

**CALIDAD EDUCATIVA Y GESTIÓN DIRECTIVA EN INSTITUCIONES PÚBLICAS  
RURALES DE EDUCACIÓN MEDIA EN COLOMBIA**

**Diego Arturo Jaramillo Neira**

**Candidato PhD Doctorado en Modelado en Política y Gestión Pública**

**Fernando Augusto Poveda Aguja**

**Favio Ernesto Cala Vitery**

**Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano**

**2025**

## CONTENIDO

Resumen.....	6
Introducción.....	8
Metodología.....	15
Capítulo 1. Influencia de las Políticas Educativas en la Ruralidad Colombiana: una Revisión Sistemática .....	18
Resumen.....	18
Introducción.....	18
1.1 Las Políticas Educativas en la Ruralidad Colombiana.....	21
1.2 Metodología.....	22
1.3 Resultados.....	27
1.3.1 Situación de la Educación Rural en Colombia.....	30
1.3.2 Las Políticas Públicas en la Calidad Educativa.....	34
1.3.3 Calidad y Gestión de las Políticas Educativas en la Ruralidad Colombiana.....	37
1.4 Discusión y Conclusiones.....	39
Capítulo 2. Gestión directiva y Calidad Educativa en Instituciones Oficiales Rurales Colombianas: Aproximación Crítica a las Políticas Públicas.....	43
Resumen.....	43
Introducción.....	44
2.1 Metodología.....	47
2.2 Resultados.....	56
2.2.1 Noción.....	56
2.2.2 Categorización.....	57
2.2.3 Caracterización.....	57
2.2.4 Diferenciación.....	58
2.2.5 Subdivisión.....	59
2.2.6 Vinculación.....	60
2.2.7 Evaluación.....	60
2.2.8 Ejemplificación.....	61
2.3 Discusión.....	61
2.3.1 Noción.....	61
2.3.2 Categorización.....	62

2.3.3 Caracterización.....	62
2.3.4 Diferenciación .....	63
2.3.5 Subdivisión.....	63
2.3.6 Vinculación .....	65
2.3.7 Evaluación.....	65
2.3.8 Ejemplificación .....	65
2.4 Conclusiones .....	66
Capítulo 3. Educación Rural en Colombia: Adaptando las Políticas de Calidad a Realidades Locales .....	70
Resumen.....	70
Introducción .....	70
3.1 Educación Rural: Experiencias y Aprendizajes Internacionales.....	73
3.2 Panorama de la Educación Rural en Colombia.....	76
3.3 Marco Legal y Político de la Educación Rural Colombiana .....	79
3.4 Metodología .....	82
3.5 Resultados .....	91
3.5.1 Análisis de la Red Semántica: Categorías e Interrelaciones.....	97
3.6 Discusión.....	98
3.7 Conclusiones .....	105
Discusión: Síntesis Integradora.....	108
Convergencias Metodológicas: Construcción de Conocimiento Integrado .....	110
Divergencias Metodológicas y Tensiones Teóricas Productivas .....	111
La Gestión Directiva Territorializada .....	113
La Articulación Territorial .....	115
Diálogo con Experiencias Internacionales .....	116
Implicaciones para la Teoría de Políticas Públicas Educativas.....	117
Limitaciones y Proyecciones de Investigación Futura .....	118
Conclusiones de la Síntesis Integradora.....	119
Referencias.....	120

## Lista de Tablas

- Tabla 1.** Términos de búsqueda digitados en SCOPUS y ScienceDirect .... **¡Error! Marcador no definido.**
- Tabla 2.** Artículos que conforman la muestra ..... **¡Error! Marcador no definido.**
- Tabla 3.** Ecuaciones de búsqueda y ejes de la cartografía conceptual asociados. .... **¡Error! Marcador no definido.**
- Tabla 4.** Artículos que conforman la muestra ..... **¡Error! Marcador no definido.**
- Tabla 5.** Documentos analizados en la investigación ..... **¡Error! Marcador no definido.**
- Tabla 6.** Hallazgos principales por Técnica Metodológica..... **¡Error! Marcador no definido.**

## Lista de Figuras

- Figura 1.** Diagrama de flujo del proceso de selección de la muestra..... 26
- Figura 2.** Distribución de la muestra por año de publicación ..... 29
- Figura 3.** Red semántica de los problemas de la educación rural ..... 31
- Figura 4.** Distribución de variables por categorías de análisis asociadas a los problemas en la educación rural ..... 31
- Figura 5.** Revisión con métodos mixtos..... 48
- Figura 6.** Modelo conceptual del sistema que involucra a la gestión directiva. .... 69
- Figura 7.** Proyecciones de población en zonas rurales para poblaciones jóvenes ..... 77
- Figura 8.** Distribución de frecuencias de factores que influyen en la calidad educativa rural en Colombia..... 93
- Figura 9.** Mapa conceptual de relaciones entre categorías y subcategorías en políticas educativas rurales..... 95

### **Lista de Siglas y Acrónimos**

**BMI** - Banco Mundial Internacional

**CEPAL** - Comisión Económica para América Latina y el Caribe

**DANE** - Departamento Administrativo Nacional de Estadística

**ECV** - Encuesta Nacional de Calidad de Vida

**FAO** - Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura

**ICFES** - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

**IE** - Institución Educativa / Instituciones Educativas

**ISCE** - Índice Sintético de Calidad Educativa

**LEE** - Laboratorio de Economía de la Educación

**MEN** - Ministerio de Educación Nacional

**NEP** - Nueva Política Nacional de Educación (India)

**OCDE** - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

**ODS** - Objetivos de Desarrollo Sostenible

**OEI** - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

**ONIC** - Organización Nacional Indígena de Colombia

**ONU** - Organización de las Naciones Unidas

**PER** - Proyecto de Educación Rural

**PRISMA** - Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses

**SALSA** - Search, Appraisal, Synthesis and Analysis

**SEIP** - Sistema Educativo Indígena Propio

**SGP** - Sistema General de Participación

**TIC** - Tecnologías de la Información y la Comunicación

**UNESCO** - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## Resumen

Esta tesis de investigación doctoral en el marco del Doctorado en Modelado en Política y Gestión Pública se centra en la articulación entre las políticas de calidad educativa y la gestión directiva en instituciones públicas rurales de educación media en Colombia. La investigación abordó los desafíos específicos que enfrenta la educación rural en términos de calidad, con el objetivo de formular alternativas que faciliten la implementación efectiva de políticas de calidad educativa a través de una gestión directiva eficaz en contextos rurales.

El estudio se focalizó en comprender cómo las políticas de calidad educativa se traducen en prácticas de gestión directiva en las instituciones educativas rurales de nivel medio, y cómo estas prácticas impactan en la calidad educativa. Se propone un análisis crítico de las políticas existentes y su aplicación en el contexto rural, considerando las particularidades y desafíos propios de estas zonas.

La metodología implementada es de carácter cualitativo multimétodo, integrando revisión sistemática bajo parámetros PRISMA, cartografía conceptual con ocho ejes de análisis, un grupo focales con expertos, y teoría fundamentada para obtener una comprensión holística del fenómeno estudiado. Esta aproximación permite una comprensión profunda de las dinámicas entre políticas, gestión directiva y calidad educativa en el ámbito rural, integrando perspectivas de diversos actores educativos, especialmente de los directivos docentes como agentes clave en la implementación de políticas y procesos de calidad. El análisis se apoyó en herramientas como ATLAS.ti para el procesamiento de datos cualitativos y la construcción de redes semánticas que evidencian las interrelaciones entre variables críticas.

Los resultados de esta investigación contribuyen a la formulación de estrategias innovadoras para mejorar la articulación entre políticas de calidad educativa y prácticas de gestión directiva en contextos rurales. Se identificaron doce variables críticas que influyen en la calidad educativa rural, se conceptualizó la "brecha de implementación" como desconexión sistemática entre políticas centralizadas y realidades territoriales, y se desarrolló un modelo de bucle causal que representa las relaciones dinámicas entre gestión directiva y calidad educativa (Jaramillo, 2025). Estas estrategias buscan abordar las brechas existentes en la calidad educativa entre zonas urbanas y rurales, promoviendo una educación equitativa y de calidad que responda a las necesidades específicas de las comunidades rurales y contribuya al desarrollo integral del capital humano en estas áreas.

Este estudio no solo genera conocimiento académico, sino también proporciona insumos valiosos para la toma de decisiones en política educativa y gestión escolar en contextos rurales, con el fin último de mejorar la calidad de la educación media en las zonas rurales de Colombia.

Palabras clave: políticas educativas, educación rural, calidad educativa, gestión educacional, inclusión, brechas urbanas-rurales, Indicadores educativos, política educacional, calidad, modelo educacional.

## **Introducción**

El análisis del desarrollo de políticas de calidad educativa colombianas, asociadas a sus retos estratégicos, se enfoca en la calidad educativa de la educación media rural, obligando la adaptación a los contextos sociales para atender no solo las necesidades del entorno, sino del mundo globalizado, y favorecer la adopción de procesos de forma sostenible, proporcionando capital humano de calidad a la educación superior.

El rol que desempeñaron las misiones económicas Kemmerer, como agremiación designada para lograr la evaluación de las condiciones económicas de Colombia en el periodo de 1930 a 1960, fue el proporcionar las estrategias para fortalecer el horizonte educativo. Las misiones ratificaron la consolidación de las políticas públicas en educación, para la construcción del modelo educativo del país para los niveles de básica y media desde la dimensión de la gestión académico-administrativa presentada como producto de la misión económica, se diseñaron las políticas educativas en Colombia. Esta influencia permitió construir la educación colombiana como la conocemos hoy, diseñada bajo un modelo sistemático, y asumiendo de forma asertiva la estrecha relación de los individuos con los escenarios propios del contexto (Arévalo, 1997; Pacheco et al., 2018).

Este modelo dinámico logra que las relaciones de comunicación mantengan una fluida retroalimentación, favoreciendo la integración de los fenómenos que se suscitan en la comunidad educativa, particularmente dentro de un perfil socioeconómico. Este modelo se encuentra relacionado de múltiples formas con fenómenos educativos como: la calidad, la cobertura y la

descentralización, para actuar según su implementación como determinantes del desarrollo educativo de niños y jóvenes en todo el territorio nacional.

La educación en Colombia se ha convertido en un reto de oportunidad para apostar, ya que su desarrollo económico depende sustancialmente del aporte que brinda la educación al capital humano y más si es de calidad, dado que la cualificación aumenta el grado de competitividad y ello impacta favorablemente los indicadores de desarrollo. Durante el espacio de tiempo contado desde el 2014 al 2020, los resultados en términos de disminución de las disparidades sociales y de la pobreza, estaban sujetos al aumento decisivo de la calidad de la educación (Gutiérrez y Espinel, 2021; Cárdenas, 2020).

Las desigualdades sociales en términos de educación afectan directamente al capital humano del país. Debido particularmente a que los niños de familias con mayores ingresos tienden a tener un desempeño académico mayor y con el tiempo son quienes ocupan los cargos más altos ya que están mejor preparados que los de las familias con menos ingresos. Esto permite entrever que la calidad educativa es una de las herramientas esenciales para impulsar la sostenibilidad y potenciar el desarrollo económico del país (Cristia y Pulido, 2008).

Es relevante manifestar las dos prioridades que tiene Colombia con respecto a la educación: primero, el hecho imperante de continuar ganando espacios en la construcción del mejoramiento de la calidad misma; segundo, al destinar esfuerzos para garantizar la ampliación de la cobertura con un carácter inclusivo, más la descentralización ha jugado un rol estratégico para consolidar propuestas de valor real para gestionar soluciones a las prioridades particulares de cada una de las instituciones educativas en los diferentes municipios colombianos. Así, se resuelven las prioridades a partir de la gestión de procesos académico-administrativos, ya que por sí mismos fomentan procesos autocríticos que derivan en el mejoramiento continuo,

logrando progresivamente elevar la calidad educativa de cada IE y por consiguiente la del territorio (Chacón, 2019; Pacheco et al., 2018).

Los resultados de la gestión evidencian la discrepancia entre el resultado ideal y más aún, cuando los niveles gestión en la educación básica y media ostentan altos grados de no conformidades, evidenciando que los mecanismos educativos no permiten la cualificación de los procesos. Por ende, este escenario ofrece una oportunidad de profundización en las causas que subyacen a estos resultados, y la prioridad que tiene Colombia por seguir trabajando en el aumento gradual y continuo de los procesos que conducen a la calidad de la educación, sea a nivel político, administrativo, académico, o desde la proyección social. Generando procesos estratégicos, que impacten positivamente los intereses específicos de cada una de las regiones, para reducir las brechas sociales.

De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), dos perspectivas claves orientan la tesis: la primera, evidenciar la realidad organizacional de los planteles educativos, en cuanto a las metas y objetivos que permean de forma positiva o antagónica la gestión escolar; y la segunda, ligada al análisis de la estructuración de la política pública y su engranaje con las necesidades de respuesta de las IE en función de la calidad. Estas vertientes son esenciales para conocer las razones por las cuales las instituciones públicas en Colombia no asumen dinámicas claras de implementación de sus procesos de calidad educativa, y en su correcta alineación con las políticas públicas (CEPAL, 2022).

De esta forma, se hace evidente que la calidad educativa se consagra como una herramienta de desarrollo institucional, que puede generar mejoras significativas, pero también generar riesgo cuando se asume de forma incorrecta. En algunos casos, la calidad educativa emerge como obstáculo cuando impone cambios e innovaciones que modifican la cotidianidad

escolar. Debido particularmente a la contradicción de los términos advirtieron que permanentemente obstaculizan las practicas la gestión académico-administrativa, dirigidas hacia la planificación escolar, asumen los procesos de forma desacertada, con indicadores que no determinan una unidad de medida y objetivos que no describen una meta sino que se consideran como una realidad, provocando que el trabajo de la comunidad educativa se centre en logros, metas, expansión y no en proyectos de cualificación, que habiliten dirimir la estrecha relación entre educación y desarrollo económico del país (Miranda y Valdivieso, 2021).

La problemática central de la educación media rural en Colombia se agudiza debido a las brechas existentes entre las zonas urbanas y rurales. Las políticas de calidad educativa enfrentan desafíos particulares en su implementación en las instituciones rurales, donde la gestión directiva juega un papel crucial como puente entre las políticas nacionales y las realidades locales. La falta de articulación entre estas políticas y las prácticas de gestión directiva en el ámbito rural ha llevado a una implementación ineficaz de las estrategias de mejora de la calidad educativa, perpetuando las desigualdades educativas entre lo urbano y lo rural.

Además, la gestión directiva en las instituciones educativas rurales de nivel medio se enfrenta a retos únicos, como la escasez de recursos, la dificultad para atraer y retener docentes calificados, y la necesidad de adaptar los currículos a las realidades y necesidades del contexto rural. Estos desafíos requieren un análisis profundo de cómo las políticas de calidad educativa se traducen en prácticas de gestión efectivas en estos contextos específicos.

En el análisis elaborado por Caro-García (2020), permite contextualizar los modelos educativos en el escenario latinoamericano, más específicamente en un país como Colombia, donde el Sistema General de Participación (SGP) asume de forma totalitaria la calidad educativa sobre los valores de eficacia y eficiencia. Esta concepción es percibida como error, debido a que

los modelos de calidad educativa deben tener un marco más amplio. Obligan el establecimiento de las condiciones de mejoramiento continuo, para afrontar y explicar la calidad de la educación mediante una política precisa. Que actúe como mecanismo, guiando la construcción de un sistema educativo que dé respuesta al desarrollo mundial, catapultando a Colombia al anhelado desarrollo económico mediante la cualificación de la calidad (Márquez de León y Pinto, 2017).

En este contexto, se hace evidente la necesidad de investigar a fondo la relación entre las políticas de calidad educativa y las prácticas de gestión directiva en las instituciones públicas rurales de educación media en Colombia. Por tanto, el objetivo general de esta investigación es analizar la articulación entre las políticas de calidad educativa y las prácticas de gestión directiva en instituciones públicas rurales de educación media en Colombia, con el fin de proponer alternativas que faciliten la implementación efectiva de políticas de calidad educativa contextualizadas para estos entornos. Para alcanzar este propósito, la investigación se orienta por las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las variables que influyen en la implementación de políticas de calidad educativa en el contexto rural colombiano? ¿Cómo se conceptualiza la gestión directiva en relación con la calidad educativa en instituciones rurales? ¿Qué modelo integrado puede facilitar una mejor articulación entre las políticas de calidad educativa y su implementación efectiva en el contexto rural?

La complejidad y naturaleza multidimensional de esta problemática requiere un enfoque metodológico cualitativo multimétodo que integra revisión sistemática bajo parámetros PRISMA, cartografía conceptual, grupos focales con expertos y análisis fundamentado en teoría emergente. Esta aproximación metodológica permite una comprensión holística del fenómeno, integrando perspectivas de diversos actores educativos, especialmente de los directivos docentes como agentes clave en la implementación de políticas y procesos de calidad, y facilitando la

identificación de patrones, relaciones y brechas existentes entre el diseño de políticas y su implementación territorial.

