

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SU RELACIÓN CON LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS SABER 11° EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE MEDELLÍN*

Introducción

La calidad educativa ha sido una búsqueda permanente de los tomadores de decisiones en el ámbito nacional. Para ello, se han implementado una serie de estrategias para mejorarla y para medirla. Este asunto se ha visto reflejado en mejores resultados generales de las pruebas nacionales. Sin embargo, este avance ha sido desigual, pues en los resultados persisten brechas y diferencias profundas entre instituciones públicas y privadas, céntricas y periféricas; y rurales y urbanas. Se ha informado ampliamente sobre la influencia del docente en el desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber. Al respecto, desde perspectivas cuantitativas, se ha mostrado que aspectos como la cualificación docente y las capacidades pedagógicas, entre otros aspectos contextuales y familiares de los estudiantes, tienen una relación directa con la calidad educativa. Sin embargo, existe escasa evidencia sobre la comprensión de las prácticas pedagógicas desde abordajes cualitativos, en los que se conozca las vivencias y los significados que los docentes dan a sus acciones educativas concretas; y su relación con la calidad educativa. El propósito de este escrito es presentar los resultados de una investigación que se centró en la comprensión de las prácticas pedagógicas actuales de los docentes de cuatro instituciones públicas de Medellín, comparando aquellas que obtuvieron altos y bajos desempeños en las pruebas Saber 11° durante los años 2014 a 2018.

AUTORES

Marcela Carrillo Pineda**
 William Iván López Cárdenas**
 Sara Milena Ramos Jaraba**
 Susana Granados Ramírez***
 Henry Alberto Vallejo Upegui***

AFILIACIÓN

**Docentes Facultad de Enfermería,
 Universidad de Antioquia, Medellín
 Colombia.

***Estudiantes Universidad de
 Antioquia, Medellín Colombia.

*La información que se discute en este Policy Brief proviene del artículo de investigación “Las prácticas pedagógicas y su relación con los resultados de las pruebas Saber 11° en cuatro Instituciones Educativas públicas de Medellín” de los mismos autores.

Esta investigación se desarrolla por encargo del ICFES. Las ideas, opiniones, tesis y argumentos expresados son de autoría exclusiva del/los autores y no representan el punto de vista del Instituto.

Contexto

La calidad educativa se ha constituido en un discurso que totaliza y universaliza todo el proceso formativo y hacia el cual deben girar las actividades escolares (Moreno y John,2014). Existen diversos factores políticos, sociales, culturales e individuales que afectan de forma negativa la calidad educativa. Ya se ha demostrado a nivel mundial que las características de los contextos sociales se convierten en elementos de análisis que permiten explicar la calidad, más allá del logro académico, pues además de las disparidades educativas entre zonas urbanas y rurales se ha evidenciado menor desempeño a mayor distancia para llegar a la escuela (Carvallo Pontón,2010). Así mismo, en Colombia existen diversidades regionales, poblacionales, étnicas y un conflicto armado interno que complejiza el acceso a la educación de calidad (Medina,2013). De forma intra-urbana Medellín presenta desigualdades que afectan la calidad en la educación; y que evidencian brechas y diferencias entre el centro y la periferia: desigualdades entre colegios públicos y privados; y dentro de los colegios públicos se encuentran diferencias de acuerdo con los estratos socioeconómicos de estudiantes; con la escolaridad de los padres; y con la experiencia y capacitación de los docentes (López, Posada y Henao,2014). Al respecto Rodríguez y Correa (2019) demostraron que las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus familias determinan con mucha fuerza la diferencia en el rendimiento académico dentro del mismo municipio, más allá, de la influencia del contexto y las dinámicas municipales (violencia y conflicto armado).

Entre otros aspectos que afectan la calidad educativa, se destaca el docente. Desde perspectivas cuantitativas se ha encontrado la relación con la baja cualificación docente; la falta de capacitación y los problemas de motivación por condiciones laborales deficientes (Mutindi,2018); así como también la desarticulación entre las prácticas pedagógicas y las institucionales, la infraestructura física insuficiente y el bajo número de maestros (Flores,2015).

