-2, pp. 103-111.
- Fals-Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia* (2a ed. en español). Siglo Veintiuno Editores.
- Fletcher, D. y Sarkar, M. (2013). *Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory*. European Psychologist. 18. 12-23.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- Forés, A. y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socio educativos*. Narcea S.A. de ediciones. Madrid, España.
- Garbellotto, L. (2016). *La construcción escolar de resiliencia. Su relación con la concepción de enseñanza-aprendizaje de los docentes*. [tesis Doctoral.
<https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/11885>].
- Gobernación de Cundinamarca. (2016). *Plan de Desarrollo de Cundinamarca 2016-2020 “Unidos podemos más”*. Consultado el 12 de junio de 2020
<http://www.cundinamarca.gov.co/wcm/connect/2a9dd7d1-d693-414a-94cd37fe5f901e7d/PLAN+DE+DESARROLLO+VERSION+FINAL.pdf?MOD=AJPERES&CVID=IDIW39U&CVID=IDIW39U>
- González, M. (2016). *El verdadero fin del conflicto armado: jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de la paz en Colombia*. Informe ejecutivo Norwegian Centre for Conflict Resolution, 1-24.
https://www.nrc.no/globalassets/pdf/reports/noref_report_nrc_educacion_colombia_2016.pdf
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *La resiliencia en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.
- Hernández, D. Sánchez, C. Páez, E., y Montoya, M. (2016). *El desarrollo personal de los jóvenes de Medellín, Colombia: más allá de las conductas de riesgo y de*

resiliencia. Cadernos de Saúde Pública. Brasil.

<https://doi.org/10.1590/0102-311X00103614>

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta Edición), McGraw-Hill Interamericana Editores, México (2014). México D. F DF: McGraw-Hill Interamericana.

Infante, F. (2002). *La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente*. En: Melillo, A. & Suárez, N. (Comp.) Resiliencia Descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lizarralde, M. (2012). *Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo*. Revista Colombiana de Educación, N.º 62. Primer semestre de 2012. Bogotá, Colombia. Artículo de Investigación Tesis Doctoral.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a02.pdf>.

Milstein, M. (1993). *Restructuring Schools: Doing It Right*, Newbury Park, CA, Corwin.

Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía No 34. Guía para el Mejoramiento Institucional de la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento*.
http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf. Bogotá D.C. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 o Ley General de Educación*. Colombia. Consultado el 24 de octubre de 2020.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Consultado el 2 de marzo de 2019.
<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82545.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *RESOLUCIÓN 15683 DE 2016*. Consultado el 2 de marzo de 2019.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-357769.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto Ley 882 de 2017*. Consultado el 19 de octubre de 2021.

<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20882%20DEL%2026%20DE%20MAYO%20DE%202017.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto Ley 893 de 2017. *Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial* (PDET). Consultado el 12 de septiembre de 2020.

<https://www.unidadvictimas.gov.co/es/decreto-893-del-28-de-mayo-de-2017/37035>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El Camino Hacia la Calidad y la Equidad*. Segunda edición. Consultado el 9 de febrero de 2019. ISBN: 978-958-5443-46-4.

Miranda, B. (2016). *La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas*. Vol. 7, Núm. 13 Julio - diciembre 2016 RIDE. Universidad Pedagógica Nacional, México.

Morales, P. (2006). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Universidad Pontificia de Comillas, España.

<http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Guiaparaconstruirlasdeactitudes.pdf>

Morales, P. (2011). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/Construcci%c3%b3n-de-cuestionarios-y-escalas-Morales-V.-Pedro-2011.pdf.pdf>

Murillo, J. (s.f). *Teoría Fundamentada o Grounded Theory*. Facultad de Formación del Profesorado y Educación Master en Calidad y Mejora de la Educación. Métodos de Investigación. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2016/01/Teoriafundamentada.-Una-sintesis.-pdf.pdf>

- Naciones Unidas. (2016). *Acuerdo Final Para La Terminación Del Conflicto y La Construcción De Una Paz Estable y Duradera*. Peacemaker. Document Retrieval. Tomado de <https://peacemaker.un.org/node/2924>
- Olmo, M. (2017). *Liderazgo resiliente en directores de educación secundaria*. [Tesis doctoral. Universidad de Granada. España] Repositorio Institucional <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=136149>
- Ospina, E. (2007). *La medición de la resiliencia. Investigación y Educación en Enfermería*. (25) 1. 58-65.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-53072007000100006&script=sci_arttext
- Ospina, J. (2016). *El Derecho A La Educación En Situaciones De Conflicto Armado: De Las Manifestaciones E Impactos De La Violencia a la Construcción De La Paz*. Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas. Universidad Carlos III de Madrid. Madrid, España. Artículo de Investigación doctoral.
<https://erevistas.uc3m.es/index.php/UNIV/article/view/3181>.
- Palomar, J. y Gómez, N. (2010). *Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M)*. Interdisciplinaria, 27(1), 7-22. Artículo de investigación doctoral. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18014748002.pdf>
- Peters, T. y Waterman, R. (1983). *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies*, Nueva York, Warner Books. Ed.cast.: En busca de la excelencia, Barcelona, Folio, 1990.
- Pino, J. y Castaño, M. (2019). *Pertinencia y actualidad de la pedagogía amigoniana*. Revista Colombiana de Educación, 77, doi: 10.17227/rce.num77-4925.
- Polo, M. (2018). *La gestión directiva en las organizaciones educativas: Una interpretación desde la perspectiva de la resignificación de los PEI*. [Tesis de doctorado. Universidad Del Magdalena. Santa Marta, Colombia] Repositorio Institucional
<http://repositorio.unimagdalena.edu.co/jspui/handle/123456789/1313>

- Pozner, P. (2000). *Gestión Educativa estratégica. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación UNESCO*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- Puig, G., & Rubio, J. L. (2015). *Tutores de resiliencia: Dame un punto de apoyo y moveré MI mundo*. Editorial Gedisa.
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación*. Bogotá: universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ramos, J. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar*. [Tesis de doctorado. Universitat Autònoma de Barcelona Doctorado en Educación. España] Repositorio Institucional. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136849->
- Registro Único de Víctimas de la Unidad para Atención y Reparación Integral a las Víctimas (2021). Tomado de la página, <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>. Consultado el día 19 de enero de 2021.
- Rodríguez, A. (2009). *Resiliencia*. Uruguay. Artículo de investigación. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v26n80/v26n80a14.pdf>
- Rodríguez, Á. (2017). *Concepciones y prácticas de liderazgo en la gestión de la organización escolar. Transiciones entre los paradigmas tradicionales y socio críticos de la gestión educativa*. [Tesis de doctorado. Universidad de Magdalena, Colombia] Repositorio Institucional. <http://repositorio.unimagdalena.edu.co/jspui/handle/123456789/1088>
- Salazar, G. (2010). *Corredores y territorios estratégicos del conflicto armado colombiano: una prioridad por territorializar en la geopolítica de los actores armados*. Strategic corridors and territories in the colombian armed conflict: a priority for territorializing for. *Perspectiva Geográfica*, 9-36.
- Salgado, A. (2005). *Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: Una alternativa peruana*. *LIBERABIT*, 11, 41-48. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2750692>