Este estudio debido a su amplia complejidad vincula la calidad educativa con prácticas de gestión directiva, destacando la importancia de la participación de las comunidades educativas para mejorar la calidad educativa en contextos rurales, proporcionando evidencia empírica sobre la efectividad de enfoques participativos en la mejora de la calidad educativa. Se identifican barreras persistentes en el acceso a la educación de calidad en zonas rurales y se proponen soluciones para mejorar la equidad educativa, subrayando la necesidad de enfoques específicos para el contexto rural y proporcionando recomendaciones concretas para la formulación de políticas futuras, desde la comprensión de la gestión directiva, la participación comunitaria y la adaptación de políticas a contextos específicos. Sin embargo, también ponen de manifiesto la persistencia de desafíos significativos en la implementación efectiva de políticas de calidad educativa y en la gestión directiva de instituciones educativas rurales.

La interrelación entre estas variables demuestra la complejidad del tema y la necesidad de un enfoque multidimensional que considere aspectos pedagógicos, administrativos, comunitarios y políticos. Se evidencia una clara progresión desde la identificación de problemas generales hacia la proposición de soluciones específicas y contextualizadas, con un énfasis creciente en la importancia de la gestión directiva y la participación comunitaria.

Finalmente, cada uno de los capítulos que componen esta tesis para el Doctorado en Modelación en Políticas Públicas y Gestión se ha publicado o está en proceso de publicación en revistas indexadas en SCOPUS, validando externamente la calidad y pertinencia de los hallazgos. El primer capítulo se titula "Influencia de las políticas educativas en la ruralidad colombiana: una revisión sistemática", cuyo objetivo fue sintetizar la evidencia académica

disponible para identificar las variables que influyen en las instituciones educativas (IE) en torno a las políticas de calidad educativa en el contexto rural colombiano mediante una revisión sistemática bajo los parámetros del método PRISMA de 19 artículos localizados en SCOPUS y ScienceDirect. Los hallazgos revelaron la existencia de 12 variables relacionadas con aspectos político-institucionales y socioculturales que dificultan la calidad educativa en zonas rurales. Este artículo se encuentra publicado en la Revista de Ciencias Sociales de la universidad del Zulia, ubicada en el segundo cuartil (Q2) del ranking Scimago.

El segundo capítulo, titulado "Gestión directiva y calidad de las instituciones de educación rural en Colombia: aproximación crítica a las políticas públicas", analiza la relación entre las prácticas de gestión directiva y la calidad de la educación en instituciones educativas públicas rurales de Colombia a través de una metodología cualitativa que integra cartografía conceptual y grupos focales para explorar las percepciones y experiencias de actores educativos clave. Este artículo se encuentra publicado en La revista EPSIR (European Public & Social Innovation Review), ubicada en el segundo cuartil (Q2) del ranking Scimago.

El tercer capítulo se titula "Educación rural en Colombia: Adaptando las políticas de calidad a realidades locales", donde se analizan los factores que influyen en las políticas de calidad educativa rural en Colombia a través de un enfoque cualitativo basado en la Teoría Fundamentada y triangulación teórica para identificar patrones emergentes y proponer estrategias contextualizadas. Por último, la sección de "Discusión y Síntesis Integradora" donde se discute la implementación de las diferentes técnicas y los aportes de cada una de ella a la solución del problema de investigación. Este estudio ofrece recomendaciones para transformar las políticas educativas, incluyendo inversiones en infraestructura, formación docente continua, y el uso estratégico de tecnologías educativas, con el objetivo de cerrar las brechas urbano-rurales y

promover la equidad en el sistema educativo colombiano. Este artículo se encuentra publicado en la revista *Societies*, ubicada en el segundo cuartil (Q2) del ranking Scimago.

### **Metodología**

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo multimétodo diseñado para abordar la complejidad inherente al análisis de la articulación entre políticas de calidad educativa y gestión directiva en instituciones públicas rurales de educación media en Colombia. Según Marshall y Rossman (1999), la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y se asienta en la experiencia de las personas, mientras que Mason (1996) señala que se trata de una posición filosófica altamente interrogativa que debe abordarse desde métodos que permitan comprender la complejidad del contexto.

La selección del enfoque responde a la necesidad de comprender cómo las políticas de calidad educativa se traducen en prácticas de gestión directiva, identificar variables que influyen en la implementación de políticas educativas rurales, y construir un modelo integrado que facilite la articulación efectiva entre políticas y gestión directiva. La complejidad del fenómeno, caracterizada por la interacción entre múltiples niveles (nacional, departamental, municipal e institucional), diversos actores (formuladores de política, gestores territoriales, directivos docentes, comunidades educativas) y diferentes dimensiones (política, administrativa, pedagógica, comunitaria), justifica la implementación de técnicas metodológicas complementarias que permitan abordar cada una de estas facetas de manera rigurosa y sistemática.

El diseño metodológico integra cuatro técnicas cualitativas complementarias que se implementan de manera secuencial e interrelacionada. La revisión sistemática bajo parámetros PRISMA permite la síntesis de evidencia académica para identificar variables críticas que influyen en la calidad educativa rural. Según Moreno et al. (2018), una revisión sistemática es la verificación estructurada de la literatura que presenta estrategias y elementos orientados a la solución de un problema de investigación. La cartografía conceptual según la metodología de Tobón (2012) facilita el desarrollo conceptual profundo de la gestión directiva a través de ocho ejes de análisis que permiten un análisis crítico para comunicar, aclarar y proponer nuevos conceptos basados en el pensamiento complejo. Los grupos focales con expertos proporcionan validación empírica y construcción participativa de conocimiento, permitiendo, como señalan Rodas y Pacheco (2020), la exploración en profundidad de las perspectivas y experiencias de los informantes sobre el tema específico. Finalmente, la teoría fundamentada siguiendo los lineamientos de Glaser y Strauss (1967) y los desarrollos de Strauss y Corbin (1998) y Charmaz (2006) facilita la construcción teórica emergente mediante codificación abierta, axial y selectiva para la generación de teoría a partir del análisis sistemático de datos cualitativos.

La triangulación de técnicas constituye la estrategia central de validación metodológica que articula todo el diseño investigativo. Según Flick (2018), la triangulación permite "la combinación de diferentes métodos para ocuparse de un fenómeno" (p.67), proporcionando una comprensión más profunda y reduciendo sesgos interpretativos que podrían surgir de un análisis basado en una sola perspectiva, como destaca Denzin (2012). La convergencia de hallazgos entre diferentes técnicas fortalece la validez de las conclusiones, mientras que las divergencias identificadas ofrecen oportunidades para profundizar en aspectos específicos del fenómeno y enriquecer la comprensión teórica.

El análisis de datos se apoyó en Atlas.Ti para el procesamiento sistemático de información cualitativa, permitiendo la organización, codificación y análisis de grandes volúmenes de información de manera sistemática. Como destacan Friese (2014) y Saldaña (2021), el uso de herramientas digitales facilita el análisis transparente y reproducible, facilitando la codificación, categorización y construcción de redes semánticas que evidencian las interrelaciones entre variables críticas identificadas y asegurando rigor metodológico en investigaciones cualitativas.

Cada uno de los tres capítulos que componen esta tesis implementa metodologías específicas detalladas en las respectivas secciones metodológicas de cada artículo, con objetivos particulares y técnicas diferenciadas que contribuyen al logro del objetivo general de la investigación. El primer capítulo emplea revisión sistemática PRISMA para identificar variables que influyen en las políticas de calidad educativa rural, el segundo integra cartografía conceptual y grupos focales para analizar las prácticas de gestión directiva, y el tercero utiliza teoría fundamentada con triangulación teórica para proponer recomendaciones de adaptación de políticas a realidades locales.

Posterior a la presentación de los hallazgos específicos de cada capítulo, se desarrolla un análisis integrador que sintetiza los principales resultados mediante triangulación de técnicas, permitiendo la construcción de un modelo comprensivo que articula los aportes diferenciados de cada aproximación metodológica y responde de manera integral a las preguntas de investigación planteadas, cumpliendo así con el objetivo general de analizar la articulación entre políticas de calidad educativa y gestión directiva en instituciones públicas rurales de educación media en Colombia.

## **Capítulo 1. Influencia de las Políticas Educativas en la Ruralidad Colombiana: una Revisión Sistemática**

### **Resumen**

Las políticas de educación rural juegan un papel crucial en el aseguramiento de la calidad educativa en Colombia. En consecuencia, el objetivo de este artículo fue sintetizar la evidencia académica disponible para identificar las variables que influyen en las instituciones educativas (IE) en torno a las políticas de calidad educativa en el contexto rural colombiano. Para ello, se realizó una revisión sistemática bajo los parámetros del método PRISMA de 19 artículos localizados en SCOPUS y ScienceDirect. Los hallazgos revelaron la existencia de 12 variables relacionadas con aspectos político-institucionales y socioculturales que dificultan la calidad educativa en zonas rurales. Estas variables incluyen la formación docente, infraestructura adecuada, acceso a herramientas tecnológicas, barreras culturales y problemáticas específicas como el trabajo infantil, discriminación y conflicto armado. Se destaca la importancia de abordar estas variables de manera integral e interrelacionadas en las políticas educativas para promover una educación de alta calidad en las áreas rurales de Colombia. Este trabajo proporciona elementos de juicio para el diseño de políticas educativas que promuevan una educación de alta calidad en las áreas rurales de Colombia. Finalmente, se reconoce la acreditación

institucional como un elemento fundamental para asegurar la calidad educativa.

(Jaramillo et al., 2024, p. 137)

## **Introducción**

En Colombia, el 23,7% de la población del país se ubica en las zonas rurales, es decir, 12,2 millones de personas (DANE, 2022). Este escenario comprende una enorme diversidad cultural sumado a los desafíos de la ruralidad colombiana en materia de conflictos, menos oportunidades laborales, infraestructura inadecuada y en muchos casos carencia de herramientas tecnológicas.

Es allí, donde la educación rural busca a partir de una serie de procesos complejos el desarrollo de las personas que habitan las zonas rurales de manera integral, contextualizada, que responda a su cosmovisión y a su vez les permita enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que les ofrece su entorno (Olmos y Pallarino, 2019).

En concordancia con López y Tovar (2021), la educación rural debe enfocarse en el desarrollo de habilidades y competencias específicas para la vida en el campo, tales como la agricultura, la ganadería, la pesca y la gestión ambiental. Asimismo, su eje central debe ser el fortalecimiento de la identidad cultural, la formación de ciudadanos críticos, comprometidos con el desarrollo de sus comunidades, la inclusión de tecnologías y la articulación entre la formación académica de cada área que debe nacer del diálogo de saberes, identidades, perspectivas, prácticas y construcciones particulares (Echavarría et al., 2019).

Lo anterior plantea un reto en materia de diseño, implementación y ejecución de políticas educativas de calidad. Es necesario resaltar que, hablar de calidad educativa supone

comprender que debe garantizarse como mínimo el acceso, la permanencia, la pertinencia, la inclusión y la participación equitativa de todos en el sistema educativo (Padilla, 2021; Mesa Agudelo, 2012; Guijarro, 2008; Martínez Domínguez, 2005).

Desde este punto de vista, la educación rural en Colombia ha sido objeto de políticas públicas que buscan dar respuesta a las particularidades del campo colombiano. Sin embargo, aún existen limitaciones importantes en la implementación de dichas políticas. En muchos casos, la falta de recursos, conocimientos, situaciones particulares de las zonas y coordinación de actores educativos llevan a que estas no se ejecuten adecuadamente (Lemos, 2023).

Lo anterior se hace evidente al analizar la problemática de la educación rural en cifras. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en el año 2020, la tasa de analfabetismo en zonas rurales era del 8,8%, es decir, más del doble del porcentaje de las zonas urbanas que fue del 3,5%. Del mismo modo, la tasa de escolaridad en la población de 5 a 16 años en zonas rurales era del 91,5%, mientras que en zonas urbanas esta tasa era del 97,3% (DANE, 2022). Esto evidencia una brecha en materia de acceso y equidad entre la situación educativa de las zonas rurales en comparación con las cifras de las zonas urbanas.

Además, los resultados de las pruebas Saber 11, examen estandarizado aplicado al finalizar la educación media a todos estudiantes del grado 11 en Colombia, muestran que los estudiantes de zonas rurales tienen un desempeño académico inferior al de los estudiantes de zonas urbanas. En 2020, la media nacional en las pruebas Saber 11 fue de 256 puntos, mientras que en zonas rurales la media fue de 239 puntos, en un rango de 0 a 500 puntos (ICFES, 2022) que representa una diferencia de 17 puntos.

Otro factor que contribuye a la desigualdad es la falta de recursos y de infraestructura educativa adecuada. Según el DANE, el 35,7% de las escuelas rurales no cuentan con servicios públicos básicos como agua potable, energía eléctrica y saneamiento básico. Asimismo, el 29,4% de las escuelas rurales tienen infraestructura educativa en mal estado, lo que afecta no solo el aprendizaje y la calidad de la educación que reciben los estudiantes, sino también la seguridad de los actores educativos (DANE, 2022).

En este sentido, se plantea el objetivo de sintetizar la evidencia académica disponible para identificar las variables que influyen en las instituciones educativas (IE) en torno a las políticas de calidad educativa en el contexto rural colombiano, para ellos se plantean tres preguntas de investigación que se abordarán mediante una revisión sistemática:

P1: ¿Cuál es la tendencia académica del estudio de las políticas públicas de calidad educativa en las IE rurales colombianas?

P2: ¿Qué problemas existen para atender la complejidad de la calidad educativa en el contexto rural colombiano?

P3: ¿Cuál es el progreso en el análisis de los limitantes de las políticas de calidad educativa en la IE rurales colombianas?. (Jaramillo et al., 2024, p. 138)

Derivado de lo anterior, este artículo se estructura en cuatro secciones principales. En la primera sección se describe la conceptualización de las políticas educativas en la ruralidad colombiana; el segundo, la metodología utilizada para dar respuesta a las preguntas planteadas; el tercero, los hallazgos obtenidos con la implementación de la metodología; y el cuarto, las consideraciones finales.

## **1.1 Las Políticas Educativas en la Ruralidad Colombiana**

En las últimas décadas, Colombia ha centrado sus políticas educativas en la globalización y la educación (Pérez, 2018). En la década de los años 80, en el país se implementaron reformas iniciales o “reformas de primera generación” que se enfocaron en mejorar la eficiencia y la excelencia. Estas reformas estaban dirigidas hacia la capacitación de personal con el propósito de elevar la competitividad global de las economías nacionales (Delgado, 2017).

Según Quiroga (2020) estas políticas se reflejaron en la Constitución Política de 1991, donde se establece la educación como un derecho y un servicio público obligatorio que tiene una función social (Artículos 67 y 68). Ahora bien, en Colombia, las políticas de calidad educativa pueden contrastarse con lo señalado por Corti et. al. (2011) sobre calidad, quienes observaron dos perspectivas que arrojan la generalidad de calidad: en la primera, la calidad debe ser vista como un “valor intrínseco de algo: mérito, excelencia y eficiencia; y la segunda, la calidad como valor extrínseco de algo: rendimiento, pertinencia y eficacia” (p. 5).

Por su parte, Mari-Klose (2017) afirmó que, la aplicación del concepto de calidad e inclusión a las políticas educativas refleja la consolidación de una herramienta para aumentar la capacidad de respuesta de las sociedades ante los impactos emanados por las dinámicas educativas actuales, contribuyendo a que los sistemas educativos disminuyan las brechas de vulnerabilidad.

Así mismo, las políticas educativas deben ser congruentes con las realidades sociales, políticas y económicas de cada territorio (Calics-Salcedo, 2023). En este sentido, es fundamental desarrollar propuestas que incorporen de manera académica y pedagógica la

complejidad de los saberes rurales en la política educativa rural (Arias, 2017). (Jaramillo et al., 2024, p. 39)

## **1.2 Metodología**

En esta investigación se realizó una revisión sistemática bajo el método PRISMA, con el “objetivo de sintetizar la evidencia académica disponible para identificar las variables que influyen en las instituciones educativas (IE) en torno a las políticas de calidad educativa en el contexto rural colombiano” (Jaramillo et al., 2024, p. 39), a partir de las preguntas estructuradas en materia de políticas educativas que aseguran la calidad de la escuela rural colombiana. Según Moreno et. al. (2018), una revisión sistemática es la verificación estructurada de la literatura reportada que presenta discusiones, estrategias y elementos orientados a la solución de un problema de investigación.

Desde esta perspectiva la revisión sistemática PRISMA se basa en la revisión de toda la literatura de un mismo tema para concluir determinado tema, detallando bases de datos, términos de búsqueda y exclusión (Higuera, 2021). La presente revisión sistemática se realizó tomando como referencia las etapas propuestas por Guzmán et al. (2021) quienes establecieron las siguientes etapas: la primera relacionada con la identificación y selección de los documentos, en la que se determinan los criterios de búsqueda, las bases de datos, el periodo de búsqueda y los elementos de exclusión; y la segunda que corresponde al análisis de contenido y síntesis de los hallazgos, en la que se clasificó y se procesó la información de ésta a través del programa informático Atlas Ti para realizar los análisis pertinente y así, responder a las preguntas P1, P2, P3.