Fuente: autores basándose en la Ley 30 de
Fuente: autores basándose en la Ley 30 de
1992 y la Ley 1515 de 2014.

Particularmente en el contexto colombiano, García (2016) desde un enfoque cuantitativo ha mostrado que las prácticas pedagógicas activas se asocian positivamente con el aprendizaje en áreas como lenguaje y matemáticas, independientemente de las características de los estudiantes, docentes y colegios (García,2016).

De las investigaciones encontradas en contextos internacionales respecto a las prácticas pedagógicas y su relación con la calidad educativa se destacan aquellas en las que se reconoce la importancia de la reflexión permanente que tienen lugar en la escuela para trascender los modelos educativos tradicionales (Valderrama, Alcántara y Limón,2017; Sun, 2017; Morales Trejos, 2019; Capraro et al, 2017). Así como también aquellas que muestran que prácticas con afecto, respeto, autoridad del docente y trabajo reflexivo permanente fueron fundamentales para unos procesos educativos exitosos, aún en contextos adversos (López y Loaiza,2017; Villalta, Martinic y Guzmán,2011). Frente a lo anterior el escenario de la práctica docente desde perspectivas comprensivistas se convierte en otro aspecto a estudiar en el contexto colombiano. Lo cual resulta importante si concebimos las prácticas pedagógicas como el conjunto de acciones que el docente realiza para permitir el proceso de formación integral del estudiante desde un saber curricular, un saber experiencial y un saber reflexivo (Almonacid, Merellano y Moreno, 2014).

Problema de Investigación

La calidad de la Educación Básica y Media en Colombia, al ser considerada un derecho (Ministerio de Educación Nacional [MEN],2016) y un mecanismo de equidad en el camino para la construcción de la paz (MEN,s.f), es prioridad en las agendas públicas. Esto se evidencia en las estrategias para mejorarla, tales como la Jornada Única, el Programa de Incentivos a la Calidad Educativa y el programa de Reconocimientos a la Excelencia Docente (MEN.s.f); así como también en las estrategias para su medición, como el Índice Sintético de Calidad Educativa- ISCE- que permite conocer la situación de un colegio respecto al progreso, eficiencia, desempeño y ambiente escolar, para corregir las debilidades y potenciar las fortalezas (MEN,2015). Gracias a estas estrategias, la cobertura y la calidad de la educación básica y media han mejorado, esto se evidencia especialmente, en los resultados generales de las pruebas nacionales (MEN,2016). No obstante, a pesar de que los procesos de descentralización y de modernización del sistema educativo están generando resultados sobre el mejoramiento de la calidad educativa (Ramírez et al,2015), todavía persisten desigualdades y brechas centro-periféricas, público-privadas; y rurales-urbanas. Las desigualdades descritas anteriormente pueden profundizarse por diferentes factores socioeconómicos, entre ellos la violencia política y criminal (Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano,2009) que, junto con la preparación del docente y la ubicación del colegio, pueden influir en el desempeño de las pruebas Saber (Fajardo et al, 2018; MEN, 2016); y en la calidad educativa (Loaiza e Hincapié, 2016). Fajardo y colaboradores (2018) concluyen que la periferia del país cuenta con menos intervención Estatal que las zonas centrales, esto aumenta las brechas de pobreza en el país, y en consecuencia crea algunas diferencias educativas, entre ellas, la cualificación docente, pues si bien la mayoría de los profesores del país son licenciados, quienes acceden a los postgrados son generalmente los que se sitúan en los centros urbanos. (Fajardo et al,2018). Por otro lado, estas diferencias urbano/rural se presentan incluso dentro de las mismas ciudades. En 2019 los

estudiantes de colegios oficiales rurales de Medellín obtuvieron un puntaje global menor en las pruebas Saber 11°, que aquellos de instituciones oficiales urbanas (Proantioquia,2019).