- Secretaría Distrital de Planeación. (2002). *De las ciudades a las regiones. Desarrollo regional integrado en Bogotá-Cundinamarca*. Bogotá, Colombia. Documento técnico
<http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/pa002-5.2tendenciainconflictoarmado.pdf>
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. y Smith, B. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook*, Nueva York, Currency Doubleday. Ed. cast.: *La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para la organización abierta del aprendizaje*. Barcelona, Granica, 1995.
- Sevilla, V. (2014). *Resiliencia*. Revisión Bibliográfica. Universidad de Jaén. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/10953.1/956>
- Sierra, F., Serna, C. y Pérez, E. (2002). *Los padres de familia en las instituciones educativas de Medellín*. Medellín: Corporación Región.
- Soneira, A. J. (2006). *La teoría fundamentada en los datos* (grounded theory) de Glaser y Strauss, pp. 153-173. En: I. Vasilachis. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Torres, E. (2019). *Temporalidades en narrativas de excombatientes: experiencia humana de infancia y educación*. [Tesis de doctorado. Facultad de Ciencias y Educación Doctorado Interinstitucional en Educación, Colombia] Repositorio Institucional <http://hdl.handle.net/11349/22551>
- Trujillo, L. y Cardona, S. (2019). *La educación rural en escenarios de paz y posconflicto. Un acercamiento al estado del arte. Campos en Ciencias Sociales*, 7(2), 175-218. DOI: <https://doi.org/10.15332/25006681.4288>
- UNESCO. (2011). *Una crisis encubierta: Conflictos armados y educación*. Publicado en 2011 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, París 07 SP, Francia. ISBN 978-92-3-304191-2.

Vanistendael. (2014). *Resiliencia: el reto del cambio de mirada*. Gedisa. Barcelona, España.

Vásquez, T. (2002). *Las tendencias del conflicto armado en Bogotá y Cundinamarca y sus consecuencias en la planificación del desarrollo*. Bogotá, Colombia.

Otras Fuentes Consultadas

Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Santiago: PREAL y Cinde.

Bolívar, A. (2010). *El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones*. Psicoperspectivas: individuo y sociedad, 9(2), 9-33.

Buendía, H., Serrano, R., López, U. y Medina, S. (2003). *El conflicto, callejón con salida: informe nacional de desarrollo humano para Colombia-2003*. UNDP. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/colombia_2003_sp.pdf

Institución Educativa Departamental Claraval Chuscales. (2018). *Autoevaluación Institucional*.

Institución Educativa Departamental Claraval Chuscales. (2018). *POA Plan Operativo Anual*.

Institución Educativa Departamental Claraval Chuscales. (2018). *Proyecto Educativo Institucional*.

Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional. Guía 11*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *La gestión educativa es la vía al mejoramiento de la educación*. Al tablero N° 42. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Índice sintético de calidad-ISCE*. Colombia.

Pozner, P. (2000). *El directivo docente como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Aique.

Romero, F. (2012). *Conflicto armado y escuela en Colombia*. En García, B. Violencia y educación. Bogotá: DIE Universidad Distrital.

Sánchez, G. (2008) *Guerra y política en la sociedad colombiana*. Bogotá: Santillana.

ANEXOS

Anexo 1. Formato de validación Instrumento Entrevista

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO – JUICIO DE EXPERTOS ENTREVISTA

Saludos respetuosos

Se solicita, amablemente, que participe como experto en el análisis y validación de la pertinencia de la propuesta llamada: “*Metodología para contribuir con el análisis de la relación entre la gestión institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales de Colombia afectadas por el conflicto armado (2000-2020)*” Esta propuesta busca “analizar la relación entre la gestión educativa, el mejoramiento institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales de Cundinamarca impactadas por el conflicto armado por medio de la propuesta metodológica”. Realizada por el doctorando Pablo Esteban Arias Vargas del Doctorado en Educación de la Universidad Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX

Los elegimos con base en su experiencia académica en las áreas de desarrollo de esta investigación, con la intención de obtener sus contribuciones que serán útiles para recopilar información de calidad y relevante para el estudio.

Gracias por su colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL EXPERTO: _____

FORMACIÓN ACADÉMICA: _____

ÁREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL: _____

INSTRUCCIONES

APRECIACIÓN del instrumento: para la apreciación se tienen en cuenta las categorías: Claridad; Objetividad; Organización; Suficiencia; Coherencia

OBSERVACIONES: Se agradecería que pusiera su observación en el cuadro. Califique cada pregunta en la categoría adecuada utilizando los criterios que se detallan a continuación.

ESCALA DE VALORACIÓN				
DEFICIENTE	REGULAR	BUENA	MUY BUENA	EXCELENTE
1	2	3	4	5

OTROS: En el espacio de otros, puede sugerir características adicionales que considere necesarias para mejorar el instrumento.

INSTRUMENTO:

	CLARIDAD	OBJETIVIDAD	ORGANIZACIÓN	SUFICIENCIA	COHERENCIA
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
GENERALIDADES	SÍ	NO			
La herramienta incluye instrucciones claras y precisas					

par a res pon der a la pre gun ta.			
Los íte ms pos ibil itan el log ro del obj etiv o de la inv esti gac ión.			
Los íte ms se dist rib uye n sec uen cial y lógica mente.			
El nú			

mer o de ele me nto s es sufi cie nte par a rec opil ar la inf or ma ció n. En cas o de que la res pue sta sea des fav ora ble, sug iera agr ega r los íte ms.			
--	--	--	--

VALIDACIÓN			
SE PUEDE APLICAR		NO SE PUEDE APLICAR	
SE PUEDE APLICAR CON OBSERVACIONES			
EVALUADO POR:	IDENTIFICACIÓN:	FECHA:	

Nombre del instrumento: _____

	Insuficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
Congruencia de los ítems				
Variedad de contenido en desarrollo				
Redacción de los ítems				
Claridad de los ítems en relación con el objetivo				
Pertinencia de los ítems con relación al objetivo				

Anexo 2. Instrumento Guía de la Entrevista

ENTREVISTA

Metodología para contribuir con el análisis de la relación entre la gestión institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales del Guavio – Colombia afectadas por el conflicto armado (2000-2020)

Apreciado

El propósito de este estudio es *proponer una metodología para contribuir con el análisis de la relación entre la gestión institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales del Guavio – Colombia afectadas por el conflicto armado*. Este trabajo está liderado por el doctorando Pablo Esteban Arias Vargas del Doctorado en Educación de la Universidad de Investigación e Innovación de México. Doctorado en Educación, México bajo el direccionamiento del profesor DR. Roberto Carlos Ontiveros Cepeda

Si decide participar de este estudio, se pedirá su opinión en relación con algunos aspectos de *“Resiliencia y gestión educativa en un contexto impactado por la violencia armada”*, con el fin de analizarla y puntualizar algunas percepciones desde su rol. Por tal razón, y teniendo en cuenta la relevancia de su participación para esta investigación, solicito tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Su participación es voluntaria. No se afectará relaciones futuras con la Universidad de Investigación e Innovación de México. Doctorado en Educación
- Puede expresar libremente sus opiniones sin restricciones porque la información que proporcione será anónima y estrictamente confidencial y se utilizará únicamente con fines estadísticos.