En la primera etapa, con el fin de identificar la literatura con mayor impacto se realizaron búsquedas de artículos en SCOPUS y ScienceDirect que corresponden a bases de datos

curadas de resúmenes y documentos científicos. Así, los términos presentados en la Tabla 1 se utilizaron para determinar la búsqueda de los artículos en las dos bases de datos seleccionadas en el periodo comprendido entre 2013-2022, tanto en español como en inglés, tomando el área geográfica correspondiente a estudios realizados en Colombia. Es necesario resaltar que no se utilizaron filtros en la búsqueda de información relacionados con el cuartil de categorización de las revistas puesto que las investigaciones respecto a la temática abordada son pocas. En cuanto, a la búsqueda de artículos en inglés, no se encontró información que cumpliera los criterios de selección, por lo tanto, no resultó relevante para este estudio. (Jaramillo et al., 2024, p. 140)

**Tabla 1.**

Términos de búsqueda digitados en SCOPUS y ScienceDirect

<b>Términos de búsqueda</b>	<b>No. De registros</b>
TITLE-ABS-KEY ("Educación rural") OR TITLE-ABS-KEY ("Educación en la ruralidad") OR TITLE-ABS-KEY ("Educación en zonas rurales"))	156
(TITLE-ABS-KEY ("Política educativa") OR TITLE-ABS-KEY ("Políticas educativas") OR TITLE-ABS-KEY ("Política educacional"))	204
(TITLE-ABS-KEY ("Políticas de educación rural") OR TITLE-ABS-KEY ("Políticas educativas rurales"))	137
(TITLE-ABS-KEY ("Programas educación rural"))	221
(TITLE-ABS-KEY ("Calidad de la educación rural") OR TITLE-ABS-KEY ("Calidad educativa en la ruralidad"))	76

<b>Términos de búsqueda</b>	<b>No. De registros</b>
(TITLE-ABS-KEY ("Gestión de instituciones de educación rural"))	98
(TITLE-ABS-KEY ("Desafíos educación rural") OR TITLE-ABS-KEY ("Problemas educación rural") OR TITLE-ABS-KEY ("Retos educación rural"))	75
(TITLE-ABS-KEY ("Limitaciones educación rural") OR TITLE-ABS-KEY ("Obstáculos educación rural"))	87
(TITLE-ABS-KEY ("Dificultades educación rural") OR TITLE-ABS-KEY ("Barreras educación rural"))	178
(TITLE-ABS-KEY ("Estrategias educación rural"))	139
(TITLE-ABS-KEY ("Mejoramiento de la calidad en la ruralidad"))	29

*Nota:* elaboración propia a partir de la búsqueda realizada en el mes de marzo de 2023.

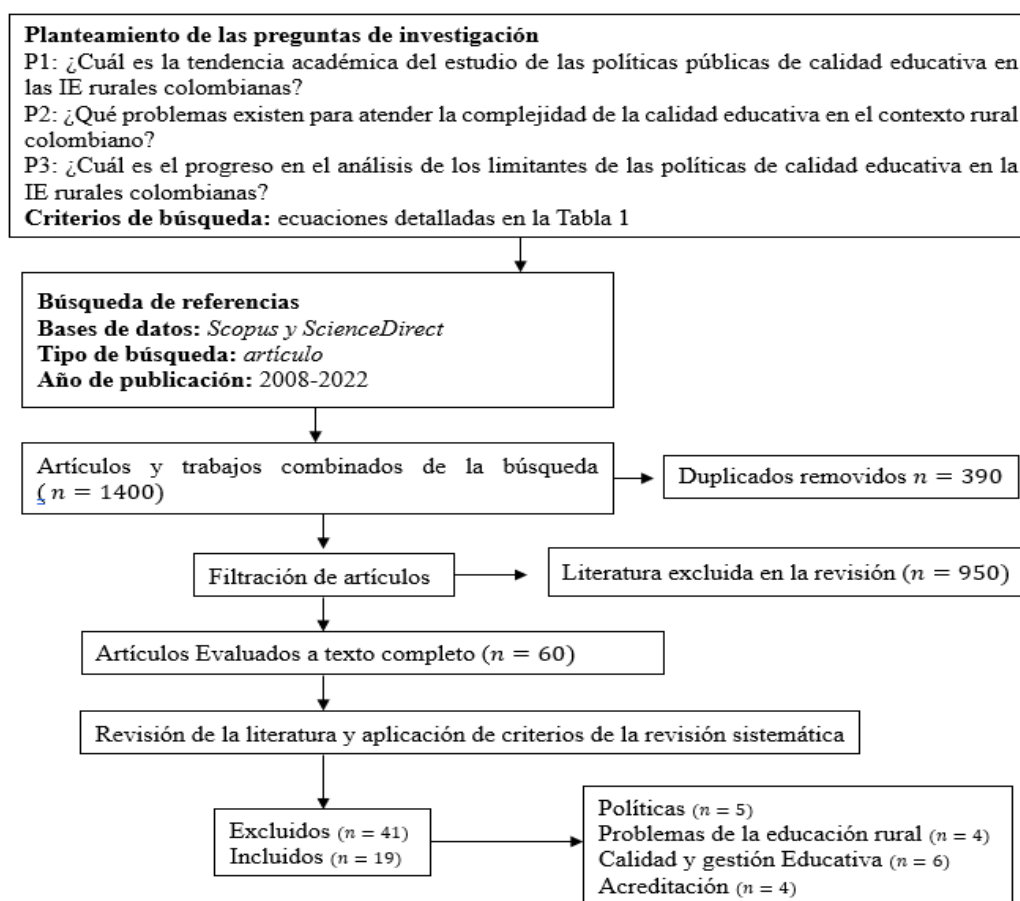
Como resultado de la búsqueda se detectaron un total de 1.400 documentos posiblemente relacionados con las preguntas planteadas, los cuales fueron registrados en una base de datos compuesta por los siguientes datos: año, autores, título del documento y revista. De estos se removieron 390 por tratarse de registros duplicados. Luego se cribaron los artículos con base en el contenido del título, resumen y palabras clave excluyendo 950. Lo anterior debido a que los artículos no aportaban a la revisión sistemática de la presente investigación.

Posteriormente, se analizaron los 60 artículo seleccionados, para corroborar si se podían contemplar en el estudio por medio de las listas de chequeo identificando cada uno de los ítems de estos (título, resumen, palabras clave, introducción, métodos, resultados, análisis o discusión y conclusiones), con el fin de depurar aquellos documentos no relacionados

con el tema de estudio, lo que permitió seleccionar una muestra de 19 artículos. La Figura 1 muestra el diagrama de flujo del método PRISMA 2020. Es necesario aclarar que los artículos que no abordaban directamente las preguntas de investigación o estaban fuera del periodo de estudio o del área geográfica fueron excluidos. (Jaramillo et al., 2024, p. 141)

**Figura 1.**

*Diagrama de flujo del proceso de selección de la muestra*



*Nota:* elaborado por el autor, con base en Butcher (2022).

En la segunda etapa se analizaron los hallazgos para cumplir con el objetivo de este artículo y dar respuesta a lo planteado. En este orden de ideas, se hizo un análisis

bibliométrico de los artículos incluidos, logrando determinar la tendencia académica del estudio de las políticas públicas de calidad educativa en las IE rurales colombianas y las metodologías utilizadas en el desarrollo de los estudios, entre otros. Así mismo, el análisis de contenido de los documentos permitió identificar las variables correspondientes a los problemas de la educación rural, asociadas en la red semántica de la Figura 2 y la categorización de variables de la Figura 4.

Del mismo modo, se evidenció el progreso en el análisis de los limitantes de las políticas de calidad educativa en las IEs rurales colombianas. Cabe resaltar, que cada uno de los documentos de muestra se cargó en el software Atlas.Ti bajo las técnicas de codificación abierta y codificación en vivo; estas técnicas permiten al investigador establecer categorías o variables a partir de la lectura de los documentos, por lo que no se limita a una serie de dimensiones o categorías previamente establecidas (Sandín, 2022). Además, se utilizó el gestor bibliográfico de Mendeley, para la debida citación de los artículos y referencias complementarias. Finalmente, los hallazgos permitieron estructurar respuestas para cada una de las preguntas planteadas que se describen más adelante. (Jaramillo et al., 2024, p. 142)

### **1.3 Resultados**

La Tabla 2 presenta la muestra de tamaño  $n=19$ . El análisis bibliométrico permitió identificar que el año en que más artículos se publicaron fue 2018 (26,32%) como se aprecia en la Figura 2.

#### **Tabla 2.**

*Artículos que conforman la muestra*

<b>Código</b>	<b>Año de publicación</b>	<b>Autores</b>	<b>Revista</b>
A1	2016	Martínez-Restrepo et. al.	Fedesarrollo
A2	2017	Arias	Educación y Ciudad
A3	2016	Carrero y González	Praxis Pedagógicas
A4	2020	Galván	Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga.
A5	2017	Molina-Pacheco y Mesa-Jimenez	Praxis y Saber
A6	2018	Pérez	Actualidades pedagógicas
A7	2018	Remolina-Caviedes	Revista Latinoamericana de estudios educativos
A8	2021	Pérez	Reflexión política,
A9	2022	Osorio et. al	Universidad de Zaragoza
A10	2014	García et. al	Fedesarrollo
A11	2017	Aguilar et. al.	Gestión Competitividad E Innovación
A12	2018	Quintana-Torres	Educación y Educadores
A13	2019	Pino y Castaño	Revista Colombiana de Educación
A14	2019	Chacón	Educación y Ciudad
A15	2020	Murillo y Hernández-Castilla	Revista de Psicodidáctica
A16	2013	Sánchez y Paba	Revista Clío de América

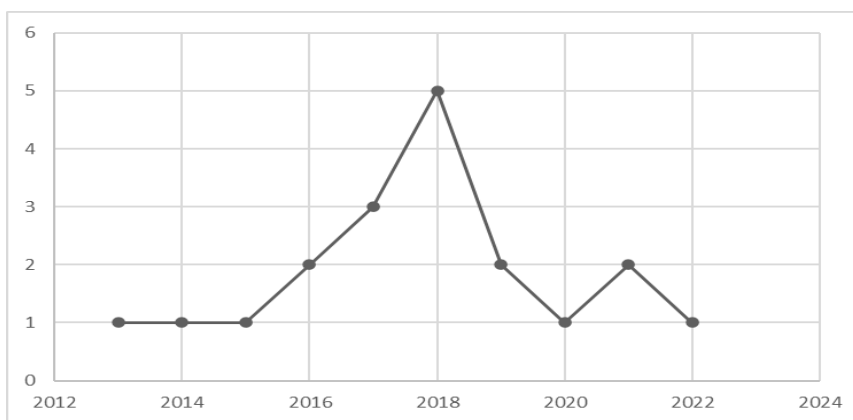
Código	Año de publicación	Autores	Revista
A17	2018	Garzón et.al	Espacios
A18	2015	Muñoz	Revista de Educación Superior
A19	2021	Morales	Calidad en Educación Superior

*Nota:* el código A se refiere a artículos.

De los 19 artículos seleccionados se ilustran en la Tabla 2. Cabe resaltar los artículos se distribuyeron de la siguiente manera: 10 fueron tomados de Scopus y 9 en ScienceDirect; fueron clasificados según el año de publicación y su correspondencia con los términos de búsqueda de la Tabla 1

### Figura 2.

*Distribución de la muestra por año de publicación*



Fuente: Elaboración propia

Sobre el enfoque metodológico utilizado en investigaciones anteriores, cabe destacar que el 100% de los estudios se caracterizaron por un enfoque cualitativo. Se evidenció, además, que el 57.89% aplican la revisión documental como técnica de estudio, el 42.11% restante corresponde a sistematización de experiencias y estudios de

caso. Del mismo modo utilizan como técnica de recolección de información la observación directa, entrevista semiestructurada, cuestionarios y grupos focales.

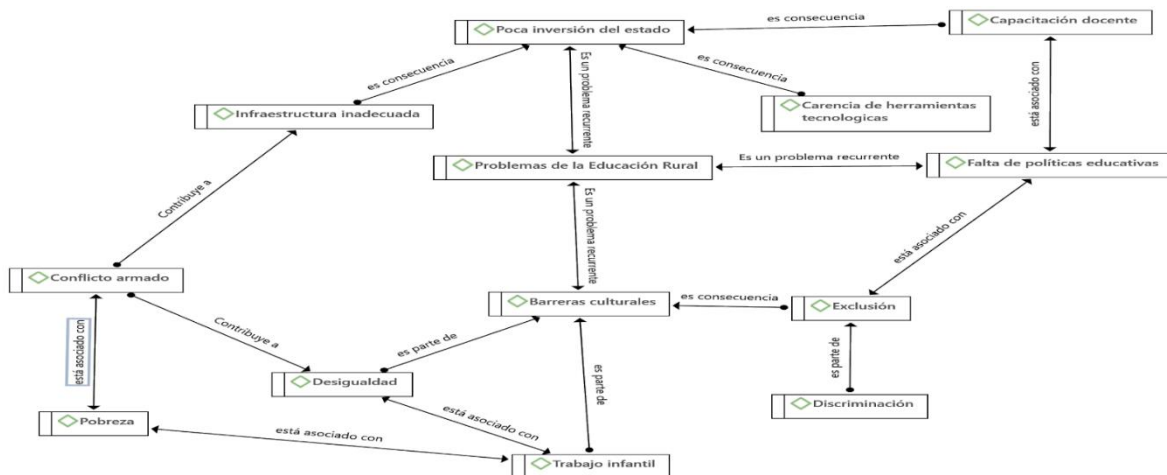
En el análisis de la muestra se encontraron tres temas recurrentes: la situación problemática de la educación rural en Colombia, la Calidad y la Gestión de las políticas educativas en la ruralidad colombiana. (Jaramillo et al., 2024, p. 143)

### ***1.3.1 Situación de la Educación Rural en Colombia***

La educación rural enfrenta una serie de desafíos y problemas únicos que pueden afectar la calidad y accesibilidad de la educación a las personas que habitan el campo, la Figura 3 corresponde a una red semántica que agrupa 12 variables relacionadas con los problemas y desafíos más citados por los autores en materia de educación rural. Donde el 57,89% de los autores de la muestra señala o hace referencia al conflicto armado como uno de los principales problemas de la educación rural. Para las otras variables la distribución porcentual es la siguiente: El 52,63% relaciona la desigualdad, discriminación, exclusión, barreras culturales y pobreza; el 42,11% establece la infraestructura inadecuada, la poca inversión del estado, la carencia de herramientas tecnológicas y la falta de políticas educativas; y solo el 10,53 establece el trabajo infantil como uno de los principales problemas. (Jaramillo et al., 2024, p. 144)

**Figura 3.**

*Red semántica de los problemas de la educación rural*

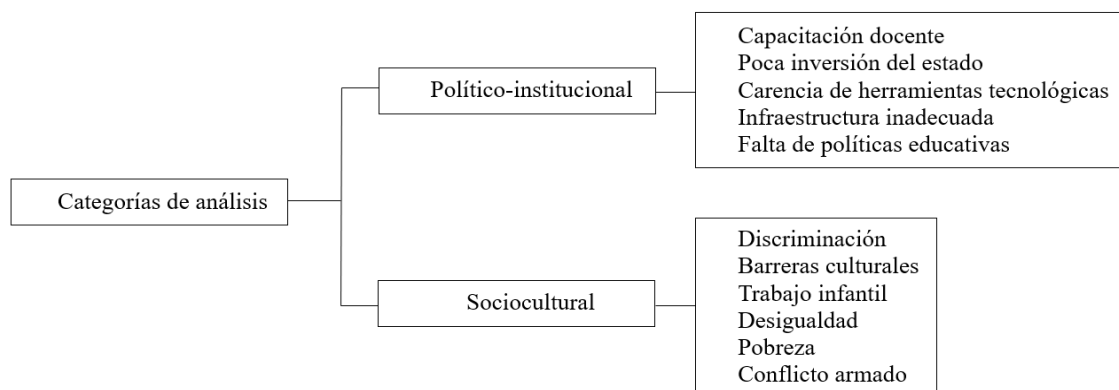


Nota: Elaboración propia usando Atlas TI

“Lo anterior permite agrupar las variables en dos categorías de análisis fundamentales que corresponden a los problemas o desafíos de tipo político-institucional y de tipo sociocultural” (Jaramillo et al., 2024, p. 144), como lo evidencia la Figura 4 a continuación.

**Figura 4.**

*Distribución de variables por categorías de análisis asociadas a los problemas en la educación rural*



Nota: Elaboración propia usando Atlas TI

La Figura 4 revela un conjunto de variables asociadas a las categorías político-institucional y sociocultural que impactan la calidad educativa en el contexto rural colombiano. En el ámbito político-institucional, se destacan variables como la capacitación docente, que influye en la formación y actualización de los maestros en áreas específicas de la educación rural. Asimismo, la escasa inversión por parte del Estado limita los recursos y oportunidades para mejorar las condiciones educativas en estas zonas. La carencia de herramientas tecnológicas e infraestructura inadecuada dificultan el acceso a recursos digitales y un entorno educativo adecuado. Además, la falta de políticas educativas enfocadas en las realidades rurales genera un desafío adicional para mejorar la calidad educativa en estas áreas.