De acuerdo con lo anterior y teniendo en cuenta que hay múltiples factores que intervienen en la calidad de la educación en el país, proponemos comparar las prácticas pedagógicas realizadas por docentes de cuatro instituciones públicas (dos con alto y dos con bajo desempeño en las pruebas Saber 11°) de la ciudad de Medellín y su relación con la calidad educativa. Si bien partimos de los resultados de las pruebas Saber 11°, la pretensión con la comprensión profunda de las prácticas pedagógicas en las cuatro instituciones, es mostrar que estos procesos son complejos, reflexivos e intencionados y que aunado a otros factores institucionales y del contexto pueden influir en la calidad.

Este trabajo se justifica según el Plan Decenal vigente (MEN,2016). Un aspecto central para el cierre de las brechas en la calidad educativa, está dado por el desarrollo de competencias docentes; es decir, el recurso docente es un eje central para liderar el trabajo pedagógico y mejorar la calidad educativa (MEN,s.f), ya que, tal como lo ha mostrado Díaz (2017), el ISCE puede mejorar, si se conocen y transforman las prácticas pedagógicas docentes en el aula y en la institución.

Objetivos

General

Comprender las prácticas pedagógicas de los docentes de Instituciones Educativas Públicas de la ciudad de Medellín con alto y bajo desempeño en las pruebas Saber 11° y su relación con la calidad educativa.

Específicos

- Describir el contexto educativo y la tendencia de los resultados de las pruebas Saber 11° de las instituciones educativas de la ciudad de Medellín.
- Identificar las prácticas pedagógicas de los docentes de bachillerato de cuatro instituciones educativas públicas de la ciudad de Medellín.

- Analizar la relación entre las prácticas pedagógicas (similitudes y diferencias) de las instituciones participantes y su desempeño en las pruebas Saber 11.

Métodos y participantes

Se llevó a cabo un estudio mixto, de diseño explicativo. Este tipo de estudio se realizó en dos fases, primero se comenzó con la recolección y análisis de datos cuantitativos, seguida por la recolección y análisis de datos cualitativos (Creswell, 2003). El componente cuantitativo consistió en un estudio descriptivo retrospectivo, en la cual se usaron fuentes secundarias de información de 2014-2 a 2018-2 -Resultados de las pruebas Saber 11°, clasificación de planteles Saber 11° y la Encuesta de Educación Formal del DANE (C-600). El estudio cualitativo se orientó a partir de un enfoque interpretativo etnográfico particularista (Boyle, 2003). A partir del análisis de las bases de datos, se escogieron dos grupos de I.E oficiales, unas de alto y otras de bajo rendimiento en las pruebas saber 11° en Medellín, se seleccionaron cuatro que quisieron participar de esta fase, buscando un acercamiento a las prácticas pedagógicas de los docentes. Se aplicaron dieciocho(18) entrevistas a quince(15) docentes, se realizaron doce(12) observaciones de forma sincrónica virtual y 2 grupos focales. El análisis de los datos fue guiado por el método de las comparaciones constantes. Al final del análisis surgieron tres categorías: Trayectoria Docente, Prácticas pedagógicas y Diferencias contextuales entre las instituciones de alto y bajo desempeño. Los testimonios de los docentes pertenecientes a I.E de alto desempeño aparecerán como EDA y los de docentes de bajo desempeño, como EDB.

Resultados

Trayectorias docentes

Tanto los docentes de I.E de alto y bajo desempeño, comparten diversas características respecto a los inicios en la docencia, a las formas de llegada a las Instituciones en las que actualmente se encuentran y a las transformaciones de sus prácticas pedagógicas. En su mayoría relatan que el inicio de la docencia fue una búsqueda intencional, en algunos casos mediada por las influencias familiares y para otros se dio de manera fortuita, no planeada o accidental. Dentro de las experiencias laborales iniciales se destacan el trabajo en el sector privado, la docencia universitaria, cursos cortos con el sector cultural, o la vinculación con el sector público en escuelas de municipios pequeños y apartados. La vinculación con el sector público estuvo motivada por la estabilidad laboral, el reconocimiento salarial, académico, la posibilidad de construcción de la carrera docente y el valor social de la profesión.