Preguntas

1. ¿En qué años se vio afectada la comunidad por el conflicto armado?
2. ¿Cómo era la Institución Educativa en esos momentos?
3. ¿Cómo afectó la presencia de grupos armados la educación?
4. ¿Cuál era la actitud de los docentes cuando llegaban los grupos armados?
5. ¿Cuál era la actitud del rector cuando sucedían los hostigamientos?
6. ¿Cuál es el recuerdo más negativo que tiene de la Institución Educativa con respecto a la presencia de los grupos armados?
7. ¿Cómo la Institución Educativa se relacionaba con la comunidad?
8. ¿Cómo la comunidad apoyaba a la Institución Educativa después de la presencia de los grupos armados?
9. ¿Qué hacía la comunidad para mejorar la educación?
10. ¿Cómo la comunidad se reponía después de los ataques a amenazas?
11. ¿Qué pasaba después de la presencia de los grupos en la Institución Educativa?

Anexo 3. Formato de validación Instrumento Escala de medición de resiliencia

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO - ESCALA DE MEDICIÓN DE RESILIENCIA

Saludos respetuosos

Se solicita, amablemente, que participe como experto en el análisis y validación de la pertinencia de la propuesta llamada: *“Metodología para contribuir con el análisis de la relación entre la gestión institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales de Colombia afectadas por el conflicto armado (2000-2020)”* Esta propuesta busca “analizar la relación entre la gestión educativa, el mejoramiento institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales de Cundinamarca impactadas por el conflicto armado por medio de la propuesta metodológica”. Realizada por el doctorando Pablo Esteban Arias Vargas del Doctorado en Educación de la Universidad Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX

Los elegimos con base en su experiencia académica en las áreas de desarrollo de esta investigación, con la intención de obtener sus contribuciones que serán útiles para recopilar información de calidad y relevante para el estudio.

Gracias por su colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL EXPERTO: _____

FORMACIÓN ACADÉMICA: _____

ÁREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL: _____

INSTRUCCIONES

ÍTEM No: Corresponde al número del ítem del instrumento

APRECIACIÓN DE LA PREGUNTA:

Para la apreciación se tienen en cuenta las categorías:

- Claridad en la redacción
- Coherencia interna
- Inducción a la respuesta (Sesgo)
- Lenguaje adecuado
- Mide lo que pretende

OBSERVACIONES:

Se agradecería que pusiera su observación en el cuadro. Califique cada pregunta en la categoría adecuada utilizando los criterios que se detallan a continuación.

P= Pertinente C= Cambiar / arreglar E= Quitar / eliminar S= Sustituir

INSTRUMENTO: _____

CRITERIOS												
ÍTEM	Claridad en la redacción		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (Sesgo)		Lenguaje adecuado		Mide lo que pretende		Observaciones	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												
GENERALIDADES									Sí	No		
La herramienta incluye instrucciones claras y precisas para responder a la pregunta.												
Los ítems posibilitan el logro del objetivo de la investigación.												
Los ítems se distribuyen secuencial y lógicamente.												
El número de elementos es suficiente para recopilar la información. En caso de que la respuesta sea desfavorable, sugiera agregar los ítems.												

VALIDACIÓN		
SE PUEDE APLICAR		NO SE PUEDE APLICAR
SE PUEDE APLICAR CON OBSERVACIONES		
EVALUADO POR:	IDENTIFICACIÓN:	FECHA:

Anexo 4. Instrumento Escala de medición de resiliencia

CUESTIONARIO DE MEDICIÓN DE RESILIENCIA. COMUNIDAD EDUCATIVA

La presente encuesta es un instrumento de medición con fines netamente académicos los cuales solamente se tendrán en cuenta para responder al objetivo investigativo: *Proponer una metodología para contribuir con el análisis de la relación entre la gestión institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales del Guavio – Colombia afectadas por el conflicto armado.*

Rol dentro de la comunidad educativa: Marque con una X el(los) roles que lo identifiquen dentro de la comunidad educativa.

Padre o Madre de familia: _____. Egresado: _____. Acudiente: _____.

Administrativo: _____. Docente: _____.

¿Siente que alguna vez fue afectado por el Conflicto Armado en la región?

Sí: _____. No: _____.

¿De qué manera?: _____.

Por favor, lea las siguientes afirmaciones.

Indique la respuesta más adecuada con una x para cada ítem donde:

1 es “totalmente en desacuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”.

ÍTEM #	CONSIDERACIÓN – AFIRMACIÓN	Tot alm ente en des acu er do	En de sa cu er do	De ac ue rdo	Tota lme nte de acue rdo
		1	2	3	4
	En mi institución educativa				
1	Las metas se toman en consenso con la comunidad Educativa.				
2	Hay colaboración en la comunidad educativa.				
3	Los objetivos institucionales son compartidos con la comunidad educativa.				
4	Los miembros de la comunidad educativa intervienen en el establecimiento de reglas por medio del Consejo Directivo.				
5	Se realizan esfuerzos por mejorar.				
6	Se respalda el desarrollo de habilidades individuales y grupales.				
7	Se evidencia sentido de pertenencia por parte de la comunidad educativa.				
8i	Existe un clima institucional negativo y poco solidario.				
9	Se promueve la disposición a asumir riesgos.				
10	Se celebran los éxitos de la Institución Educativa.				
11	Los/El directivo(s) (rector) comparte(n) tiempo con la Comunidad Educativa.				
12i	Se obtienen recursos sin ningún esfuerzo.				

13	Se valora el esfuerzo individual de los estudiantes y profesores.				
14	Predomina la actitud de que "sí se puede".				
15	Se elaboran proyectos de vida que favorecen el desarrollo de los estudiantes.				
16	Se consideran a los alumnos como estudiantes con derechos.				
17	Los aportes de todos se consideran importantes.				
18	Los miembros de la Comunidad Educativa aprenden compartiendo y tratándose con respeto.				
19i	Se dificulta interactuar fácilmente con otros, aunque existan diferencias de perfiles.				
20	Participo en actividades de cooperación de la comunidad educativa.				
21i	Se dificulta acatar las políticas educativas y la normativa vigente.				
22	Intervengo en la elaboración y la modificación de las normas del manual de convivencia de la Institución.				
23i	La comunidad poco respalda las actividades propuestas por los docentes.				
24	Se valora el desempeño de mi rol dentro de la comunidad educativa.				
25	Tomo parte en la celebración de los éxitos de la Institución Educativa.				