Por otro lado, en el orden sociocultural, se identifican variables como la discriminación, las barreras culturales y la desigualdad, las cuales pueden afectar negativamente el acceso y la participación equitativa de los estudiantes rurales en la educación. El trabajo infantil, que es común en estas áreas, puede limitar el tiempo y los recursos disponibles para la educación. La pobreza también tiene un impacto significativo, ya que puede dificultar el acceso a recursos educativos y afectar el bienestar

de los estudiantes. Finalmente, el conflicto armado, ha tenido repercusiones devastadoras en la educación rural, generando inestabilidad y dificultades adicionales para brindar una educación de calidad. (Jaramillo et al., 2024, p. 145)

Dicho lo anterior, “las investigaciones sobre educación rural realizadas por Martínez-Restrepo et al. (2016) analizaron las problemáticas que presenta la educación rural colombiana haciendo énfasis en la educación después del conflicto armado” (Jaramillo et al., 2024, p. 145).

De igual forma,

Arias (2017) refirió que la educación rural en el país enfrenta múltiples desafíos como la falta de infraestructura educativa, el limitado acceso a recursos didácticos y tecnología, la escasez de docentes capacitados, la poca inversión en materia de educación, la carencia programas educativos específicos para las zonas rurales. (Jaramillo et al., 2024, p. 145).

En el mismo sentido,

Carrero y González (2016) presentaron un análisis, actualizado sobre la situación de la educación en las zonas rurales de Colombia, así como las experiencias y perspectivas de la educación rural en el país, resaltaron la falta de recursos, la carencia de infraestructura y el acceso a tecnologías. En el documento también se destacan algunas iniciativas y experiencias exitosas obtenidas en el sector rural de la localidad de Ciudad Bolívar de Bogotá en tres IE. Estas experiencias se basaron en la implementación de programas de formación para docentes, la creación de escuelas rurales comunitarias y la integración de tecnología para la educación, las cuales pueden servir como herramientas innovadoras para mejorar la educación rural en Colombia.

Por otra parte, Galván (2020) abordó simultáneamente la importancia de la educación rural en México, Colombia y Perú, identificando los desafíos y oportunidades en esta área de la educación. Además, presentó una revisión de los estudios e investigaciones más relevantes en el campo de la educación rural en América Latina en el que destacó a la educación rural como un tema importante para el desarrollo sostenible de América Latina. Además, identificó desafíos como la desigualdad en el acceso a la educación, la falta de infraestructuras y recursos, la escasez de docentes y la necesidad de adaptar la educación a las realidades locales los cuales impiden y deterioran la calidad de la educación en el contexto rural latinoamericano. (Jaramillo et al., 2024, p. 145)

En síntesis, en los países estudiados, la situación de la educación rural es similar.

La mayoría de las escuelas rurales tienen una infraestructura precaria y carecen de recursos básicos como libros y materiales escolares. Además, muchos estudiantes en zonas rurales tienen dificultades para asistir regularmente a la escuela debido a las distancias, la falta de transporte y la necesidad de trabajar en las actividades agrícolas de sus familias. A pesar de que se han implementado diversos programas para mejorar la educación rural no se ha obtenido grandes resultados, por eso se hace necesario seguir implementando programas y políticas de educación donde se aborden las desigualdades y desafíos que enfrenta la educación rural. (Jaramillo et al., 2024, p. 145)

Para que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para obtener una formación integral de estos educandos.

### ***1.3.2 Las Políticas Públicas en la Calidad Educativa***

En Colombia son diversas las estrategias que han sido plasmadas en las políticas públicas de educación buscando mejorar la calidad de la educación y reducir los

obstáculos que interfieren en la implementación de un sistema educativo integral. Sin embargo, estas acciones no han tenido el impacto que se esperaba debido a que la desigualdad entre los contextos educativos urbano y rural cada día tiende a visibilizarse más.

Por esta razón, Molina y Mesa (2017) abordaron el tema de la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las escuelas rurales, destacando la importancia de la implementación de políticas adecuadas para mejorar la educación en estas áreas. Donde evidenciaron las limitaciones que enfrentan las escuelas rurales en términos de acceso a la tecnología, la deficiente capacitación docente y se analizan algunos casos exitosos de integración de las TIC en escuelas rurales en Colombia y otros países.

En concordancia, Pérez (2018) realizó una revisión de la evolución de las políticas educativas en Colombia desde la década de 1990 hasta 2018. El autor analizó los principales planes y programas de política educativa que se han implementado en Colombia en las últimas décadas como la Ley General de Educación de 1994, el Plan Nacional de Educación 2006-2016 y el Plan Decenal de Educación 2016-2026, detallando los avances en expansión de la cobertura educativa y del mejoramiento de la infraestructura escolar, así como los desafíos persistentes en términos de calidad y equidad educativa.

Pérez (2018) también examinó las políticas de evaluación y seguimiento de la calidad educativa en Colombia, incluyendo el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación y las pruebas estandarizadas aplicadas a estudiantes y docentes en el que discutió la importancia de una evaluación integral que tenga en cuenta no solo los

resultados académicos, sino también aspectos como la formación de ciudadanos críticos y responsables mediante la promoción de valores democráticos. Además, concluyó que existen obstáculos en materia de recursos, acceso, cobertura, inclusión, entre otros que difieren del objeto de las políticas educativas.

Por otro lado, Remolina-Caviedes (2018) analizó la influencia del Banco Mundial en las políticas educativas de Colombia y Brasil, en el que examinó cómo este organismo ha influido en la agenda educativa de ambos países, particularmente en lo que se refiere a la privatización y la orientación hacia el mercado en la educación. Se destaca cómo las políticas han llevado a una mayor fragmentación del sistema educativo y han tenido un impacto negativo en la calidad y la equidad educativa. Por lo tanto, evidenció la necesidad de otras perspectivas en la formulación de políticas educativas, más allá de las propuestas por el Banco Mundial y otros actores internacionales; e induce a los países a formular políticas educativas que respondan a las necesidades y demandas de su contexto.

Recientemente, Pérez (2021) destacó la importancia de la educación en el desarrollo del emprendimiento rural y examinó algunas de las políticas implementadas en Colombia para fomentar este sector, orientada al desarrollo de habilidades empresariales y emprendedoras en las zonas rurales, así como la necesidad de una formación adecuada en el uso de las TIC para el desarrollo de emprendimientos sostenibles en el ámbito rural.

Igualmente, Osorio et al. (2022) se centró en la evaluación de las políticas educativas en zonas rurales de Colombia y sus impactos en el desempeño escolar y la calidad de vida de los estudiantes a través de un estudio de caso realizado en dos escuelas

rurales del departamento de Risaralda, Colombia; con el propósito de identificar las barreras y desafíos que enfrentan las comunidades rurales en cuanto al acceso a la educación y así, proponer soluciones para mejorar la calidad y equidad en la educación. Lo que le permitió concluir que es necesario involucrar a las comunidades locales en el diseño y ejecución de las políticas educativas; mejorar las infraestructuras y los recursos en las escuelas rurales para garantizar una educación de calidad para fomentar la educación técnica y tecnológica rural con el fin de mejorar las oportunidades laborales de los estudiantes en las zonas rurales.

En consecuencia, las diferentes políticas públicas de educación implementadas en Colombia para mejorar la calidad educativa y reducir la brecha entre áreas urbanas y rurales han presentado avances en la expansión de la cobertura educativa y la infraestructura escolar. Sin embargo, existen desafíos persistentes en términos de calidad y equidad educativa lo que lleva a la necesidad de formular, ejecutar e implementar políticas educativas adecuadas para fomentar en el sector rural de Colombia. (Jaramillo et al., 2024, p. 147)

### ***1.3.3 Calidad y Gestión de las Políticas Educativas en la Ruralidad Colombiana***

A pesar de los desafíos existentes, se han realizado

importantes avances en la mejora de la calidad de la educación en Colombia. García et al. (2014) examinaron la importancia de la educación en Colombia y los retos que enfrenta el país en cuanto a la calidad y equidad educativa haciendo énfasis en la necesidad de mejorar la calidad de la educación para lograr un crecimiento económico sostenible, reducir la pobreza y la desigualdad, y construir una sociedad en paz. También, postularon diversas políticas educativas para mejorar la calidad de la educación, que

incluyen la mejora del recurso docente, la ampliación de la jornada escolar, la infraestructura adecuada, el uso de tecnología en el aula, entre otros.

En la misma línea, Aguilar et al. (2017) examinaron la percepción de los docentes y estudiantes de Colombia sobre la calidad educativa en su país. Evidenciaron la importancia de que los docentes y estudiantes compartan una visión común sobre lo que significa la calidad educativa y cómo se puede lograr a través de la práctica. Además, presentaron algunos de los desafíos que enfrenta Colombia para mejorar la calidad educativa, como la falta de recursos y la brecha entre las zonas urbanas y rurales.

Por otro lado, Quintana Torres (2018) abordó la importancia de la gestión escolar como factor determinante en la calidad educativa sosteniendo que una buena gestión escolar puede influir positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en la mejora continua de la calidad educativa; Argumentando que una gestión escolar eficiente debe estar orientada hacia la mejora continua de la calidad educativa, y que para lograrlo es necesario el compromiso y la participación activa de toda la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes, padres y representantes de la comunidad.

De manera similar, Pino y Castaño (2019) realizaron un estudio llevado a cabo entre 2010 y 2013 en nueve establecimientos educativos de Medellín, Colombia. El estudio tuvo como objetivo analizar la calidad de la educación de estas Instituciones en relación con la gestión comunitaria. Lo que les permitió vincular al concepto de calidad prácticas de gestión comunitaria, como la participación de los padres y el establecimiento de alianzas con organizaciones locales; lo que resultó esencial para mejorar la calidad de la educación en estas escuelas y asegurar el éxito general del sistema educativo.

De igual forma, Chacón (2019) abordó el papel de las escuelas y los profesores en la promoción de la calidad educativa en Colombia ofreciendo una visión general del estado actual de la educación en el país. Identificó que mejorar la calidad de la educación requiere un énfasis especial en las escuelas, los profesores y los programas de desarrollo profesional para los educadores. También indicó los programas e iniciativas exitosas en Colombia que han mejorado la calidad educativa, como la implementación de un sistema nacional de evaluación docente y la creación de escuelas especializadas para la formación de docentes.

En el mismo sentido, Murillo y Hernández-Castilla (2020) analizaron el papel de la gestión educativa en los países latinoamericanos y la importancia de involucrar a las familias para asegurar el rendimiento académico, demostrando que la participación de los padres en la escuela y en el proceso educativo tiene un efecto directo en el rendimiento académico de los estudiantes. También destacó los desafíos y obstáculos que enfrenta la gestión educativa en la región, como la falta de recursos y la falta de coordinación entre los diferentes niveles de gobierno y las instituciones educativas. El texto concluye enfatizando la necesidad de una gestión educativa eficaz y bien planificada para lograr una educación de calidad en Latinoamérica. (Jaramillo et al., 2024, p. 148)

#### **1.4 Discusión y Conclusiones**

Con base en la revisión sistemática, se hicieron hallazgos importantes sobre las variables que dificultan el aseguramiento de la calidad educativa y la influencia de las políticas educativas. El primero de ellos evidencia el interés de identificar los problemas de la educación rural y las políticas que han sido efectivas para superar estos desafíos.

En segundo lugar, se evidencian 12 variables relacionadas con la problemática de la educación rural, que responden a los órdenes de tipo político-institucional y sociocultural; que dificultan la calidad educativa. La identificación de estas variables proporciona una base sólida para diseñar políticas educativas que se enfoquen en aspectos clave, como la formación docente, la infraestructura adecuada, el acceso a herramientas tecnológicas, el reconocimiento de las barreras culturales, sociales, y la atención a problemáticas específicas como el trabajo infantil, la discriminación y el conflicto armado, para promover una educación de alta calidad en Colombia.

Es necesario resaltar que, aunque el 41,67% de las variables responden a la categoría de análisis político-institucional y el 58,33% responde a la categoría sociocultural, no se deben analizar de manera separada ya que estas se encuentran interrelacionadas como lo evidencian las investigaciones de Osorio et al. (2022), Pérez (2021), Galván (2020), Chacón (2019), Pino y Castaño (2019), entre otros. Del mismo modo se determinó tras la búsqueda de artículos en SCOPUS y ScienceDirect que el aseguramiento de la calidad educativa y la influencia de las políticas educativas, es un tema que ha sido poco estudiado en décadas pasadas pues a pesar de tomar un intervalo de publicaciones entre 2013 y 2022, se denota que la mayoría de las investigaciones de la muestra corresponden a los años de 2018 en adelante. Lo cual se relaciona, con las brechas de desigualdad entre el sector rural y urbano; la violencia ocasionada por el conflicto armado y la escasa producción de literatura en Inglés, tomando en cuenta que este es el idioma más usado en SCOPUS y ScienceDirect.

Por lo tanto, es necesario un enfoque holístico que abarque tanto aspectos político-institucionales como socioculturales. Las políticas educativas deben promover

una gestión escolar efectiva, fomentar el diálogo y la participación de todos los actores educativos, y garantizar la pertinencia de los contenidos y prácticas educativas en el contexto rural.

Dicho lo anterior, Existen diversas posibilidades potenciales para futuros estudios en el campo de la educación rural en Colombia como examinar los problemas específicos y las políticas efectivas para superarlos, analizar las 12 variables identificadas que afectan la calidad educativa en zonas rurales, comparar el sector rural con el urbano para abordar las brechas de desigualdad, explorar la influencia del conflicto armado, estudiar enfoques de gestión escolar, evaluar la implementación de programas de formación docente y tecnología educativa en zonas rurales, entre otros. Lo cual aportaría significativamente al campo de investigación en pro de una educación de calidad.

En tercer lugar, los resultados muestran las diferentes iniciativas en la implementación de políticas y sistemas de acreditación direccionados a la educación superior los cuales han procurado superar barreras de la educación rural como el acceso, la desigualdad, la infraestructura, la tecnología, entre otras. Por su parte, Sánchez-Buitrago y Paba-Argote (2013) se enfocaron en la construcción social de la realidad en el contexto de la Universidad del Magdalena en un proceso de autoevaluación y transformación a partir de los escenarios locales.

Por otra parte, Garzón et al. (2018) indagan la importancia de la acreditación institucional como un paso hacia la calidad en las instituciones técnicas y tecnológicas en Colombia haciendo énfasis en las leyes que otorgaron a la educación técnica y tecnológica el carácter profesional y la ampliación de la oferta académica, lo que exige un alto grado de cumplimiento en cuanto a la calidad de la educación. Además,

identificaron que las políticas educativas son de gran importancia para garantizar la calidad, como lo habían mencionado Pino y Castaño (2019), Aguilar et al. (2017), García et al. (2014).

Finalmente, tanto los resultados presentados en este artículo como su discusión deben entenderse dentro del alcance de la investigación, como la literatura encontrada limitada al idioma español y los criterios de exclusión. Si bien se enumera artículos de alto impacto la muestra obtenida  $n=19$  de las dos bases de datos consultadas, implica que futuras investigaciones amplíen el espectro de búsqueda e incluyan otras bases de datos que les permita enriquecer el análisis de las variables identificadas.

En consecuencia, se logró el objetivo de este artículo, que fue sintetizar la evidencia académica disponible para identificar las variables que influyen en las IE en torno a las políticas de calidad educativa en el contexto rural colombiano, a partir de una revisión sistemática de los artículos encontrados en las bases de datos de Scopus y ScienceDirect. Como aporte complementario del presente artículo se identifica la acreditación institucional como eje fundamental del aseguramiento de la calidad educativa de las IE rurales en Colombia. (Jaramillo et al., 2024, p. 149)

## **Capítulo 2. Gestión directiva y Calidad Educativa en Instituciones Oficiales Rurales Colombianas: Aproximación Crítica a las Políticas Públicas**

### **Resumen**

La potencialidad de la educación para la contribución al cierre de brechas sociales, el respeto a los derechos humanos, la inclusión, la democracia y la convivencia en escenarios de paz y justicia social requiere la observación de la calidad educativa rural. Por ello, el objetivo de este artículo fue analizar las prácticas de gestión directiva relacionadas con la calidad educativa en las instituciones educativas públicas colombianas de carácter rural. La metodología de investigación cualitativa tuvo dos etapas: revisión con métodos mediante una cartografía conceptual y grupo focal para explorar las percepciones y experiencias de actores educativos clave. Los resultados evidenciaron que, la calidad educativa rural es un concepto complejo y multidimensional, que supera las métricas cuantitativas e integra dimensiones éticas, políticas, sociales y contextuales. Como principales conclusiones se observó la necesidad de avanzar hacia concepciones situadas de calidad educativa rural, que recojan su riqueza y diversidad más allá de visiones instrumentales, y se halló una tensión entre los estándares nacionales de calidad y las necesidades de cada contexto rural. Por tanto, las políticas y prácticas de gestión directiva deben

evolucionar hacia perspectivas integrales, que equilibren la medición de estándares con procesos cualitativos de mejora educativa participativa (Jaramillo, 2025).