Los participantes reconocen que las primeras experiencias fueron difíciles y problemáticas, para algunos por su falta de formación pedagógica y para otros por el contexto en el cual iniciaron como docentes, sin embargo reconocen que el amor por esta labor, permitió ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje. Lo anterior, los motiva permanentemente a transformar su práctica docente y mejorarla, mediante ejercicios reflexivos e intuitivos permanentes que surgen de cuestionar y ensayar nuevas metodologías: *“Antes yo era muy magistral, yo les preguntaba cuáles eran sus motivaciones para tratar de llevar clases que fueran atractivas para ellos y abordar cada una de las metodologías o temática [...] Ahora, es más de retos, de vamos a tratar de hacer una actividad, de decirles “no importa, se pueden equivocar, si se equivocan van a tener más conocimiento” (EDB3).*

En cuanto a la trayectoria docente, se presenta un asunto diferencial, se observó que los docentes de IE de alto rendimiento tienen un promedio de edad mayor, más de dos décadas de experiencia profesional y más de una década perteneciendo a la institución educativa, mientras que los docentes de instituciones de bajo rendimiento son más jóvenes, su trayectoria profesional como docentes es menor que dos décadas y llevan menos de una década vinculados a la IE.

Prácticas pedagógicas

Los supuestos pedagógicos que guían las prácticas de los docentes participantes de este estudio se inscriben en la búsqueda de una formación integral, apuntan a una práctica pedagógica formativa que va más allá de los contenidos de los cursos y que centra su atención en el estudiante como ser humano.

Se identificó que las prácticas pedagógicas de los docentes participantes de este estudio están condicionadas por las características sociales, familiares e individuales de los estudiantes, asunto que constituye una diferencia sustancial entre las instituciones de alto y bajo desempeño, para estas últimas la intencionalidad de la educación está centrada en un enfoque social que apunta a la resolución de necesidades básicas no resueltas: *“En estas instituciones de estos barrios, tenemos que mirar ese factor social. Yo puedo llegar con información muy académica, pero no tienen el tiempo, el recurso, ni la disposición que de pronto en otro contexto social sí podrían(EDB2)*. Mientras que para las instituciones de alto desempeño las prácticas pedagógicas se desarrollan con un enfoque más académico.

Dentro de las estrategias de enseñanza identificadas en I.E de alto y bajo desempeño se destacan las metodologías experienciales y reflexivas, tales como “la pregunta”, “los ejemplos” y “las actividades aplicadas a la vida cotidiana”, así mismo se destacan las estrategias que están direccionadas al desarrollo de capacidades comunicativas de los estudiantes y a fomentar el análisis a partir lo práctico o concreto.

El ambiente de aprendizaje generado por los docentes durante sus prácticas pedagógicas, fue cercano, respetuoso y cálido, lo que contribuye a que se utilicen estrategias que garanticen mayor participación de los estudiantes y ser protagonista de su proceso de aprendizaje: *“Entonces, yo trato de involucrarlas mucho, yo explico una cosita y hágame este ejercicio, o salga usted al tablero, o usted ¿qué opina?, tratar de darles un rol protagónico dentro de la clase”(EDA5)*.