CUESTIONARIO DE MEDICIÓN DE RESILIENCIA: COMUNIDAD EDUCATIVA

La presente encuesta es un instrumento de medición con fines meramente académicos los cuales solamente se tendrán en cuenta para responder al objetivo investigativo: *contribuir al análisis de la gestión institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales del Guano - Colombia* afectadas por el conflicto armado.

Rol dentro de la comunidad educativa: Marque con una X el(los) roles que lo identifiquen dentro de la comunidad educativa.

Padre o Madre de familia: ☒ Egresado: ☒ Asistente: ☒

Administrativo: ☐ Docente: ☐

¿Siente que alguna vez fue afectado por el Conflicto Armado en la región?

Sí: ☒ No: ☐

De qué manera?: Directamente

Por favor, lea las siguientes afirmaciones.

Indique la respuesta más adecuada con una x para cada ítem donde:

1 es "totalmente en desacuerdo" y 4 "totalmente de acuerdo".

Ítem	CONSIDERACIÓN - Afirmación	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
		1	2	3	4
1	En mi institución educativa:				
1	Las metas se tienen en cuenta con la comunidad educativa.				☒
2	Hay colaboración en la comunidad educativa.				☒
3	Los objetivos institucionales son congruentes con la comunidad educativa.			☒	
4	Los miembros de la comunidad educativa intervienen en el establecimiento de reglas por medio del Consejo Directivo.			☒	
5	Se realizan reuniones por consenso.			☒	
6	Se respalda el desarrollo de habilidades individuales y grupales.			☒	
7	Se evidencia sentido de pertenencia por parte de la comunidad educativa.			☒	
8	Existe un clima institucional positivo y poco hostil.			☒	
9	Se promueve la participación y comunicación.			☒	
10	Se celebran los éxitos de la institución educativa.			☒	
11	Los (l) director(es) direct(ora) concuerda(n) tiempo con la Comunidad Educativa.			☒	
12	Se utilizan recursos sin ningún criterio.			☒	
13	Se valora el esfuerzo individual de los estudiantes y profesores.			☒	
14	Predomina la actitud de que "sí se puede".			☒	
15	Se elaboran proyectos de vida que favorecen el desarrollo de los estudiantes.			☒	

16	Se consideran a los alumnos como estudiantes con derechos.				☒
17	Los aportes de todos se consideran importantes.				☒
18	Los miembros de la Comunidad Educativa aprenden compartiendo y tratándose con respeto.				☒
19i	Se dificulta interactuar fácilmente con otros, aunque existan diferencias de perfiles.				☒
20	Participo en actividades de cooperación de la comunidad educativa.				☒
21i	Se dificulta acatar las políticas educativas y la normativa vigente.				☒
22	Intervengo en la elaboración y la modificación de las normas del manual de convivencia de la Institución.				☒
23i	La comunidad poco respalda las actividades propuestas por los docentes.				☒
24	Se valora el desempeño de mi rol dentro de la comunidad educativa.				☒
25	Tomo parte en la celebración de los éxitos de la Institución Educativa.				☒

Anexo 5. Escala de valoración Área: Gestión Directiva

MATRIZ DE REVISIÓN DOCUMENTAL

Formato de revisión procesos y componentes del documento guía 34 del MEN.

Fecha de elaboración: _____. Elaborado por: _____.

De acuerdo con la siguiente escala de valoración marque con una x dependiendo de la relación existente entre los procesos y los componentes del Mejoramiento Institucional y su evidencia con la relación entre la resiliencia y la calidad educativa.

Escala de valoración

No se evidencia	1	Se evidencia parcialmente	2	Se evidencia su totalidad	3
-----------------	---	---------------------------	---	---------------------------	---

ÁREA: GESTIÓN DIRECTIVA

PROCESO	COMPONENTE	VALORACIÓN			OBSERVACIÓN
		1	2	3	
Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	Misión, visión y principios en el marco de una institución integrada				
	Metas institucionales				
	Conocimiento y apropiación del direccionamiento				
	Política de inclusión de personas de diferentes grupos poblacionales o diversidad cultural.				
Gobierno escolar	Consejo directivo				
	Comité de convivencia				
	Consejo estudiantil				
	Personero estudiantil				
	Asamblea de padres de familia				
	Consejo de padres de familia				
Clima escolar	Pertenencia y participación				
	Ambiente físico				
	Motivación hacia el aprendizaje				
	Manual de convivencia				
	Actividades extracurriculares				
	Bienestar del alumnado				
	Manejo de conflictos				
	Manejo de casos difíciles				
Relaciones con el entorno	Padres de familia				
	Autoridades educativas				
	Otras instituciones				
	Sector productivo				

GESTIÓN DE LA COMUNIDAD

PROCESO	COMPONENTE	VALORACIÓN			OBSERVACIÓN
		1	2	3	
Accesibilidad	Atención educativa a grupos poblacionales o en situación de vulnerabilidad que experimentan barreras al aprendizaje y la participación.				
	Atención educativa a estudiantes pertenecientes a grupos étnicos				
	Necesidades y expectativas de los estudiantes				
	Proyectos de vida				
Proyección a la comunidad	Escuela de Padres de Familia				
	Oferta de servicios a la comunidad				
	Uso de la planta física y de los medios				
Participación y convivencia	Participación de los estudiantes				
	Asamblea y consejo de padres de familia				
	Participación de las familias				
	Prevención de riesgos psicosociales				

Anexo 6. Consentimientos informados

INSTRUMENTO CONSENTIMIENTO INFORMADO A PARTICIPANTES

(Actores de la comunidad educativa).

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La investigación tiene como objetivo general *proponer una metodología para contribuir con el análisis de la relación entre la gestión institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales del Guavio – Colombia afectadas por el conflicto armado*. Teniendo en cuenta la vivencia de distintos actores de la comunidad educativa como víctimas involucradas en el conflicto armado de la región. Para el cumplimiento de este objetivo se aplicará un cuestionario para indagar conocimientos, actitudes, vivencias y participación frente al proceso de resiliencia. A partir de los resultados se generarán conocimientos que ayudan a examinar cómo se relaciona la gestión educativa y la resiliencia en un contexto impactado por la violencia armada en Colombia.

La participación es voluntaria y puede dejar de participar en cualquier momento de la investigación sin que esto tenga consecuencias negativas de ningún tipo, habrá confidencialidad ya que no se tendrá en cuenta los datos personales en el análisis de los resultados, si existe alguna inquietud acerca de la participación del estudiante en la investigación puede comunicarse al correo pabloestebanariasvargas@hotmail.com Realizada por el doctorando Pablo Esteban Arias Vargas del Doctorado en Educación de la Universidad de Investigación e Innovación de México.