## **Introducción**

El concepto de calidad ha evolucionado desde el contexto empresarial extendiéndose hacia ámbitos sociales como la educación. A menudo, la calidad se relaciona con el logro de objetivos cualitativos y cuantitativos, así como con la eficiencia y eficacia de los procesos educativos (Useda y Delgado, 2019).

Esta evolución ha hecho que el concepto de calidad educativa sea complejo y multidimensional con indicadores que abarcan muchos aspectos (Guzmán et al. 2021; Escribano, 2018). Técnicamente, la calidad se enfoca en el cumplimiento de estándares que reflejan el grado de eficacia del sistema educativo. Sin embargo, de acuerdo con Aguilar (2019), la calidad educativa también tiene un componente político que agrupa la equidad, la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes. Mientras que, para los demás actores educativos adscritos a la Institución Educativa (IE) representa el desarrollo de liderazgo para fortalecer la gestión directiva y asegurar su congruencia con los objetivos estratégicos, validando una fuerte cultura organizacional (Al-Kahlan & Khasawneh, 2024).

Si bien existen múltiples concepciones sobre calidad educativa, Aguerrondo (2013) afirma que esta integra dimensiones éticas, pedagógicas, sociales y políticas, trascendiendo visiones puramente instrumentales buscando crear un entorno educativo que no solo transmita conocimientos, sino que también forme individuos éticos, críticos y comprometidos con su entorno.

La educación rural colombiana enfrenta grandes desafíos de contextualización, adaptabilidad, y accesibilidad, donde las grandes brechas se evidencian en los bajos índices de cobertura, infraestructura y diferencias significativas de hasta 26 puntos en las pruebas saber con respecto a la educación urbana. En Colombia existen 55.889 sedes educativas de las cuales el 67% se encuentran en diferentes zonas rurales del país, las cuales están caracterizadas por tener cabeceras municipales de menos de 25.000 habitantes y presentan densidades poblacionales intermedias entre 10 habitantes/km<sup>2</sup> y 100 habitantes/km<sup>2</sup>, en algunos casos, la educación es la única representación gubernamental que existe en esta categoría geográfica (Suarez & Camacho, 2023). Basado en los datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), para el año 2023 en Colombia existen 13'631.928 personas en edad escolar, de ellas el 26.7 % son pobladores rurales, lo que significa que este rango poblacional no cuenta con las mejores oportunidades educativas. (LEE, 2024).

En la actualidad, los gobiernos nacionales y los organismos internacionales han incluido este tema en sus agendas de trabajo para contar con ciudadanos integrales que enfrenten los desafíos locales y globales, cerrando brechas socioeconómicas y mejorando el capital socioeconómico de las comunidades puesto que, la educación de calidad

fomenta el desarrollo y promueve la igualdad de oportunidades en la sociedad para todos sus miembros (BMI, 2020; ONU, 2015; UNESCO, 2015; OCDE, 2012; Delors, 1996).

La gestión directiva en la educación debe orientarse hacia la organización y administración de las IE, abarcando áreas como el liderazgo, la planificación estratégica, la optimización de recursos y el clima organizacional (Arjona, 2022). Así, la labor de los directivos resulta clave para coordinar los esfuerzos orientados a una educación de calidad que beneficie a estudiantes, profesores, directivos y a la comunidad en general (Bush, 2019). Este rol es fundamental en el aseguramiento de la calidad en las IE, pues son los directivos docentes, los responsables de definir los objetivos estratégicos, implementar políticas y programas efectivos, garantizando la ejecución de los recursos disponibles para el beneficio de los estudiantes (Palacios, 2023; Rentería, 2020; MEN, 2008). Asimismo, los directivos desempeñan un papel crucial en el establecimiento de sistemas de evaluación y seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para identificar áreas de mejora y tomar acciones correctivas para garantizar una educación de calidad (Miranda, 2016).

Además, la gestión directiva tiene un impacto directo en la calidad del personal docente, ya que al ser gerentes de capital humano influyen su desarrollo profesional, su capacitación continua y su motivación, más aún cuando la prestación del servicio educativo gira en torno a la generación, la producción y la apropiación del conocimiento de quienes sostienen la actividad académica. En consecuencia, con la gestión directiva se espera que se invierta en el intercambio y captación de conocimientos de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, introducir programas de gestión del agotamiento y de multitarea de profesores, promover la justicia interaccional entre los

coordinadores, directivos, profesores y demás personal académico o de apoyo (Serenko, 2024; Pepito *et al.*, 2024). Es de anotar que, esta vertiente de la gestión del talento humano trasciende a los directivos de las IE pues con ella se ofrecen insumos a quienes formulan políticas educativas y laborales docentes, llamando la atención sobre la promoción del equilibrio entre la vida docente y personal como un valor central de fomento y cuidado de la salud mental de los profesores (Serenko, 2024).

Dado lo anterior, se formuló como pregunta de investigación, desde un punto de vista crítico y a la luz de las políticas públicas vigentes ¿Cómo son las prácticas de gestión directiva relacionadas con la calidad educativa en las IE públicas colombianas de carácter rural? Por ende, el objetivo de este artículo fue analizar las prácticas de gestión directiva relacionadas con la calidad educativa en las IE públicas colombianas de carácter rural. Esta sección culmina con la presentación detallada de los objetivos o hipótesis del estudio, estableciendo claramente qué busca descubrir o demostrar la investigación y por qué es relevante. (Jaramillo, 2025, p. 2)

## **2.1 Metodología**

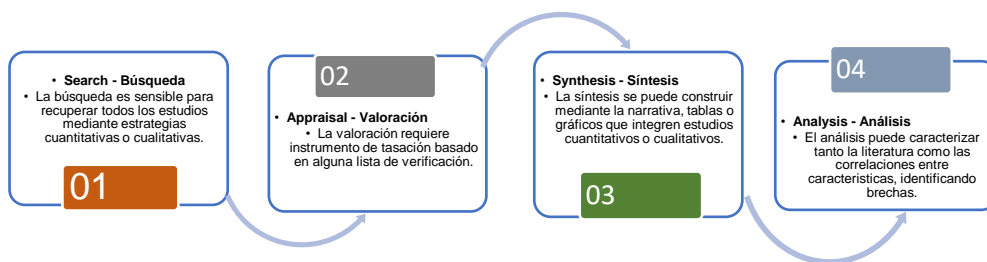
Para el análisis crítico de las prácticas de gestión directiva relacionadas con la calidad educativa en IE rurales en Colombia, se optó por un enfoque cualitativo, considerando que, Marshall y Rossman (1999) indicaron que la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y se asienta en la experiencia de las personas. Por su parte, Mason (1996) señaló que se trata de una posición filosófica, altamente interrogativa, en la que los datos estudiados son de naturaleza flexible y que debe abordarse desde métodos que permitan comprender la complejidad y el detalle del contexto.

En este sentido, la metodología de la investigación cualitativa se configuró con tres etapas consecutivas: Etapa 1 – Revisión con métodos mixtos: Grant y Booth (2009) definieron la revisión con métodos mixtos como una combinación de métodos en la que un componente significativo es la revisión de literatura. La Figura 1 describe la revisión mediante la metodología *Search, Appraisal, Synthesis and Analysis (SALSA)* (Grant & Booth, 2009).

La metodología, por su parte, ofrece una exposición exhaustiva del diseño del estudio, proporcionando detalles sobre la selección y características de la población y muestra, así como los criterios de inclusión y exclusión. Describe meticulosamente los procedimientos y materiales empleados para la recolección de datos, incluyendo cualquier instrumento o tecnología específica utilizada, y detalla los métodos de análisis de datos aplicados, desde las técnicas estadísticas hasta el software de análisis, asegurando que otros investigadores puedan replicar el estudio o evaluar su rigor metodológico. (Jaramillo, 2025, p. 4)

### Figura 5.

*Revisión con métodos mixtos.*



Fuente: Elaboración propia con base en Grant & Booth (2009).

La búsqueda consistió en una revisión crítica (Grant & Booth, 2009) de artículos científicos en las bases de datos curadas *Scopus* y *ScienceDirect*, y documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). Para la búsqueda de los

artículos se emplearon los términos específicos de la Tabla 1, tomando además los documentos oficiales del MEN relacionados con el concepto de calidad educativa que estuvieran vigentes a la fecha de la búsqueda.

Por otra parte, se establecieron como criterios de exclusión de documentos:

- La falta de relevancia temática cuando no abordaban de manera directa aspectos relacionados con la calidad educativa.
- Las fuentes no confiables por no ser reconocidas en el ámbito académico o sin rigor científico.
- La ausencia de acceso al texto completo porque esto dificultaba la verificación exhaustiva del contenido y su análisis.
- La delimitación temporal a investigaciones publicadas entre 2015 y 2023 bajo la comprensión del retraso (*delay*) en los procesos editoriales en el sometimiento de artículos, su evaluación y la publicación (Barragán y Lozano, 2022).

La valoración de los documentos recuperados se hizo siguiendo los ocho ejes de la cartografía conceptual propuestos por Tobón (2012) ajustada a la complejidad multidimensional de la gestión directiva. Para ello, se formularon preguntas específicas (ver Tabla 1) sobre conceptos en el ámbito educativo (Conde *et al.*, 2022; Guzmán-Rivera *et al.*, 2020; Serna, 2019; Tobón *et al.*, 2018). Todo esto para propiciar un análisis profundo y crítico para comunicar, aclarar, mejorar o proponer nuevos conceptos, teorías o metodologías basadas en el pensamiento complejo y la socioformación (Prado, 2018). (Jaramillo, 2025, p. 4)

### **Tabla 3.**

*Ecuaciones de búsqueda y ejes de la cartografía conceptual asociados.*

Eje de análisis	Pregunta	Ecuaciones de búsqueda
<b>Noción</b>	¿Cuál ha sido el desarrollo histórico del concepto "calidad educativa"? ¿Cuál es la definición actual del concepto "calidad educativa" en el contexto colombiano?	("historical development" OR evolution) AND ("educational quality" OR "quality of education")
<b>Categorización</b>	¿Qué aspectos del concepto de "calidad educativa" dentro del ámbito de las políticas educativas en Colombia la ubican en el ámbito de la gestión? ¿Qué aspectos del concepto de "calidad educativa" dentro del ámbito de las políticas educativas en Colombia la ubican en el ámbito del aseguramiento de la calidad?	"Current definition" AND ("educational quality" OR "quality of education")
<b>Caracterización</b>	¿Cómo se ha implementado, a nivel institucional, la "calidad educativa" presente en las	("educational quality" OR "quality of education") AND (management AND "educational policies")

Eje de análisis	Pregunta	Ecuaciones de
		búsqueda
	políticas colombianas? ¿Cómo se ha dado la implementación de la "calidad educativa" presente en las políticas colombianas en las zonas rurales y urbanas?	
<b>Diferenciación</b>	¿Cómo se articula el concepto de "calidad educativa" con otros utilizados en las políticas educativas en Colombia, como la certificación, la evaluación educativa, la mejora continua y la equidad educativa?	("educational quality" OR "quality of education") AND "quality assurance" AND "educational policies in Colombia"
<b>Subdivisión</b>	¿Qué dimensiones abarca el concepto de "calidad educativa" en el contexto colombiano?	"Dimensions of educational quality" AND ("educational quality" OR "quality of education")
<b>Vinculación</b>	¿Cómo se relaciona el concepto de "calidad educativa" con las teorías, los enfoques	("educational quality" OR "quality of education") AND ("pedagogical

<b>Eje de análisis</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Ecuaciones de búsqueda</b>
	pedagógicos y los marcos normativos en Colombia?	approaches" OR "normative frameworks")
<b>Metodología</b>	¿Cuáles son las metodologías para diagnosticar, monitorear, evaluar y comunicar la "calidad educativa" en el contexto de las políticas colombianas considerando las diferentes partes interesadas?	methodologies AND ("diagnosing" OR "monitoring" OR "evaluating" OR "communicating") AND ("educational quality" OR "quality of education") AND ("different stakeholders" OR "various stakeholders")
<b>Ejemplificación</b>	¿Qué casos significativos en cuanto a "calidad educativa" se han identificado en Colombia? ¿Cuáles de estos casos significativos se ubican en zonas rurales?	("significant cases" OR "noteworthy examples") AND ("educational quality" OR "quality of education") AND ("rural areas" OR "rural settings")

Fuente: Elaboración propia con base en Tobón (2012).

Para la síntesis se utilizó el gestor bibliográfico de Mendeley para almacenar y organizar la literatura extrayendo el título, las palabras clave y el resumen. Los 16 artículos que se ajustaron a las preguntas de la cartografía conceptual y a los criterios de

inclusión y exclusión, conformaron la muestra que se resume en la Tabla 2. (Jaramillo, 2025, p. 6)

**Tabla 4.** *Artículos que conforman la muestra*

<b>Año</b>	<b>Autores</b>	<b>Fuente</b>
2021	Preda y Toma	Scientific Papers
2022	Hernández y Esparza	Sophia
2017	Fajardo <i>et al.</i>	Espacios
2023	Peralta Tapia <i>et al.</i>	Revista Educación
2018	Martínez <i>et al.</i>	Perfiles Educativos
2018	Ortiz-Padilla <i>et al.</i>	Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales
2020	Espinosa <i>et al.</i>	Revista Conrado
2018	Rengifo y Díaz Caicedo	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
2022	Pérez Salas <i>et al.</i>	Revista de Ciencias Sociales (Ve)
2019	Gómez	Teachers and Trainers
2022	Ortega Montes <i>et al.</i>	Educar
2017	Marín González <i>et al.</i>	Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales
2020	Analuís-Jácome y Pila- Martínez	Revista Docentes 2.0
2016	Avendaño <i>et al.</i>	Investigación y Desarrollo
2015	Colella y Díaz-Salazar	Educación y Educadores

---

**2021**

Mejía-Rodríguez y

Revista Electrónica Educare

Mejía-Leguía

---

Fuente: Elaboración propia (2024).

En cuanto a documentos oficiales se analizó la Ley 115 de 1994, la Guía No. 34 para el mejoramiento institucional (MEN, 2008), el Sistema Nacional de Indicadores Educativos para los niveles de preescolar, básica y media en Colombia (MEN, 2013); el Plan Nacional Decenal de Educación (MEN, 2016) y el Plan Especial de Educación Rural (MEN, 2018). La síntesis cualitativa de la literatura se hizo mediante el *software* Atlas.Ti identificando patrones emergentes y conceptos relevantes abarcando las categorías preestablecidas en la cartografía conceptual (Sandín, 2022).

Con base en las recomendaciones de Grant & Booth (2009) en torno a las fortalezas y las debilidades percibidas bajo la implementación de la revisión con métodos mixtos se tomó la decisión metodológica de acompañar la revisión de un grupo focal para un entendimiento holístico de la relación entre la gestión directiva y la calidad de la educación.

Etapas 2 – Grupo focal: Rodas y Pacheco (2020) juzgaron el grupo focal como una herramienta valiosa para la investigación cualitativa, permitiendo la exploración en profundidad de las perspectivas y experiencias de los informantes sobre un tema específico. En su implementación, el grupo de discusión se orientó hacia el análisis de las prácticas de la gestión directiva, en torno al aseguramiento de la calidad de la educación en las IE públicas rurales de nivel medio desde las apreciaciones de seis expertos, quienes se seleccionaron teniendo en cuenta su formación académica y experiencia relacionada en calidad educativa rural, abarcando las visiones académicas, políticas y económicas,

logrando así un alto grado de profundidad y una visión holística de la misma. Para desarrollar esta etapa se diseñó e implementó un instrumento que contenía preguntas enfocadas en la “calidad educativa” en el contexto colombiano, específicamente en IE públicas de nivel medio y de carácter rural abordando aspectos como la definición y atributos del concepto, la pertinencia de los indicadores del Índice Sintético de Calidad de la Educación (ISCE) para el ámbito rural, la brecha entre las políticas y su implementación, el impacto de la gestión directiva, y las oportunidades de mejora en la ejecución y comunicación de procesos de calidad educativa.

Es importante resaltar que el ISCE es un instrumento creado por el MEN para evaluar y hacer seguimiento a la calidad del sistema educativo en los niveles de educación preescolar, básica y media (MEN, 2022). Específicamente, el ISCE busca medir cuatro áreas clave:

- Progreso: evalúa los resultados de las pruebas gubernamentales estandarizadas para estimar el progreso de los estudiantes.
- Desempeño: mide resultados en las pruebas estandarizadas como indicador de la calidad educativa al final del ciclo escolar.
- Eficiencia: tasa de aprobación de estudiantes en cada grado y nivel educativo.
- Ambiente escolar: incluye tasas de repitencia y deserción, e indicadores de convivencia.