Con relación a los procesos evaluativos, las prácticas pedagógicas se centran en la realización de una evaluación formativa pues *“ahora es más análisis, más competencias, ver más la*

aplicabilidad del conocimiento”(EDA7). Se encontró que los docentes utilizan dos tipos de evaluación. En primer lugar, una evaluación informal o de seguimiento que tiene lugar dentro de la clase y que fue más común en I.E de bajo desempeño, y en segundo lugar, una evaluación formal que obedece en su mayoría a lineamientos institucionales y que es más común en I.E de alto desempeño, como los quices y los exámenes programados por periodo y los proyectos educativos, de igual manera también articulan la evaluación a las pruebas saber 11° de forma periódica. *«Y aparte de eso se trabajaba el examen de periodo que era todo preguntas tipo Icfes»(EAD3)*

Diferencias contextuales entre las instituciones de alto y bajo desempeño

El contexto socio-económico en que se inscriben tanto las instituciones como los estudiantes, determina las mayores diferencias identificadas en este estudio. En primero lugar, las IE de alto rendimiento están ubicadas en barrios céntricos de la ciudad y sus estudiantes pertenecen en su mayoría al *“estrato tres, algunas niñas de estrato cuatro”(EDA)*. Según el análisis cuantitativo, el 57% de los estudiantes de las dos I.E de alto desempeño son estrato tres y cuatro y tan solo el 14% pertenecen a estratos 1 y 2, además el 6% presenta algún tipo de hacinamiento y 1% manifestó haber sufrido desplazamiento. Mientras que las IE de bajo rendimiento se encuentran en zonas periféricas de la ciudad, donde además de estar ubicadas en zonas de conflicto y de bajos recursos económicos, presentan estructuras de servicios básicos insuficientes. A su vez, el 94% de los estudiantes de las I.E de bajo desempeño viven en estrato 1 y 2, el 23% presentan hacinamiento crítico y 29% son desplazados por la violencia.

En segundo lugar, se encontraron diferencias en cuanto a las características de las familias. Los docentes narran que las IE de bajo desempeño atienden a población vulnerable con varias problemáticas socio-familiares pues *“hay*

estudiantes, por ejemplo, cuyos padres se mantienen viendo cómo consiguen el sustento. Entonces, los estudiantes permanecen solos, casi todo el día, en la casa(EDB7). Lo anterior entra en contraste con los relatos de los docentes de las Instituciones de alto rendimiento, quienes reconocen la preocupación, a veces excesiva de los padres de familia por la situación académica y humana de los estudiantes, por tanto, existe mayor acompañamiento familiar, pues según narran “aquí los papás molestan mucho, porque sí, porque no, y son muy pendientes(EDA7).

Otras diferencias se establecieron con relación a la planta docente, mientras en las I.E de alto desempeño, se tiene una estabilidad de los docentes, en las de bajo rendimiento se encontró que “*los docentes no son tan estables. Si se ven rotaciones porque hay varias plazas provisionales”(EDB6).* En esta misma vía se encontraron diferencias relacionadas con el liderazgo y gestión de los equipos directivos, especialmente en la consecución de recursos, apoyo a actividades extracurriculares, dotación de equipos, entre otras.

Recomendaciones de política

Las pruebas de Estado evalúan competencias que se desarrollan a lo largo del proceso formativo desde el nivel pre-escolar, por lo tanto, las instituciones educativas deben evitar la preparación de estudiantes en los últimos años para responder la prueba, y en lugar de ello, desarrollar procesos permanentes de adecuación de sus currículos para una formación integral que privilegie el desarrollo de hábitos y competencias en lectura crítica y escritura, además de relacionar a los alumnos de forma permanente con procesos evaluativos. Estas acciones deben articular y transversalizar todas las áreas del conocimiento y no considerarse como responsabilidad específica de los docentes del área de lenguaje o de otras áreas del saber evaluadas por el Icfes.

Los resultados cuantitativos del estudio indican una relación estrecha entre el contexto sociofamiliar del estudiante y el desempeño en la prueba de estado.

En este sentido, es fundamental que desde la administración departamental y local y desde las directivas de las IE se avance en el establecimiento de la jornada escolar única y de proyectos institucionales extracurriculares complementarios que permitan un mejor aprovechamiento del tiempo libre, fortalecimiento académico y exploración de intereses vocacionales de estudiantes. También son fundamentales acciones intersectoriales para la intervención específica de problemáticas sociales de los estudiantes, acompañamiento que debe realizarse en contrajornada para evitar recortar los tiempos dedicados al proceso formativo.