He leído y entendido la información presentada en este formato de consentimiento; por lo tanto, autorizo mi participación en esta investigación.

Nombre: _____

Firma: _____

Nombre del investigador: Pablo Esteban Arias Vargas

Firma del investigador: _____

CC: _____ de _____

Fecha: _____

INSTRUMENTO CONSENTIMIENTO INFORMADO A PARTICIPANTES

(Actores de la comunidad educativa).

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La investigación tiene como objetivo general *proponer una metodología para contribuir al análisis de la gestión institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales del Guavio – Colombia afectadas por el conflicto armado*. Teniendo en cuenta la vivencia de distintos actores de la comunidad educativa como víctimas involucradas en el conflicto armado de la región. Para el cumplimiento de este objetivo se aplicará un cuestionario para indagar conocimientos, actitudes, vivencias y participación frente al proceso de resiliencia. A partir de los resultados se generarán conocimientos que ayuden a examinar cómo se relaciona la gestión educativa y la resiliencia en un contexto impactado por la violencia armada en Colombia.

La participación es voluntaria y puede dejar de participar en cualquier momento de la investigación sin que esto tenga consecuencias negativas de ningún tipo, habrá confidencialidad ya que no se tendrá en cuenta los datos personales en el análisis de los resultados, si existe alguna inquietud acerca de la participación del estudiante en la investigación puede comunicarse al correo pabloestebanariasvargas@hotmail.com Realizada por el doctorando Pablo Esteban Arias Vargas del Doctorado en Educación de la Universidad de Investigación e Innovación de México.

He leído y entendido la información presentada en este formato de consentimiento; por lo tanto, autorizo mi participación en esta investigación.

Nombre: Rosa Emma Rodríguez

Firma: Rosa E. Rodríguez R

Nombre del investigador: Pablo Esteban Arias Vargas

Firma del investigador: Pablo Esteban Arias Vargas

CC: 1030744554 de Bapti

Fecha: 18 Abril 2021

Anexo 7.
Formato de

codificación. Transcripción y fijación de códigos.

Enlace del audio de la entrevista:

https://drive.google.com/file/d/1RKYNUR23GwI7Z2Nj3q9NxMAhMbM_OeA0/view?usp=sharing

FORMATO DE CODIFICACIÓN	
Transcripción y fijación de códigos de identificación	
Tema: la resiliencia y el mejoramiento institucional.	
Población: Administrativo (A) Género: Masculino (M) Edad: Adulto, 58 años (A, 58) Entrevista: Número de la entrevista 5. (5) Codificación: (A, M, A, N5)	
1.	eso comenzó a partir del año 92, el cual al comienza el año se presentaban algunos grupos al margen de la ley, guerrilla,
2.	tuvieron mucha cantidad de desapariciones de personas, otros se tenían que ir, pero tal vez por amenazas
3.	era una comunidad muy unida, los padres de familia no temían, participaban, ayudaban en cuanto podían, tanto en el embellecimiento como en el progreso de la institución. Y creo que era una época muy bonita sin temores, sin miedos.
4.	muchos padres de familia ya no querían enviar a sus hijos estudiar, los enviaban con miedo,
5.	eso afectó mucho porque ellos venían con un miedo o con temor a las represalias,
6.	hacía que semanas culturales que era donde más participaba tanta gente, estudiantes era muy bonita.
7.	en una de sus incursiones de uno de sus enfrentamientos entre ejército y guerrilla, una niña que en ese momento pasaba por la calle una bala le alcanzó a rozar la frente, la cabeza,
8.	se sentían como apoyados por el rector porque en ese tiempo había una muy buena, un respeto muy grande hacia los docentes,
9.	él no tendría como la intención de perjudicar a los estudiantes, sino como brindar consejos, como decir que eso no estaba bien, que tenía que pensar,
10.	Mucha gente no quería ni tener los hijos acá, quería enviarlos para otro lugar, muchos de ellos se fueron.
11.	sino que ellos realizaron unas actividades muy bonitas, se desarrolló una semana institucional en la cual el ejército participó ya no como ejército sino como civiles inclusive ayudaron a pintar, a decorar el pueblo, hicieron muchas actividades recreativas lo
12.	trató de unir a la comunidad con la institución porque ahí participó no solamente los padres familia, los estudiantes, no la comunidad en general participó e hizo una integración muy bonita, eso fue como en el 2004, 2005 y a partir de ahí como que se perdió, en parte el miedo de la comunidad hacia el conflicto armado.
13.	Hasta que casi no se concentraban en las clases,
14.	no hay estudiantes por esa sencilla razón del conflicto armado terminó con muchas escuelitas, creo que unas 4 o 5 sedes se cerraron por eso,
15.	Eso les facilitó a ellos, pero si hubiera policía, habría más muertos porque es un sector bastante peligroso porque quedamos como en un hueco con cordilleras por todos lados bastante monte, eso les facilitaba el trabajo de los guerrilleros de un hostigamiento, una instrucción de un ataque porque a ellos les favorecía el terreno.

Anexo 8. Procesos de las áreas de gestión

ÁREA: GESTIÓN DIRECTIVA

PROCESO	COMPONENTE	VALORACIÓN				EVIDENCIAS
		1	2	3	4	
Direccionamiento o estratégico y horizonte institucional	Misión, visión y principios en el marco de una institución integrada				X	Actas de reunión de docentes. Cuadernos viajeros (estudiantes). Carteleras institucionales.
	Metas institucionales			X		Sí hay metas institucionales.
	Conocimiento y apropiación del direccionamiento			X		Cuaderno viajero. Carteleras institucionales.
	Política de inclusión de personas de diferentes grupos poblacionales o diversidad cultural.	X				No hay planes, ni programas para inclusión de personas de diferentes grupos poblacionales o diversidad cultural.
	TOTAL	2	0	1	1	

ÁREA: GESTIÓN DE LA COMUNIDAD

PROCESO	COMPONENTE	VALORACIÓN				EVIDENCIAS
		1	2	3	4	
Accesibilidad	Atención educativa a grupos poblacionales o en situación de vulnerabilidad que experimentan barreras al aprendizaje y la participación.	X				No hay evidencias.
	Atención educativa a estudiantes pertenecientes a grupos étnicos	X				No población estudiantil perteneciente a grupos étnicos.