Según Pinzón (2018) este índice se ha convertido en un referente clave de política educativa en Colombia, al permitir la comparación entre IE y la identificación de factores asociados a la calidad. El instrumento también indagó sobre la implementación de

acciones para mejorar los indicadores nacionales de calidad educativa y la gestión directiva para incrementar el ISCE en las IE públicas de nivel medio y de carácter rural colombianas. Para llevar a cabo el grupo focal también se diseñaron y aplicaron: 1) El consentimiento informado; 2) La ruta metodológica para conducir el grupo focal; y 3) La ruta de trabajo en Atlas.Ti para el análisis de la información producto del grupo focal y de la revisión con métodos mixtos (revisión crítica de literatura y cartografía conceptual).

Etapa 3 – Para las reflexiones finales se ofrece un modelo conceptual mediante un diagrama de bucle causal propio de la dinámica de sistemas (Bala *et al.*, 2017; Aracil y Gordillo, 1997). Estas reflexiones se formularon para expresar una estructura de realimentación entre variables relevantes del sistema (Cosenz, 2022) que involucra la gestión directiva y la calidad de la educación. (Jaramillo, 2025, p. 6)

## **2.2 Resultados**

Los resultados se presentan compilados en torno a los ocho ejes de la cartografía conceptual: noción, categorización, caracterización, diferenciación, subdivisión, vinculación, metodología y ejemplificación haciendo uso de la intertextualidad entre el análisis documental de los 16 documentos de la muestra (Tabla 2) y la transcripción y agregación de la discusión originada en el grupo focal. (Jaramillo, 2025, p. 7)

### **2.2.1 Noción**

Según Hernández y Esparza (2022), la calidad educativa "va más allá de los índices de cumplimiento en infraestructura y capital monetario invertido y resultados en pruebas estandarizadas" (p. 189). Es decir, la calidad conlleva procesos de capacitación integral de directivos y docentes rurales enfilada a la formación integral de los

estudiantes, el desarrollo de sus competencias para la vida y su participación democrática en la sociedad.

En esta línea, el MEN (2018) planteó que la calidad educativa "es la que desarrolla en los estudiantes las competencias de aprendizaje, personales y sociales, que les permite actuar de manera democrática, pacífica e incluyente en la sociedad" (p. 4) indicando que, la calidad trasciende del dominio de conocimientos y apunta al desarrollo humano integral. Específicamente en la ruralidad, alcanzar una educación de calidad significa "brindar no solo acceso y cobertura, sino una formación integral que reduzca las tasas de deserción y reprobación" (MEN, 2018, p. 5) planteando el análisis de los resultados en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales como la clave para orientar políticas educativas pertinentes en este contexto. (Jaramillo, 2025, p. 7)

### ***2.2.2 Categorización***

La calidad educativa se ubicó tanto en el ámbito de la gestión como en el aseguramiento de la calidad dentro de las políticas educativas colombianas. En el ámbito de la gestión, la calidad educativa enlaza "un liderazgo enfocado en la calidad y el trabajo en equipo" (Analuisa-Jácome y Pila-Martínez, 2020, p.7) fundamentalmente, en la labor de los directivos y su capacidad para implementar procesos de mejoramiento institucional del servicio educativo. Como afirma Gómez Quevedo (2019), "el liderazgo directivo se correlaciona positivamente con el índice sintético de calidad educativa" (p.39). De igual manera, en el grupo focal se hizo énfasis en la importancia de la gestión directiva para definir los objetivos estratégicos, implementar políticas y programas efectivos, y garantizar que los recursos disponibles se utilicen de manera acertada en pro de la calidad

educativa en ambientes constructivos para todas las partes interesadas. (Jaramillo, 2025, p. 8)

### **2.2.3 Caracterización**

La implementación de la calidad educativa involucra la adopción de políticas y programas por parte de las IE con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje (MEN, 2016) obteniendo resultados diversos en las IE, evidenciando brechas entre lo rural y lo urbano.

Según Marín González et al. (2017) la participación de toda la comunidad educativa es esencial para mejorar la calidad, debido a que las IE requieren modelos de gestión participativa para su mejoramiento y observación de la gobernanza en todas sus dimensiones. Sin embargo, la reflexión desde el grupo focal indica que en la práctica persisten modelos de gestión verticales y poco participativos. En zonas rurales, la implementación de políticas de calidad es aún más compleja pues entre los desafíos está la reducción de las brechas entre lo urbano y lo rural, el fortalecimiento profesional de los docentes y las mejoras en la planta física circunscritas al contexto.

Asimismo, en cuanto a la política de calidad, Martínez Mora *et al.* (2018) señalaron dos factores indispensables para su implementación en la atención a la diversidad: el primero, el liderazgo y la gestión eficiente de convenios; y el segundo, la formación docente que requieren los planes de desarrollo específicos, pues cuando se trata de garantizar una educación intercultural y de calidad para todos, la comunidad educativa se enfrenta a la carencia de docentes especializados, a la deficiencia en la infraestructura escolar y a recursos educativos limitados. (Jaramillo, 2025, p. 8)

### **2.2.4 Diferenciación**

El concepto de calidad educativa se articula con otros conceptos presentes en las políticas educativas colombianas, aunque conservando diferencias importantes.

La calidad se relaciona con: 1) La certificación, en cuanto esta busca "garantizar los estándares básicos de calidad mediante la acreditación" (MEN, 2013, p.25). Sin embargo, la calidad va más allá del cumplimiento de estándares y obtención de acreditaciones, pues, abraza una perspectiva más amplia que involucra la formación integral de los estudiantes, el desarrollo de competencias para la vida y la participación en la sociedad; 2) La evaluación educativa en la perspectiva de Mejía-Rodríguez y Mejía-Leguía (2021) representa "uno de los mecanismos para identificar los referentes que hacen posible la calidad en la evaluación" (p. 11). Lo anterior concuerda con lo establecido en el Sistema Nacional de Indicadores, pues, el MEN (2013) afirmó que "la evaluación del sistema educativo en los niveles de preescolar, básica y media, es fundamental para obtener información relevante, objetiva y oportuna para la administración nacional, regional y local [...] de modo que se pueda conocer el grado de calidad que se obtiene del sistema" (p.5). Por lo tanto, a través de la evaluación, es posible identificar áreas de mejora, tomar decisiones informadas y desarrollar estrategias efectivas para el mejoramiento continuo de los procesos educativos encaminados hacia la calidad educativa no solo en el aula o institución, sino en el marco del sistema educativo y la sociedad en general; 3) La mejora continua en términos de la gestión y planificación adecuada (Ortiz-Padilla *et al.*, 2018, p. 1098). En consecuencia, la Guía 34 del MEN propuso un marco para el mejoramiento continuo que abarca áreas sobre las que las IE deben evaluar (MEN, 2008); y 4), Desde un enfoque de derechos, la calidad requiere garantizar la equidad educativa inclusiva que permita reducir desigualdades como se

establece en la Ley General de Educación “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, 1994, Art 1). (Jaramillo, 2025, p. 8)

### **2.2.5 Subdivisión**

De acuerdo con el grupo focal, la calidad educativa no es un concepto aislado, involucra a todas las áreas de gestión de las IE. En este sentido, la Guía 34 del MEN planteó un modelo de autoevaluación institucional que cubre cuatro áreas clave: gestión directiva, gestión académica, gestión administrativa y financiera y gestión de la comunidad. (Jaramillo, 2025, p. 8)

### **2.2.6 Vinculación**

La calidad educativa es un concepto que se enriquece con el diálogo entre corrientes pedagógicas, enfoques de enseñanza-aprendizaje y marcos normativos que cimientan la educación integral en Colombia. Desde las teorías constructivistas y socioculturales, la calidad se vincula a la generación de aprendizajes significativos, la participación de los estudiantes y el reconocimiento de sus saberes previos, que en términos del Plan Decenal de Educación 2016-2026, la calidad implica una "educación constructiva centrada en el aprendizaje” (MEN, 2016).

Por otra parte, se evidencia la influencia de la pedagogía crítica al promover la formación de sujetos autónomos y reflexivos que cuestionan las desigualdades sociales. Este enfoque fomenta una educación liberadora y transformadora, donde la calidad educativa es conciencia y participación social (Martínez *et al.*, 2018; Marín *et al.*, 2017; Avendaño *et al.*, 2016) hacia la equidad y justicia. (Jaramillo, 2025, p. 9)

### **2.2.7 Evaluación**

La evaluación de la calidad educativa en Colombia es un proceso crucial que involucra desafíos significativos. Para el diagnóstico y el monitoreo, la autoevaluación institucional posibilita a las comunidades educativas examinar de forma participativa sus procesos internos y definir planes de mejoramiento, como lo propone la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008). Para ello, se emplea el ISCE, que valora el progreso, el desempeño, la eficiencia y el ambiente escolar (MEN, 2013). (Jaramillo, 2025, p. 9)

### **2.2.8 Ejemplificación**

Existen múltiples percepciones de la calidad educativa en la sociedad colombiana, especialmente en función de factores geográficos y socioeconómicos, como la brecha de calidad que persiste entre las zonas rurales y urbanas del país. En este sentido, el grupo focal destacó la apuesta por una educación rural diferenciada, que responda a las particularidades y retos contextuales. En lo que respecta al Plan Especial de Educación Rural, se requiere de un enfoque educativo propio con pertinencia cultural y pedagógica (MEN, 2018). Dentro de esta apuesta cabe mencionar la etnoeducación por su enfoque intercultural en regiones con presencia de comunidades étnicas (Rengifo & Díaz, 2018), bajo la necesidad de una estructuración de estos currículos diferenciados. (Jaramillo, 2025, p. 10)

## **2.3 Discusión**

“En concordancia con los resultados de la cartografía conceptual, la discusión se enmarca en los ocho ejes, abordando de forma crítica y profunda la interpretación de los mismos” (Jaramillo, 2025, p. 10).

### **2.3.1 Noción**

Existen visiones discordantes que conciben la calidad educativa en términos administrativos como "un concepto tradicional, de integración administrativa y lineal de los servicios educativos" (Montes *et al.*, 2013, p. 44), aunque la principal tendencia es comprender la calidad como "formación integral, las competencias básicas, la preparación para la vida y la educación permanente" (Montes *et al.*, 2013, p. 45).

En este sentido, la calidad educativa es un proceso en evolución constante, de carácter multidimensional y contextualizado, que se surte del aporte de todas las partes interesadas en garantizar la pertinencia, la inclusión, la democracia y el desarrollo integral de todos los intervinientes en el proceso educativo. (Jaramillo, 2025, p. 10)

### **2.3.2 Categorización**

La política educativa en América Latina ha englobado "el aprendizaje de los conocimientos, las competencias básicas, y la evaluación permanente de los mismos, respondiendo a presuntas exigencias mundiales para el adecuado desempeño laboral y ciudadano en las sociedades modernas" (Colella y Díaz, 2015, p. 302). El ISCE es un claro ejemplo, que busca medir y comparar el desempeño de las instituciones educativas en aspectos como progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar, estimando adentrarse hacia una gobernanza competitiva, para asegurar la potencialidad de la eficiencia económica como indicador de educación trabajo y desarrollo social (Urdaneta Montiel *et al.*, 2021). Si bien estos indicadores brindan información valiosa, en el grupo focal se reconoció que no son suficientes ya que no contemplan dimensiones clave de cada contexto. Por ende, se requiere un equilibrio entre la medición de estándares y una

evaluación cualitativa de los procesos educativos contextualizados para cada institución y comunidad. (Jaramillo, 2025, p. 10)

### ***2.3.3 Caracterización***

La implementación de políticas de calidad en Colombia ha sido restringida, por rasgos propios de la ruralidad, con desafíos significativos como la falta de acceso a recursos, desigualdades socioeconómicas, accidentes geográficos, diversidad cultural o lingüística, carencia de personal capacitado, falta de conectividad y acceso a tecnología (Hernández y Esparza, 2022; Preda & Toma, 2021; MEN, 2018). Por ende, es necesario un abordaje diferenciado y situado para superar estas brechas de inequidad educativa entre lo urbano y lo rural. Sin embargo, se reconoció que esta tarea es especialmente difícil, dado que las pruebas gubernamentales estandarizadas se utilizan como indicadores de calidad educativa, simplificando la complejidad de la educación a favor de las métricas del rendimiento de los estudiantes en función de estándares predefinidos, sin tener en cuenta las particularidades de las comunidades rurales. Esto ha llevado a una visión reduccionista de la calidad educativa que no refleja adecuadamente la riqueza y diversidad de experiencias de aprendizaje en áreas rurales. (Jaramillo, 2025, p. 10)

### ***2.3.4 Diferenciación***

La calidad es un proceso en evolución constante, inmersa en el contexto internacional y regional, adopta un enfoque de integralidad en contraposición al mejoramiento enfocado en estándares homogéneos que, según el grupo focal, debe considerar necesidades particulares de cada IE. En este escenario, los conceptos de calidad educativa y equidad están interconectados, la calidad debe ser accesible y garantizar idoneidad y pertinencia para todos; particularmente, en un estado social de

derecho como Colombia, debe propender por la equidad cuando no está reservada para un grupo selecto. (Jaramillo, 2025, p. 11)

### **2.3.5 Subdivisión**

La Gestión directiva: engloba los procesos de liderazgo, gobernanza escolar y direccionamiento estratégico con la que se puede “garantizar una formación integral, con los más altos estándares científicos, académicos, pedagógicos y culturales, al servicio de la transformación de la realidad social y de la construcción de una autentica justicia social” (Espinosa *et al.*, 2020, p. 213).

Gestión académica: dirigida a la formación integral de los estudiantes que articule de manera eficaz conocimientos científicos, académicos, pedagógicos y socioculturales propios. De acuerdo con Ortega Montes *et al.*, esto implica “promover a profesores mejor cualificados, ofreciéndoles mayores garantías y oportunidades de capacitación y estabilidad laboral, al igual que mejores condiciones de vida y seguridad ciudadana para el ejercicio de su profesión” (2022, p. 232). Esto se traduce en ofrecer un currículo de calidad que promueva el desarrollo de competencias y habilidades relevantes para la sociedad. Además, el grupo focal, hizo hincapié en la innovación pedagógica, la actualización constante de los métodos de enseñanza y las nuevas tecnologías.

Gestión administrativa y financiera: abarca la optimización de los recursos físicos, humanos y financieros de la IE, pues la distribución adecuada del presupuesto, la inversión en infraestructura y la gestión del talento humano son condicionantes y habilitantes para la calidad (MEN, 2016).

Gestión de la comunidad: interacción entre la IE y su entorno mediante la participación de la comunidad en la vida escolar, la promoción de la convivencia y la

proyección comunitaria desde la familia, la escuela, la comunidad y el Estado (Rengifo y Díaz, 2018).

Así, la calidad educativa es un compromiso que involucra a todos los actores del sistema educativo, pues, la educación se extiende más allá de las paredes del aula y se refleja en la construcción de una sociedad orientada a la justicia social, la democracia, la equidad y la paz. (Jaramillo, 2025, p. 11)

### ***2.3.6 Vinculación***

Considerando que, la calidad educativa se enmarca en las normas y orientaciones del sistema educativo colombiano, la Ley General de Educación de 1994 declaró la garantía de la calidad como un eje integrador de la educación, asegurando que el ISCE esté articulado con enfoques pedagógicos situados para una educación contextualizada. Es así como, la calidad educativa requiere la sinergia entre las teorías de aprendizaje contemporáneas, las mejores prácticas pedagógicas y las orientaciones normativas del sistema educativo colombiano, permitiendo que las comunidades educativas apliquen y adapten estos referentes a sus realidades y necesidades. (Jaramillo, 2025, p. 11)

### ***2.3.7 Evaluación***

Es de reconocer que, esta evaluación se centra en aspectos cuantitativos estandarizados, que reflejan parcialmente la calidad en contextos diversos y desafiantes, como las zonas rurales. Esta misma inquietud se presenta con la evaluación mediante pruebas estandarizadas, añadiendo algunas inquietudes sobre pertinencia, globalidad y contextualización que refleje la diversidad de experiencias y realidades educativas en el país (Pérez et al., 2022). (Jaramillo, 2025, p. 11)

### ***2.3.8 Ejemplificación***

El estudio realizado por Gómez (2019) analizó de forma particular los estilos de liderazgo directivo y su correlación con el ISCE, evidenció que los procesos de liderazgo se manifiestan de manera diferente en las IE, emitiendo un impacto directo en la calidad de la educación. En particular, se observa un enfoque de liderazgo que no se limita exclusivamente al rol del director, sino que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa, alineándose por promover la calidad desde la corresponsabilidad y la valoración de múltiples puntos de vista.

En el mismo orden, la investigación de Ortega Montes *et al.* (2022) estableció la asociación entre los siguientes factores que influyen en la calidad de la educación municipal: 1) Factores intrínsecos como el equipamiento, la infraestructura, los recursos económicos, la formación de los docentes y las características individuales de los estudiantes; y 2) Factores extrínsecos como las características socioculturales, económicas y políticas de las familias, las percepciones, expectativas y motivaciones de los padres y profesores en relación con el desempeño académico de los estudiantes. Además, enfatizaron en las condiciones de desigualdad entre lo urbano y lo rural, encontrando en las zonas rurales “niveles de pobreza, insatisfacción de necesidades básicas de los estudiantes y sus familias, baja profesionalización de los docentes, precarias condiciones de infraestructura escolar y falta de recursos científicos y tecnológicos” (Ortega., et al 2022, p. 232) lo cual constituye aspectos excluyentes de la garantía de una educación de calidad. (Jaramillo, 2025, p. 11)

## **2.4 Conclusiones**

Con la implementación de una metodología cualitativa, se alcanzó el objetivo de analizar las prácticas de gestión directiva relacionadas con la calidad educativa en las IE

públicas colombianas de carácter rural. Este logro reveló la naturaleza compleja y multidimensional de la calidad educativa rural, que integra aspectos cuantitativos, pero también componentes éticos, pedagógicos, sociales, laborales, culturales y políticos que deben ser considerados como un ejercicio habitual para la toma de decisiones y la formulación de políticas públicas educativas y de gestión del talento humano.