Las directrices educativas que emanan del Ministerio de Educación y de las Secretarías Departamentales y Municipales de Educación necesitan ser contextualizadas a las realidades locales donde pretenden aplicarse. Para esto, se requiere dar la voz a los docentes, conocer sus inquietudes, sus propuestas e involucrarlos en los diferentes etapas de la construcción e implementación de estas políticas y directrices, pues son quienes conocen directamente las realidades de las instituciones, de las familias y de los estudiantes. El maestro, como eje dinamizador de la formación, debe ser participe de procesos constantes de acompañamiento y fortalecimiento pedagógico liderados por la administración local y las directivas de las IE, que incluye acciones como valorar e intervenir la brecha tecnológica de algunos docentes en relación al trabajo remoto mediado por TICS (secundario al coronavirus); formación específica para el desarrollo de evaluaciones basadas en competencias Icfes; espacios para el intercambio de experiencias y la reflexión constante sobre las prácticas pedagógicas. Para los docentes recién vinculados, trasladados y docentes con formación profesional diferente a la licenciatura, se hace necesario garantizar estrategias que favorezcan su adaptación institucional, el desarrollo de competencias en lo pedagógico y la formación en las competencias que actualmente miden la calidad educativa.

Es fundamental el avance a nivel regional y local en políticas y destinaciones presupuestales específicas que garanticen la implantación y continuidad en el

tiempo de procesos de innovación educativa, investigación sobre la práctica docente, intercambio de experiencias pedagógicas, así como el apoyo a proyectos de Instituciones Educativas que permitan fortalecer la formación académica y extracurricular. Las IE de alto desempeño han demostrado el aporte de estos proyectos adicionales a la formación académica, vocacional y al desempeño en las pruebas Ices. En Medellín, el Centro de Innovación del Maestro es una política pública que apunta en esta dirección y que podría fortalecerse con el financiamiento de iniciativas docentes mediante presupuestos participativos.

Con el fin de aportar al reconocimiento y valoración social del trabajo de los maestros, es fundamental que las Instituciones Educativas y las administraciones departamentales realicen esfuerzos continuos por promover y reconocer públicamente las iniciativas y aportes docentes a la transformación de las escuelas, los contextos y realidades en las que desarrollan su práctica.

Finalmente, los resultados de este estudio apuntan a la necesidad de desarrollar futuras investigaciones locales centradas en la práctica de los maestros, sus contextos, trayectorias y transformaciones, pues en estos espacios se desarrollan constantes iniciativas para responder de manera creativa a los desafíos para garantizar la calidad educativa en contextos de violencia, exclusión y desigualdad.