PROCESO	COMPONENTE	VALORACIÓN				EVIDENCIAS
		1	2	3	4	
	Necesidades y expectativas de los estudiantes		X			Charlas informales con la comunidad.
	Proyectos de vida	X				No hay evidencia.
	TOTAL	3	1	0	0	
Proyección a la comunidad	Escuela de Padres de Familia	X				Cronograma escolar.
	Oferta de servicios a la comunidad	X				No hay evidencia.
	Uso de la planta física y de los medios		X			Convenio con MINTIC.
	Servicio social estudiantil		X			Planillas de asistencia lideradas por los docentes.
	TOTAL	2	2	0	0	
Participación y convivencia	Participación de los estudiantes		x			Actas de consejo de estudiantes.
	Asamblea y consejo de padres de familia	x				Acta de conformación del consejo de padres de familia.
	Participación de las familias	X				No hay evidencia.
	TOTAL	2	1	0	0	
Prevención de riesgos TOTAL, PROCESO	TOTAL	1	2	0	0	
	8	6	0	0		
	57,1%	42,9 %	0%	0 %		

Anexo 9. Autoevaluación Institucional con componentes

PROCESO: RELACIÓN CON EL ENTORNO				
COMPONENTE	EXISTENCIA	PERTINENCIA	APROPIACIÓN	MEJORAMIENTO CONTINUO
Padres de familia	La participación de padres de familia en las actividades institucionales se hace evidente únicamente en las asambleas de padres.	La institución brinda a los padres de familia la oportunidad de acudir a la institución y establecer comunicación directa con cada docente para estar al tanto del rendimiento académico de sus hijos, para lo cual se ha asignado una hora de atención por parte de cada docente según su horario de clase, sin embargo, los padres no hacen uso de este recurso.	Teniendo en cuenta las condiciones distantes y falta de tiempo libre por parte de los padres de familia, los docentes asumen la asequibilidad de atenderlos en horarios y sitios diferentes a los asignados por la institución a fin de facilitarles la información pertinente al proceso de formación de sus hijos.	Promover y fortalecer el uso de los espacios de comunicación como hora de atención a padres y asambleas generales de padres de familia. En caso de que el padre o acudiente no se presente a los espacios dispuestos, poner en conocimiento el caso a las entidades reguladoras.
Otras instituciones	No se han establecido relaciones formales con otras instituciones diferentes a las gubernamentales que rigen directamente el proceso educativo.	Las relaciones que se tenía con CORPOGUAVIO no se establecieron durante el presente año lectivo.	No se buscó establecer relaciones con otras entidades que pudieran aportar al desarrollo de la IE.	Establecer nuevas relaciones con instituciones externas para capacitaciones y actividades extracurriculares.

ÁREA: GESTIÓN DE LA COMUNIDAD

PROCESO: ACCESIBILIDAD				
COMPONENTE	EXISTENCIA	PERTINENCIA	APROPIACIÓN	MEJORAMIENTO CONTINUO
Atención educativa a grupos poblacionales o en situación de vulnerabilidad	En la IED no existe un programa de atención para estos grupos.	No hay planeación para crear dichos programas. Pero al tener estudiantes en estas condiciones los docentes tratamos de darle un trato pertinente a los estudiantes.	Al no existir estos programas no hay articulación, sistematización, evaluación ni plan de mejoramiento.	Es necesario que la institución cree programas especiales para atender esta población y poderlos utilizar en el momento que sea necesario.
Proyectos de vida	La IED cuenta con la asignatura de orientación profesional desde el grado noveno donde se trabaja el proyecto de vida de los estudiantes.	A pesar de existir la asignatura la institución no tiene una planeación unificada	No existe el plan de estudios	Es importante crear el plan de estudios de esta asignatura para apoyar a los estudiantes en la construcción de su proyecto de vida
PROCESO: PROYECCIÓN A LA COMUNIDAD				
COMPONENTE	EXISTENCIA	PERTINENCIA	APROPIACIÓN	MEJORAMIENTO CONTINUO
Escuela familiar	No existe escuela familiar.	No hay planeación para crear esta escuela.	Al no existir escuela familiar no hay articulación, sistematización, evaluación ni plan de mejoramiento	Es necesario que la institución cree e inicie la implementación de la escuela familiar.
Uso de la planta física y de los medios	Las plantas físicas y los medios se encuentran destinados solo para el servicio de los estudiantes, con	Aunque la planta física de las sedes de la institución no se encuentra en perfectas condiciones si permiten desarrollar	Los miembros de la comunidad no se preocupan por el mejoramiento y mantenimiento de las instalaciones de la institución.	Es pertinente que la institución gestione el mejoramiento de la planta física de todas las sedes de la institución.

	excepción de las aulas destinadas al kiosco vive digital que tienen horarios establecidos para el servicio de la comunidad.	procesos pedagógicos pertinentes.		
PROCESO: PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA				
COMPONENTE	EXISTENCIA	PERTINENCIA	APROPIACIÓN	MEJORAMIENTO CONTINUO
Participación de los estudiantes	Los estudiantes de la institución participan activamente en el desarrollo de las actividades planeadas y los procesos pedagógicos. Gobierno escolar	En la institución se planean actividades de forma tal que los estudiantes siempre estén involucrados y participen activamente.	Los estudiantes participan en las actividades, sin embargo, en algunas ocasiones no cumplen con los objetivos y las metas planeadas por la institución.	Crear estrategias que permitan que los estudiantes se vinculen en las actividades cumpliendo con los objetivos y las metas trazadas. La institución debe orientar a los estudiantes que conforman el gobierno escolar, para que cumplan eficientemente con sus funciones.
Participación de las familias	Las familias de la institución participan en algunas actividades programadas por la institución.	Las familias están muy desligadas de la institución y de los procesos pedagógicos de los estudiantes.	Falta responsabilidad de los padres de familia, no están relacionados con los procesos pedagógicos de los estudiantes y no intervienen en el proceso educativo.	La institución debe crear mecanismos para que las familias se vinculen totalmente a la institución y apoyen con responsabilidad el proceso pedagógico de los estudiantes.

Anexo 10. Instrumento inicial.

6

CUESTIONARIO DE MEDICIÓN DE RESILIENCIA. COMUNIDAD EDUCATIVA

La presente encuesta es un instrumento de medición con fines netamente académicos los cuales solamente se tendrán en cuenta para responder al objetivo investigativo: "Comprender la resiliencia y el mejoramiento de la calidad de la educación en las comunidades Educativas Oficiales que fueron afectadas por el conflicto armado".

Rol dentro de la comunidad educativa:
 Padre de familia: ☒ Egresado: ☒ Aludido: ☒ Administrativo: ☐ Docente: ☐

¿Siente que alguna vez fue afectado por el Conflicto Armado en la región? Si: ☒ No: ☐

¿De qué manera? causó el sustitución a la comunidad

Por favor, lea las siguientes afirmaciones.
 Indique la respuesta más adecuada con una X para cada ítem donde 1 es "totalmente en desacuerdo" y 5 "totalmente de acuerdo".