Del mismo modo, se evidenció una tensión entre las mediciones estandarizadas de calidad predominantes en la política educativa nacional y las necesidades particulares de cada realidad rural, por consiguiente, se demanda el diseño de modelos diferenciados de gestión directiva, con mayor autonomía para definir proyectos educativos pertinentes, así como una mayor inversión en condiciones institucionales acorde a cada contexto.

Aliviando esta tensión puede contribuirse al fortalecimiento de la gobernanza responsable.

También se identificó, el rol central de la gestión directiva y la importancia de un liderazgo pertinente para establecer las condiciones administrativas, pedagógicas, comunitarias y gestión eficiente de recursos humanos, físicos y económicos que permitan materializar una educación rural de calidad, contribuyendo a la formación humana integral.

Si bien este estudio aporta reflexiones críticas sobre la conceptualización de la calidad educativa rural, debe entenderse dentro del alcance de la investigación, el periodo comprendido y los autores revisados. Esto sugiere una oportunidad de trabajo futuro de profundización con estudios de caso que capturen la diversidad de realidades institucionales rurales, la naturaleza del concepto y su evolución permanente. De igual manera, es muy conveniente explorar metodologías participativas de evaluación y

mejoramiento de la calidad educativa en estos contextos, garantizando el desarrollo integral de todos los actores de manera que la sociedad crezca en su conjunto.

Tanto el presente escrito como las oportunidades mencionadas tienen como beneficio adicional, el aporte al debate sobre políticas educativas para construir una educación rural pertinente, incluyente y transformadora mediante insumos que nutran el diseño de políticas públicas más integrales en términos de calidad y equidad educativa.

Como parte de las consideraciones finales se estableció un modelo conceptual que expresa hipótesis dinámicas tomando como base un diagrama de bucle causal de la dinámica de sistemas (Cosenz, 2022; Bala *et al.*, 2017; Aracil y Gordillo, 1997). Las flechas están indicando la relación de causalidad entre las variables y los signos más (+) o menos (-) reflejan si la relación es directa o inversamente proporcional, respectivamente (Bala *et al.*, 2017). La Figura 2 presenta el modelo conceptual que involucra la variable Gestión directiva. Allí se observan los dos bucles causales que exhiben la estructura de realimentación mediante la que interactúan las variables consideradas:

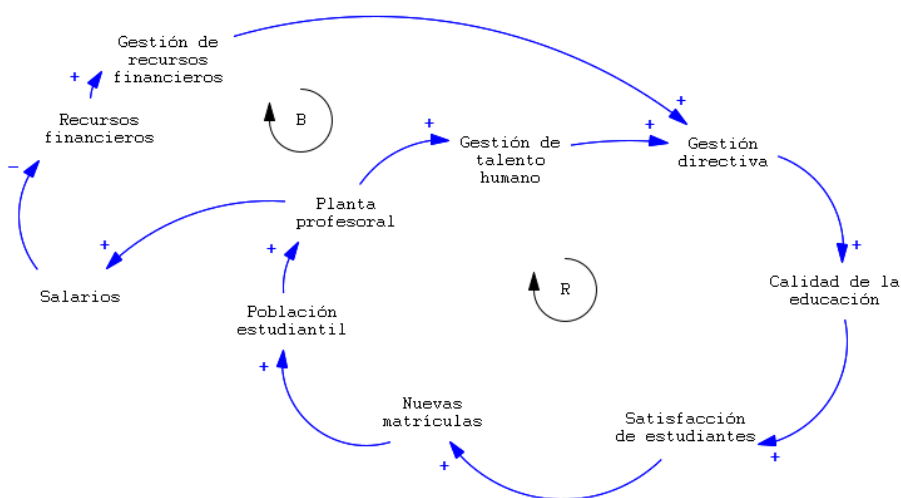
**Realimentación positiva:** Una mejor Gestión directiva implica mayor Calidad de la educación lo que produce una mayor Satisfacción de estudiantes. El incremento en la satisfacción de los estudiantes aumenta el número de estudiantes de nueva matrícula. Cuando se tiene mayor población estudiantil se requiere una planta profesoral proporcional que a su vez exige mejor gestión de talento humano y por tanto mejor gestión directiva.

**Realimentación negativa:** Cuando se tiene mejor Gestión directiva se incrementa la Calidad de la educación y esta suscita mayor Satisfacción de estudiantes y por tanto más matriculas con lo que la población estudiantil crece demandando mayor planta

profesoral. Al tener una mayor planta profesoral crece la proporción de recursos destinados a cubrir los salarios lo que disminuye la base de recursos financieros de la IE. Al contar con menos recursos financieros se necesita mejor gestión de recursos financieros y por tanto mejor Gestión Directiva. (Jaramillo, 2025, p. 12)

**Figura 6.**

*Modelo conceptual del sistema que involucra a la gestión directiva.*



Fuente: Elaboración propia con base en Cosenz (2022).

La gestión directiva en las IE rurales puede suministrar y recibir lecciones valiosas desde el ámbito corporativo en términos de crear una cultura organizacional que atraiga y retenga el talento de los profesores y personal académico. Las prácticas de gestión directiva que promueven la calidad educativa rural pueden inspirar modelos de liderazgo y gestión que fomenten el bienestar subjetivo de quienes intervienen en el proceso educativo, lo cual es crucial para mantenerse competitivo en el mercado globalizado actual.

Finalmente, la conclusión sintetiza los hallazgos más importantes del estudio, resaltando su contribución al avance del conocimiento en el campo y proponiendo

recomendaciones específicas para la práctica, la política, o la investigación futura. Esta sección refleja el valor agregado del estudio, incentivando la reflexión sobre las potenciales direcciones futuras que la investigación podría tomar, basadas en los resultados y discusiones presentadas. (Jaramillo, 2025, p. 14)

### **Capítulo 3. Educación Rural en Colombia: Adaptando las Políticas de Calidad a Realidades Locales**

#### **Resumen**

Este artículo analiza las políticas de calidad educativa en las zonas rurales de Colombia, destacando la necesidad de enfoques adaptados a las particularidades sociales, culturales y económicas de estas comunidades. A través de un enfoque cualitativo basado en la Teoría Fundamentada, se categorizaron datos relacionados con las políticas públicas globales y nacionales, evidenciando brechas persistentes en infraestructura, formación docente y retención escolar. Los hallazgos subrayan que las políticas educativas deben priorizar la relevancia cultural, la inclusión de habilidades prácticas y el fortalecimiento de la participación comunitaria. Se identificó que el Plan Nacional de Educación Rural ha tenido impactos mixtos, evidenciando la necesidad de una implementación más contextualizada y sostenible. Este estudio ofrece recomendaciones para transformar las políticas educativas, incluyendo inversiones en infraestructura, formación docente continua, y el uso estratégico de tecnologías educativas, con el objetivo de cerrar las brechas urbano-rurales y promover la equidad en el sistema educativo colombiano

#### **Introducción**

La educación rural representa uno de los desafíos más significativos para el desarrollo social y económico de Colombia, evidenciando brechas persistentes que afectan la calidad y

accesibilidad del sistema educativo. A pesar de las múltiples políticas e iniciativas implementadas por el gobierno nacional, las disparidades entre la educación urbana y rural continúan siendo pronunciadas, reflejando la complejidad de abordar las necesidades específicas de las comunidades rurales (Thomas et al., 2018; Reimers, 2020). Esta situación no solo compromete el desarrollo individual de los estudiantes, sino que también perpetúa ciclos de desigualdad que afectan el progreso de regiones enteras.

El panorama actual de la educación rural en Colombia se caracteriza por desafíos estructurales interrelacionados: infraestructura escolar deficiente, escasez de recursos pedagógicos, disponibilidad limitada de docentes cualificados y currículos poco adaptados a las realidades locales. Estos factores, combinados con barreras geográficas, sociales y económicas, crean un ecosistema educativo que dificulta el logro de resultados equitativos. La implementación del Plan Nacional de Educación Rural, aunque representa un esfuerzo significativo para abordar estas problemáticas, ha mostrado resultados heterogéneos que evidencian la necesidad de intervenciones más contextualizadas y sostenibles (Cerna et al., 2021; Usma, 2009; Arcila, 2017).

Es importante reconocer que el contexto colombiano presenta particularidades institucionales que requieren diferenciación analítica respecto a la educación rural. Si bien es cierto que la diversidad cultural y lingüística constituye un elemento central en los territorios rurales colombianos, la mayoría de las comunidades indígenas cuentan con el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), respaldado por normativas específicas que reconocen la autonomía de cada pueblo para establecer sus lineamientos educativos. Según la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC, 2025), en el país coexisten 102 pueblos indígenas que mantienen 65 lenguas nativas.

Esta realidad multiétnica y plurilingüe opera bajo un sistema educativo paralelo al sistema nacional regular, lo que implica que, aunque el SEIP comparte algunas problemáticas con la educación rural general—como limitaciones de infraestructura, formación docente y recursos—opera bajo marcos normativos, curriculares y de gobernanza completamente distintos que responden a cosmogonías, epistemologías y proyectos político-educativos específicos de cada pueblo. Pues, el SEIP posee sus propias autoridades educativas, metodologías pedagógicas y mecanismos de evaluación que difieren sustancialmente de las políticas educativas nacionales. Lo anterior, sumado a la experiencia de los investigadores como investigadores, docentes y directivos docentes de zonas rurales, hace que el presente estudio se centró en el análisis de las políticas de calidad educativa para comunidades rurales que operan dentro del sistema educativo nacional regular, diferenciándose del análisis especializado que merecería el SEIP como sistema autónomo de educación indígena con su propia institucionalidad y marcos de referencia. Esta delimitación del estudio no busca excluir las realidades educativas indígenas, sino respetar la autonomía de estas comunidades, quienes merecen un análisis especializado que reconozca la complejidad de sus sistemas propios y evite imposiciones externas de marcos conceptuales que no corresponden a sus realidades.

En este contexto, resulta fundamental desarrollar un análisis profundo que permita comprender no solo los desafíos actuales sino también las oportunidades de transformación del sistema educativo rural. El presente estudio examina ¿Cuáles son los factores que influyen en las políticas de calidad educativa rural en Colombia? Los hallazgos revelan una desconexión significativa entre las políticas formuladas a nivel nacional y su implementación contextualizada en territorios rurales. También se identifican que factores como el financiamiento sostenible, la

articulación intersectorial y las brechas urbano-rurales emergen como determinantes principales de la efectividad de estas intervenciones educativas.

El análisis se centra en tres ejes fundamentales: la adaptación curricular a contextos locales, el fortalecimiento de la formación docente y la integración estratégica de tecnologías educativas, buscando contribuir al desarrollo de políticas más efectivas y equitativas (Misra, 2006; De la Garza, 2014; Reid, 2017). A través de un enfoque metodológico cualitativo basado en la Teoría Fundamentada y una rigurosa triangulación teórica, este estudio identifica que el éxito de las políticas educativas rurales depende crucialmente de su adaptabilidad a las realidades socioculturales locales y de la participación activa de las comunidades en su diseño e implementación.

La relevancia de esta investigación radica en su potencial para informar el diseño e implementación de políticas educativas que respondan efectivamente a las necesidades específicas de las comunidades rurales. Al examinar tanto los obstáculos como las experiencias exitosas, este análisis proporciona evidencia que apunta hacia la necesidad de una reorientación significativa de las políticas educativas. Las conclusiones señalan la importancia de priorizar el diseño de políticas educativas genuinamente rurales, no adaptaciones de modelos urbanos, la formación docente contextualizada, la inversión sostenida en infraestructura apropiada, y el desarrollo de mecanismos de evaluación e implementación que reconozcan y valoren las particularidades del contexto rural colombiano.

### **3.1 Educación Rural: Experiencias y Aprendizajes Internacionales**

El análisis de la situación de la educación rural a nivel global revela patrones y desafíos compartidos que trascienden fronteras geográficas y contextos culturales. Biddle et al. (2023) han identificado que, a pesar de los avances en investigación educativa rural, persisten brechas

significativas en áreas como equidad, acceso y calidad educativa a nivel global, lo que refleja la necesidad de repensar las políticas educativas desde una perspectiva que reconozca las particularidades del entorno rural.

En China, aunque las políticas educativas rurales han contribuido a la reducción de la pobreza mediante programas focalizados (Liu et al., 2021), Li y Xue (2022) señalan que el sistema aún enfrenta retos significativos para garantizar una educación de alta calidad en zonas rurales. Estos desafíos se manifiestan particularmente en la distribución inequitativa de recursos educativos entre regiones y en la dificultad para retener docentes calificados en áreas remotas, lo que perpetúa ciclos de desigualdad educativa. En India, la situación refleja patrones similares: la Nueva Política Nacional de Educación (NEP) ha logrado mejorar el acceso inicial a la educación, pero Rangarajan et al. (2023) advierten que las condiciones de enseñanza-aprendizaje y los resultados educativos siguen siendo preocupantes en áreas rurales remotas, donde la falta de infraestructura adecuada y recursos pedagógicos limita significativamente la calidad educativa.

En el contexto europeo, la investigación en Alemania revela que mantener patrones estables de calidad educativa en entornos rurales requiere esfuerzos continuos y recursos significativos, lo que impacta directamente en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes rurales (Kuger et al., 2015). Esta situación se complica por la necesidad de adaptar constantemente los programas educativos a poblaciones cambiantes y recursos limitados. Glass (2022), en su informe para el Consejo de Europa, destaca que, a pesar del papel activo de las autoridades locales y regionales, los desafíos en la retención de jóvenes en zonas rurales persisten, en parte debido a la percepción de oportunidades limitadas y la falta de conexión entre la educación y las perspectivas de desarrollo local. España presenta un caso particular donde, si bien se han logrado avances significativos en la integración de tecnologías educativas, Moraleda-

Ruano y Bernal-Romero (2025) identifican retos persistentes en la sostenibilidad de las escuelas rurales y en la atracción de personal docente cualificado, lo que afecta la continuidad y calidad de los programas educativos.

La situación en África subsahariana revela desafíos aún más pronunciados y estructurales. Sugata y Keisuke (2021) identifican brechas críticas en el rendimiento educativo entre áreas urbanas y rurales, que se manifiestan no solo en resultados académicos sino también en tasas de deserción y progresión escolar. Estas disparidades se exacerban por el acceso limitado a recursos básicos, infraestructura deficiente y una escasez crónica de docentes capacitados, creando un ciclo de desventaja educativa. En Tanzania, Lindsjö (2018) documenta cómo estas disparidades afectan significativamente la calidad educativa rural, impactando especialmente en el desarrollo de habilidades básicas y oportunidades de aprendizaje. La situación en Zimbabwe, según Makachira y Muchabaiwa (2023), revela una crisis profunda en la calidad de la educación multigrado en escuelas satélite, donde la falta de recursos, capacitación inadecuada y ausencia de apoyo pedagógico comprometen seriamente la efectividad de estos programas educativos.

En América Latina, Mora (2020) identifica un patrón persistente de desafíos estructurales en las zonas rurales que va más allá de la simple falta de recursos. La infraestructura inadecuada, combinada con limitaciones en la formación docente y currículos poco relevantes para el contexto rural, crea barreras significativas para el aprendizaje efectivo. Estos obstáculos se magnifican por las condiciones socioeconómicas y geográficas de la región, generando un ciclo de desigualdad educativa que se transmite entre generaciones y limita las oportunidades de desarrollo personal y comunitario.

Experiencias recientes evidencian en el norte de Noruega, que a pesar de la rica diversidad étnica de poblaciones Sámi, Kven y noruegas, los sistemas educativos mantienen currículos uniformes que ignoran esta diversidad cultural, demostrando que la ruralidad representa sociedades vibrantes con contrastes y no espacios homogéneos (Paulgaard y Saus, 2023). En una misma línea, el análisis longitudinal australiano muestra tras examinar más de 500 contribuciones académicas durante tres décadas, la persistencia de nueve temas perennes: financiamiento insuficiente, dificultades en la preparación y retención docente, desconexión curricular con las realidades locales, discursos deficitarios sobre lo rural, inequidades sistémicas, y desarticulación entre escuela, familia y comunidad (Guenther et al., 2023). Por otra parte, en Ghana, la implementación de políticas como la educación secundaria gratuita, programas de alimentación escolar y la expansión física de instituciones educativas a comunidades remotas mejoraron significativamente las tasas de participación escolar, revelando que el problema central no radica en "ser rural" sino en procesos de marginalización que desvalorizan el capital cultural rural (Anlimachie et al., 2022).