Referencias

- Almonacid, A., Merellano, E., y Moreno, A., (2014). Caracterización del saber pedagógico: Estudio en profesores noveles. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 173-190. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.10>
- Boyle, J., (2003). Estilos de Etnografía. Capítulo 9. En: Morse, J., (Ed.). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.
- Capraro, MM. Bicer, A. Melva, R. Grant, Y. Lincoln, S. Using Precision in STEM Language: A Qualitative Look. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*. Volume 5, Number 1. DOI:10.18404/ijemst.15709
- Carvalho-Pontón, M. (2010). Eficacia escolar: antecedentes, hallazgos y futuro. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. 3(5). 199-214
- Creswell, J., (2003). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2da ed.). Londres: Sage Publication.
- Díaz, J., (2017). Valoración de los resultados del Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) 2017 de las instituciones oficiales en el municipio de Soacha-Cundinamarca. *INNOVA Research Journal*, Vol 2, No. 11, 126-134.
- Fajardo, E., Romero, H., Plata, L., y Ramírez, M., (2018). Determinantes de la calidad de la educación en Colombia a nivel secundario: una aplicación del análisis de correspondencia canónica. *Revista Espacios*. 39 (15).
- Flores F., (2015). Dificultades laborales de profesores en escuelas secundarias. *Educ. Educ.*, 18(3),411-431. DOI:10.5294/edu.2015.18.3.3.
- García Jaramillo, S., et al. (2016). Documento de trabajo: Caracterización de la educación media en Colombia. Universidad de los Andes,; Ed 33, p 106. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/8782>
- Glaser, B., y Strauss, A., (1968). *The Discovery of grounded theory: Strategiess for qualitative research*. London: Weidenfeld and Nicolson
- Loaiza, O., e Hincapié, D., (2016) Un estudio en las brechas municipales en calidad educativa en Colombia: 2000-2012. *Revista Ensayos sobre política económica* 34(3), p.20.
- López, ME, y Loaiza, KP. (2017). Bases para una educación exitosa en provincias con alto porcentaje de pobreza. *Cuadernos del CENDES*, 34(96),87-107.[fecha de Consulta 26 de junio de 2020]. ISSN: 1012-2508. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403/40354944004>
- López, M. Posada, HM. Henao, EA. (2014). Entorno institucional y calidad de la educación: un análisis exploratorio de los resultados de las pruebas estatales para los colegios públicos de la ciudad de Medellín. *Semestre Económico*, volumen 17, No. 36, pp. 39-68.
- Medina, F. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *77*, 57-84.
- Ministerio de Educación Nacional (S.F.). Colombia, la Mejor Educada en el 2015: Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Con nuevo índice de calidad Colombia le apuesta a la excelencia educativa. Comunicado de Prensa. Bogotá, 15 de marzo de 2015. República de Colombia. Todos por un nuevo país. Recuperado el 29 de abr. de 2019, de: https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/printer_349894.html
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Plan Decenal de Educación 2016-2026. Recuperado el 29 de abr. de 2019, de: http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%202DA%20EDICION_271117.pdf
- Morales-Trejos, C (2019). Valoración de la práctica pedagógica en contextos rurales de educación media en Costa Rica y Chile. *Diálogo Andino*. N° 59, 2019. Páginas 93-106
- Moreno, C., y John, A., (2014). Pedagogía y calidad de la educación: una mirada a la formación del maestro rural. *Sophia*, 10(1), 14-23. Recuperado el 29 de abril de 2019, de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_artext&pid=S1794-89322014000100002&lng=en&tlng=.
- Mutindi, M. (2018). School based factors influencing students' performance in kenya certificate of secondary examination in public secondary schools in kathiani sub-county (Degree of Master of Education in Educational Administration). South Eastern Kenya University).
- Proantioquia. (2019). SABER 11° EN ANTIOQUIA Boletín ejecutivo [Dirección de Educación - E]. Recuperado el 22 de septiembre de 2020, de: https://www.proantioquia.org.co/wp-content/uploads/2019/01/2018_Resumen-Antioquia-pruebas-SABER-11-2017.pdf
- Ramirez et al (2015). Enfoques administrativos presentes en establecimientos educativos: un estudio empírico en instituciones colombianas de educación básica y media. *Revista Mexicana de investigación educativa*. 20(66) México jul./sep. Recuperado el 14 de marzo de 2019, de: https://drive.google.com/drive/folders/1r56yVkn5H_f7a3s5dphRUOZiE0L__Ou
- Rodríguez, M. Correa, B. (2019). Impacto del contexto municipal sobre el desempeño académico individual. *Lecturas de Economía*, 90, pp. 159-193.
- Sun Yu-Chih (2017). Following the heart or the crowd: Epistemological beliefs and actual practices of in-service language teachers in Taiwan. *Taiwan Journal of TESOL*. Vol. 14(1) 119-144
- Unidad de gestión del sector de Desarrollo Humano (2009). Oficina regional de América Latina y el Caribe. La calidad de la Educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política. Recuperado el 29 de abril de 2019, de: https://drive.google.com/drive/folders/1r56yVkn5H_f7a3s5dphRUOZiE0L__Ou
- Valderrama, R. Alcántara, L y Limón (2017). The complexity of environmental education: teaching ideas and strategies from teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (237). 968 – 974.