#	CONSIDERACIÓN - AFIRMACIÓN	Totalmente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indiferente 3	De acuerdo 4	Totalmente de acuerdo 5
1	Las funciones y las metas en mi Institución Educativa son claras, explícitas y se toman en consenso con la comunidad Educativa.					X
2	Siento que hay colaboración y solidaridad en la comunidad educativa.					X
3	Los objetivos de la Institución Educativa son compartidos con la comunidad educativa.					7
4	Los miembros de la comunidad educativa intervienen en el establecimiento de políticas y reglas por medio del Consejo Directivo.					X
5	En mi Institución Educativa se realizan esfuerzos por mejorar.					X
6	Siento que mi Institución Educativa respalda la voluntad de asumir riesgos y el desarrollo de habilidades individuales y grupales.				X	
7	En mi Institución Educativa se evidencia sentido de pertenencia por parte de los integrantes de la misma.					
8	En mi Institución Educativa se evidencia sentido de pertenencia por parte de la comunidad Educativa.			X		
9	Considero que en mi Institución Educativa existe un clima y una cultura institucional positiva y solidaria.					X
10	En mi Institución Educativa se promueven la equidad, la disposición a asumir riesgos y el aprendizaje.					X
11	En mi Institución Educativa se evidencia sentido de pertenencia por parte de la comunidad educativa.				X	
12	Creo que en mi Institución Educativa se promueve la cooperación.					X
13	En mi Institución Educativa se celebran los éxitos de la misma.				X	
14	Los directivos comparten tiempo con la Comunidad Educativa.				X	
15	En mi Institución Educativa se obtienen recursos con mucho esfuerzo.					X
16	Siento que en mi Institución Educativa se valora el esfuerzo individual de los estudiantes y profesores.					7
17	En mi Institución prevalece la actitud de que "se puede".					7
18	En mi Institución Educativa se elaboran y supervisan planes de superación personal.				X	
19	En mi Institución se percibe a los alumnos como estudiantes con derechos y a los docentes como orientadores del proceso.				X	
20	Siento que en mi Institución Educativa los aportes de todos se consideran importantes.					X
21	Creo que los miembros de la Comunidad Educativa creen y aprenden compartiendo y tratándose con respeto.					X
22	En mi Institución se incentiva a la experimentación.					X
23	Puedo interactuar fácilmente con otros, aunque existan diferencias de perfiles o roles.					X
24	Participo en actividades cooperativas de la comunidad educativa.					X
25	Comprendo y acepto las políticas educativas y la normativa vigente.					X
26	Intervengo en la elaboración y la modificación de las normas y las reglas de la Institución.				X	
27	Pienso que la comunidad respalda las actividades propuestas por los docentes.					X
28	Creo que los incentivos institucionales alientan las iniciativas individuales.				X	
29	Considero que los docentes se sienten respaldados por las autoridades en el cumplimiento de sus expectativas laborales.					X
30	Me siento valorado en el desempeño de mi rol dentro de la comunidad educativa.					X
31	Estoy al tanto de lo que sucede y tomo parte en la celebración de los éxitos de la Institución Educativa.					X

Anexo 11. Momento previo a la aplicación de instrumento encuesta.



Anexo 12. Momento de la primera etapa. Acercamiento a la realidad de la comunidad



Anexo 13. Actividades culturales lideradas por la institución educativa



Anexo 14. Acercamiento a la realidad de un entrevistado



Anexo 15. Validación de la Propuesta de Transformación por Nataly López

VALIDACIÓN DE PERTINENCIA O FACTIBILIDAD DE LOS RESULTADOS PROPOSITIVOS

MÉTODO: CONSULTA A ESPECIALISTAS

Saludos respetuosos,

VALIDACIÓN DE PERTINENCIA O FACTIBILIDAD DE LOS RESULTADOS PROPOSITIVOS

MÉTODO: CONSULTA A ESPECIALISTAS

Saludos respetuosos,

Se solicita, amablemente, que participe como experto en el análisis y validación de la pertinencia de la propuesta llamada: "propuesta metodológica para analizar la gestión institucional y la realización en comunidades educativas rurales de Colombia afectadas por el conflicto armado (2000-2020)". Esta propuesta busca "analizar la relación entre la gestión educativa, el comportamiento institucional y la realización en comunidades educativas rurales de Cundinamarca impactadas por el conflicto armado por medio de la propuesta metodológica". Realizada por el doctorando Pablo Escobar Arias Virgo del Doctorado en Educación de la Universidad Universidad de Investigación e Innovación de México - UVI. Los objetivos son: basar en su experiencia académica en las áreas de desarrollo de una investigación, con la intención de obtener sus contribuciones que serán útiles para recopilar información de utilidad y relevante para el estudio.

Gracias por su colaboración.

NOMINARES Y APELLIDOS DEL EXPERTO: Nataly Ximena Rozo

FORMACIÓN ACADÉMICA: Doctora en Educación

ÁREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL: Áreas de Investigación

INSTRUCCIONES

APRECIACIÓN del instrumento: para la apreciación se tienen en cuenta las categorías: Claridad, Objetividad, Organización, Suficiencia, Coherencia.

OBSERVACIONES: Se agradece que presente su observación en el cuadro. Califique cada pregunta en la categoría adecuada utilizando los criterios que se detallan a continuación.

ESCALA DE VALORACIÓN				
DEFICIENTE	REGULAR	BUENA	MUY BUENA	EXCELENTE
1	2	3	4	5

OTROS: En el espacio de otros, puede agregar características adicionales que considere necesarias para mejorar el instrumento.

INSTRUMENTO ENTREVISTA

CLARIDAD	OBJETIVIDAD	ORGANIZACIÓN	SUFICIENCIA	COHERENCIA
4	4	5	4	4

Otros:

INSTRUMENTO ENCUESTA

CLARIDAD	OBJETIVIDAD	ORGANIZACIÓN	SUFICIENCIA	COHERENCIA
5	4	5	3	4

Otros:

INSTRUMENTO REVISIÓN DOCUMENTAL

CLARIDAD	OBJETIVIDAD	ORGANIZACIÓN	SUFICIENCIA	COHERENCIA
4	4	3	3	4

Otros:

Utilizando los mismos criterios escala de valoración, califique cada uno de los Criterios de evaluación.

VALIDACIÓN DE PERTINENCIA O FACTIBILIDAD DE LA PROPUESTA		
Criterio de evaluación	Observaciones evaluativas	Valoración
Pertinencia teórica y contextual	¿La propuesta responde a una necesidad real del contexto investigado?	5
Coherencia interna	¿Existe una relación lógica entre objetivos, metodología y resultados?	4
Relevancia transformadora	¿Tiene potencial para generar mejoras en la realidad educativa?	4
Originalidad e innovación	¿Aporta elementos nuevos o enfoques poco explorados?	5
Viabilidad metodológica	¿Es posible aplicar la propuesta con los recursos disponibles?	4
Generalización y replicabilidad	¿Puede replicarse o adaptarse en otros contextos similares?	3
Validez de los resultados esperados	¿Los resultados obtenidos responderían al problema y objetivos?	3

VALIDACIÓN

SE PUEDE APLICAR	SI	NO SE PUEDE APLICAR
SE PUEDE APLICAR CON OBSERVACIONES		
EVALUADO POR:	IDENTIFICACIÓN:	FECHA:
Nataly Ximena Rozo	23361632	28-06-2021

Anexo 16. Validación de la Propuesta de Transformación por Ximena Rozo

VALIDACIÓN DE PERTINENCIA O FACTIBILIDAD DE LOS RESULTADOS PROPOSITIVOS

MÉTODO: CONSULTA A ESPECIALISTAS

Saludos respetuosos

Se solicita, amablemente, que participe como experto en el análisis y validación de la pertinencia de la propuesta llamada: *"propuesta metodológica para analizar la gestión institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales de Colombia afectadas por el conflicto armado (2000-2020)"*. Esta propuesta busca "analizar la relación entre la gestión educativa, el mejoramiento institucional y la resiliencia en comunidades educativas rurales de Cundinamarca impactadas por el conflicto armado por medio de la propuesta metodológica". Realizada por el doctorando Pablo Esteban Arias Vargas del Doctorado en Educación de la Universidad Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX. Los elegimos con base en su experiencia académica en las áreas de desarrollo de esta investigación, con la intención de obtener sus contribuciones que serán útiles para recopilar información de calidad y relevante para el estudio.

Gracias por su colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL EXPERTO: _____

FORMACIÓN ACADÉMICA: _____

ÁREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL: _____

INSTRUCCIONES

APRECIACIÓN del instrumento: para la apreciación se tienen en cuenta las categorías: Claridad; Objetividad; Organización; Suficiencia; Coherencia

OBSERVACIONES: Se agradecería que pusiera su observación en el cuadro. Califique cada pregunta en la categoría adecuada utilizando los criterios que se detallan a continuación.

ESCALA DE VALORACION				
DEFICIENTE	REGULAR	BUENA	MUY BUENA	EXCELENTE
1	2	3	4	5

OTROS: En el espacio de otros, puede sugerir características adicionales que considere necesarias para mejorar el instrumento.

INSTRUMENTO ENTREVISTA

	CLARIDAD	OBJETIVIDAD	ORGANIZACIÓN	SUFICIENCIA	COHERENCIA

Otros: _____

INSTRUMENTO ENCUESTA

	CLARIDAD	OBJETIVIDAD	ORGANIZACIÓN	SUFICIENCIA	COHERENCIA

Otros: _____

INSTRUMENTO REVISIÓN DOCUMENTAL

DOCTORA XIMENA ROZO

DOCENTE DE IDIOMAS



 IDIOMAS

Español ●●●●●
Lengua Materna

Inglés Nivel B2 ●●●●○
LinguaSkill Cambridge (08/07/23)

Francés ●●●○○

 EDUCACIÓN

2025 – Actual
UNIVERSIDAD EXPERIMENTAL
LIBERTADOR - UPEL
Doctoranda en Educación

2019 - 2021
UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA
Maestría en Educación y Aseguramiento de la
calidad de la Educación

2006-2012
UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA
Licenciada en Educación Básica con Énfasis en
Humanidades e Idiomas

 COURSES

2019 Diplomado Felicidad, Bienestar y Nuevo Liderazgo
Fundación Tecnológica Alberto Merani

2023 Diplomado en competencias Digitales

DOCTORA XIMENA ROZO

19775, 9:22 a.m.

CYLAC - RG

Datos generales	Actividades formación	Actividades evaluación	Agrupación social	Producción bibliográfica	Producción Técnica
-----------------	-----------------------	------------------------	-------------------	--------------------------	--------------------

Hoja de vida

Nombre:	LADY XHENIA RICO ROMERO
Nombre en citaciones:	RICO ROMERO, LADY XHENIA
Documento Identidad:	Cédulas de ciudadanía 33365618
Nacionalidad:	Colombiana
Fecha y lugar de nacimiento:	1981-07-08 00:00:00.0 - Colombia TULU

Redes sociales académicas

[LinkedIn](#)

Dirección Profesional

Institución	secretaría de educación departamental de boyacá
Dirección	Carrera 19 No 18-48
Barrio	centro
Teléfono	6088572
E-mail Institucional	ymenavento@enel.com

Dirección Residencia:

Dirección:	Calle 66 # 8 - 27 bloque 12 apto 101
Barrio:	PARQUES DEL NOGAL
Municipio:	TUJAJA
Teléfono:	3114523585
E-mail personal:	rector.pachasituboncoriaw@csdtrujaya.gov.co

Formación Académica

- Dedicación:** Universidad de Pedagogía y Tecnología e Innovación de México-UIE
DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN
 Julio de 2021 - Noviembre de 2024
 Tercera Especialización del doctorado para la vida desde el enfoque comunicacional para mejorar el rendimiento académico de estudiantes de educación básica y media superior en la institución educativa Rafael Ángel Hernández.
Asesoramiento: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UIE - Sónora
INSTITUTO DE PROLOGIA VITAL
 Febrero de 2021 - Abril de 2024
TEMA DEL TÍTULO Y LA INVESTIGACIÓN: SOBRE LA POSESIÓN DE CRISIS-HOBBY (Prima dormitiva) 1. EL CUERPO ESTOMACAL DE INVENIR
Asesoramiento: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UIE - Sónora
ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN EDUCACIONAL
 Julio de 2019 - Junio de 2019
 Identificación de los factores que inciden sobre la migración y desarrollo escolar en estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Departamento Juan José Hernández.
Programa: Universidad de Pedagogía y Tecnología e Innovación de México - UIE - Sónora
Asesoramiento: Argentina
 Julio de 1988 - Diciembre de 2004
 Proyectos para el mejoramiento y conservación de semilla durante en el Jardín Botánico de la Universidad de Cádiz

Formación Complementaria

- Cursos de corta duración SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE SENA ENGLISH DISCOVERS – INTERMEDIATE I
- Abril de 2010 – Mayo 2010
- Cursos de corta duración SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE SENA EMPRENDEREMOS EN COMERCIO, POSTOCOSAS Y COMERCIALIZACIÓN DE CULTIVOS AGRÍCOLAS
- Marzo de 2010 – Mayo 2010
- Cursos de corta duración SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE SENA ENGLISH DISCOVERS – BASIC I
- Septiembre de 2009 – Noviembre de 2009
- Cursos de corta duración SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE SENA ENGLISH DISCOVERS – BASIC II
- Agosto de 2010 – Agosto 2010
- Cursos de corta duración SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE SENA ENGLISH DISCOVERS – BASIC II
- Noviembre de 2008 – Diciembre de 2008
- Extensión CORPORACIÓN COLOMBIANA DE COLOMBIA
- (Información coeducación activa)
- Febrero de 2008 – Noviembre de 2008