A través de estos contextos diversos, surgen patrones comunes que requieren atención urgente y soluciones sostenibles: la necesidad de fortalecer la infraestructura educativa básica, mejorar los programas de formación y retención docente, adaptar los currículos a las realidades locales y asegurar financiamiento sostenible para programas educativos rurales. Estos desafíos compartidos sugieren la importancia de desarrollar políticas educativas que no solo reconozcan las particularidades de cada contexto, sino que también aborden las barreras estructurales que limitan la calidad educativa en entornos rurales, promoviendo un enfoque integral que considere tanto las necesidades inmediatas como las aspiraciones de desarrollo a largo plazo de las comunidades rurales.

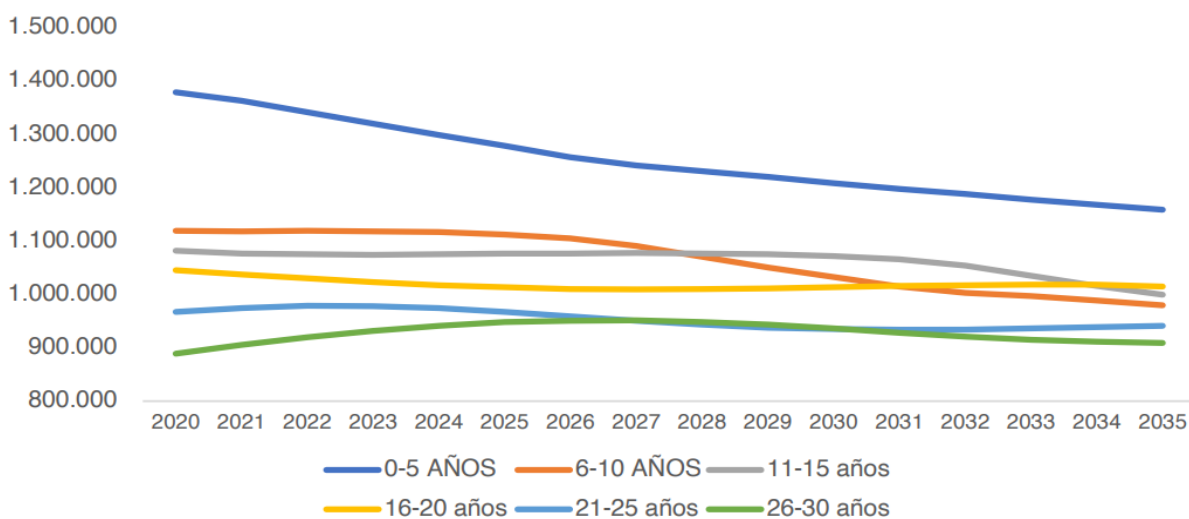
### 3.2 Panorama de la Educación Rural en Colombia

El problema por desarrollar se enmarca en el sistema educativo rural en Colombia, que enfrenta una serie de problemas críticos que han afectado la calidad y accesibilidad de la educación media en estas áreas. De acuerdo con el Departamento Nacional de Estadística – DANE, para 2023 existen 13.631.928 personas en edad escolar, y cerca del 26,7% son de zonas rurales.

De acuerdo con el Informe análisis estadístico LEE No. 98, del 9 de julio de 2024, de 55.889 sedes educativas en Colombia, el 67% son rurales con orientación en la jornada de la mañana (76%). Así mismo, se proyecta una progresiva disminución de estudiantes rurales, como se muestra en la Ilustración 1.

#### Figura 7.

*Proyecciones de población en zonas rurales para poblaciones jóvenes*



Nota: Tomado de Informe análisis estadístico con datos del DANE 2022

Según la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV) del DANE, en 2022, la población de Colombia de 15 años o más ascendía 39.839.574 personas. De este total, el 95.9% sabía leer y escribir. No obstante, se observan marcadas disparidades geográficas: el 2.7% de la población

urbana de 15 años o más no tenía habilidades de lectura y escritura, en comparación con el 9.2% en las zonas rurales.

A pesar de los esfuerzos realizados por el gobierno a través de políticas como el Plan Nacional de Educación Rural, las desigualdades entre las zonas rurales y urbanas persisten. Los desafíos incluyen la falta de infraestructura adecuada, la escasez de recursos educativos y tecnológicos, y la limitada disponibilidad de docentes capacitados. Estos problemas estructurales limitan significativamente las oportunidades educativas de los estudiantes rurales, perpetuando la desigualdad social y económica en el país (González et al., 2022; Mora, 2020; Albán, 2023).

Además, las políticas educativas actuales no han logrado cerrar la brecha en el rendimiento académico y la retención escolar entre los estudiantes rurales y urbanos. Las evaluaciones estandarizadas, como las pruebas SABER, muestran que los estudiantes en áreas rurales continúan rezagados en comparación con sus pares urbanos. Esta situación se ve agravada por la falta de un currículo adaptado a las realidades y necesidades locales, lo que dificulta la relevancia y efectividad de la educación impartida en estas comunidades (Silverman, 2014; Herrera & Buitrago, 2015; Retamal, 2020). Es necesario un enfoque más integral y contextualizado en la formulación e implementación de políticas públicas que respondan a las particularidades culturales, sociales y económicas de las zonas rurales para mejorar la calidad y equidad de la educación en Colombia.

En los últimos años, la educación rural en Colombia ha sido objeto de análisis y debate debido a las persistentes desigualdades en comparación con las zonas urbanas. Las políticas implementadas para mejorar la calidad educativa en las zonas rurales han mostrado resultados mixtos, lo que resalta la necesidad de una mayor contextualización y adaptación de las estrategias educativas. Estudios recientes han identificado que la falta de infraestructura

adecuada y la limitada disponibilidad de recursos educativos son factores clave que siguen afectando el acceso y la calidad de la educación en las áreas rurales del país (González et al., 2022; Albán, 2023). Además, las barreras socioeconómicas y geográficas continúan perpetuando la desigualdad educativa, subrayando la necesidad de políticas más inclusivas y adaptadas a las realidades locales (Yang, 2023; Viccaro et al., 2021).

La gestión directiva en las instituciones educativas rurales también ha sido un tema central en la discusión sobre la mejora de la calidad educativa. Recientes investigaciones han sugerido que el liderazgo directivo juega un papel crucial en la implementación efectiva de las políticas educativas y en la creación de entornos de aprendizaje más equitativos y efectivos. No obstante, existe una brecha significativa en la formación y apoyo a los directivos en las zonas rurales, lo que limita su capacidad para abordar los desafíos específicos de estos contextos (Cerna et al., 2021; Yoosefi et al., 2016). Esta falta de capacitación y recursos adecuados para los líderes educativos rurales afecta directamente la calidad de la enseñanza y, en última instancia, el rendimiento académico de los estudiantes, lo que refuerza la necesidad de fortalecer la gestión directiva en estas áreas.

Además, el uso de tecnologías educativas ha sido identificado como una herramienta potencialmente transformadora para mejorar la educación en las zonas rurales. Aunque la integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas rurales ha sido promovida como una solución para superar las limitaciones de recursos y acceso, la implementación ha sido desigual. Investigaciones recientes destacan la importancia de proporcionar formación específica y recursos tecnológicos adaptados a las necesidades rurales para maximizar el impacto de estas tecnologías (Reimers, 2020; Preteet et al., 2017). A pesar de los avances en esta área, es evidente que se requieren esfuerzos sostenidos para garantizar que las

TIC puedan realmente cerrar las brechas educativas entre las zonas rurales y urbanas en Colombia.

### **3.3 Marco Legal y Político de la Educación Rural Colombiana**

La educación en zonas rurales de Colombia ha sido un foco de atención en la política pública, particularmente a través de los esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para mejorar la calidad educativa y reducir las disparidades entre áreas rurales y urbanas. La política pública del MEN se ha orientado hacia la creación de estrategias que buscan garantizar una educación inclusiva y equitativa en todo el país, enfatizando la importancia de la infraestructura escolar, la formación docente y la relevancia del currículo educativo para las comunidades rurales (MEN, 2021). Sin embargo, los resultados de estas políticas han sido mixtos, ya que las zonas rurales continúan enfrentando desafíos significativos en términos de acceso y calidad educativa (Thomas et al., 2018).

La calidad educativa en contextos rurales ha sido un tema central en la agenda tanto del MEN como de organizaciones internacionales como la UNESCO. Según la UNESCO, la calidad educativa no solo se mide por el rendimiento académico, sino también por la capacidad de las escuelas para ofrecer un entorno de aprendizaje seguro, inclusivo y equitativo (UNESCO, 2020). En Colombia, el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) se ha utilizado como una herramienta para evaluar la calidad educativa en diversas regiones, incluyendo las áreas rurales. No obstante, las brechas en la calidad educativa entre zonas rurales y urbanas siguen siendo notables, lo que indica la necesidad de un enfoque más integral y adaptado a las particularidades de estas comunidades (Albán, 2023).

La gestión directiva juega un papel crucial en la implementación efectiva de políticas educativas y en la mejora de la calidad educativa en las escuelas rurales. Cassasus (2000) destaca

que un liderazgo directivo efectivo es esencial para crear entornos de aprendizaje que promuevan la equidad y la calidad educativa. En las escuelas rurales de Colombia, la gestión directiva enfrenta desafíos particulares debido a la falta de recursos, la escasa formación especializada y la necesidad de adaptarse a contextos geográficos y socioculturales únicos (Cerna et al., 2021). A pesar de estos desafíos, se ha demostrado que una gestión directiva fuerte puede mejorar significativamente el rendimiento académico y la retención escolar en áreas rurales (Cassasus, 2000).

Además, la integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas rurales ha sido promovida como una estrategia para superar las limitaciones de recursos y mejorar la calidad educativa. Sin embargo, la implementación de TIC en zonas rurales ha sido desigual, y su impacto depende en gran medida de la capacidad de los directivos escolares para gestionar eficazmente estos recursos y asegurar que se utilicen de manera que beneficien a todos los estudiantes (Reimers, 2020; Prete et al., 2017). Para maximizar el impacto de las TIC, es necesario proporcionar formación específica a los directivos y docentes rurales, así como adaptar las tecnologías a las necesidades y contextos locales (MEN, 2021).

El marco legal que rige la educación rural en Colombia está fundamentado en la Constitución Política de 1991, que establece la educación como un derecho fundamental y un servicio público con una función social. En este contexto, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece los lineamientos generales para la organización del sistema educativo colombiano, incluyendo disposiciones específicas para garantizar la cobertura y calidad de la educación en las zonas rurales. Esta ley subraya la obligación del Estado de proporcionar los recursos necesarios para asegurar una educación inclusiva y equitativa, adaptada a las particularidades geográficas y culturales de las comunidades rurales (MEN, 2021).

Además, el Decreto 3011 de 1997, que reglamenta la prestación del servicio educativo en zonas rurales y dispersas, refuerza el compromiso del Estado con la educación rural. Este decreto establece que las instituciones educativas en áreas rurales deben contar con programas curriculares adaptados a las condiciones locales, incluyendo aspectos culturales, productivos y ambientales. Asimismo, enfatiza la importancia de la participación comunitaria en la gestión escolar, promoviendo la integración de la comunidad en la toma de decisiones relacionadas con la educación, lo cual es fundamental para asegurar que la educación sea relevante y significativa para los estudiantes en estos contextos (MEN, 2021; UNESCO, 2020).

A nivel internacional, Colombia se ha comprometido a seguir los lineamientos de la UNESCO y otros organismos internacionales que promueven la educación inclusiva y equitativa. Esto incluye el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente el ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. El marco legal colombiano, en consonancia con estos compromisos internacionales, ha desarrollado políticas y programas específicos para mejorar la calidad educativa en las zonas rurales, aunque los desafíos persisten en la implementación efectiva de estas políticas, especialmente en lo que respecta a la equidad y la gestión directiva en las escuelas rurales (Cerna et al., 2021; Cassasus, 2000).

### **3.4 Metodología**

Para responder a la pregunta de investigación ¿Cuáles son los factores que influyen en las políticas de calidad educativa rural en Colombia?, este estudio utilizó un enfoque cualitativo basado en la Teoría Fundamentada (Grounded Theory), permitiendo la generación de teoría emergente a partir del análisis de datos cualitativos relacionados con políticas públicas

educativas. Este enfoque, fundamentado en los trabajos de Glaser y Strauss (1967), así como en los desarrollos metodológicos de Strauss y Corbin (1998) y Charmaz (2006), se estructuró en tres fases principales:

1. Codificación abierta: Identificación inicial de conceptos clave presentes en los datos recopilados, destacando patrones recurrentes y relaciones preliminares.
2. Codificación axial: Profundización en las relaciones entre categorías principales y subcategorías, facilitando la construcción de conexiones teóricas robustas.
3. Codificación selectiva: Integración de categorías y subcategorías en una narrativa teórica coherente, enfocada en los factores críticos que inciden en las políticas de calidad educativa rural.

Para fortalecer la validez y profundidad del análisis sobre las políticas de calidad educativa en zonas rurales de Colombia, se empleó la triangulación teórica como estrategia metodológica. Según Flick (2018), la triangulación consiste en "la combinación de diferentes métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales, y perspectivas teóricas distintas para ocuparse de un fenómeno" (p.67), lo que permite una comprensión más profunda y completa del objeto de estudio. En este sentido, la triangulación se estructuró a partir de tres enfoques complementarias que permitieron una interpretación más comprehensiva del fenómeno estudiado:

- a. Enfoque de políticas públicas educativas: Se analizaron documentos normativos y programas implementados en Colombia, comparándolos con modelos internacionales de educación rural propuestos por diversos organismos (UNESCO, 2020; OECD, 2018).
- b. Perspectiva sociocultural de la educación rural: Se incorporaron conceptos de educación contextualizada, pertinencia cultural y participación comunitaria para evaluar cómo

las políticas actuales responden a las realidades locales (Reimers, 2020; Cassasus, 2000; Mora, 2020; Peña-Torres & Reina-Rozo, 2022).

c. Modelo de calidad educativa en contextos rurales: Se utilizó un modelo multidimensional de calidad educativa que define la calidad como un constructo integral que trasciende los indicadores tradicionales de rendimiento académico para incorporar criterios de pertinencia cultural, equidad territorial y desarrollo contextualizado, basado en las teorías de Cerna et al. (2021), Albán (2023), Othman & Muijs (2013), y Viccaro et al. (2021)

La aplicación de la triangulación teórica permitió no solo contrastar distintas interpretaciones de los datos, sino también contrastar fuentes e identificar patrones emergentes en la relación entre diseño, implementación y sostenibilidad de las políticas educativas en zonas rurales. Como señala Denzin (2012), la triangulación fortalece la credibilidad de los hallazgos al reducir los sesgos interpretativos que podrían surgir de un análisis basado en una sola perspectiva.

En una misma línea, la gestión de los datos cualitativos se desarrolló mediante el software ATLAS.ti, el cual permitió organizar, codificar y analizar grandes volúmenes de información de manera sistemática. Como destacan Friese (2014) y Saldaña (2021), el uso de herramientas digitales como ATLAS.ti facilita el análisis transparente y reproducible, asegurando rigor metodológico en investigaciones cualitativas.

El corpus de datos incluyó documentos clave de políticas públicas nacionales e internacionales, informes oficiales (como los publicados por el DANE y el Ministerio de Educación Nacional), y literatura académica relevante (ver tabla 5). Este enfoque metodológico fue iterativo y dinámico, permitiendo ajustes durante el proceso de análisis conforme emergían categorías relevantes. Se priorizó la validez contextual de los hallazgos mediante triangulación

de datos a partir de un análisis de frecuencias de códigos en los 34 documentos revisados. Este proceso permitió organizar y clasificar los datos, destacando los temas más relevantes y recurrentes para entender mejor la realidad analizada.

**Tabla 5.**

Documentos analizados en la investigación

No.	Código	Título	Fuente/Autor	Año	Tipo
1	D01	Proyecto de Ley 116 de 2021: Política de Educación Rural en Colombia	Senado de la República de Colombia	2021	Documento oficial
2	D02	Plan Especial de Educación Rural	MEN	2020	Documento oficial
3	D03	Más y mejor educación rural: Avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia	MEN	2022	Documento oficial
4	D04	Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción	UNESCO	2020	Informe internacional
5	D05	Proyecto de Educación Rural PER	MEN	2021	Documento oficial
6	D06	Manual para la Formulación y ejecución de Planes de Educación Rural	MEN	2017	Documento oficial

---

7	D07	Educación en Contexto Rurales	MEN	2019	Documento oficial
8	D08	Educación para la población rural	FAO	2012	Informe internacional
9	D09	Miradas sobre la educación en iberoamérica	OEI	2019	Informe internacional
10	A01	Lineamientos sobre políticas educativas en la educación rural en Colombia	Benavides	2021	Artículo académico
11	A02	La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas	Carrero y Gonzales	2016	Artículo académico
12	A03	Educación rural: oportunidades para la innovación	Peirano et al.	2015	Artículo académico
13	A04	Identidades rurales en las políticas educativas en Colombia y México	Rojas Amaya y	2022	Artículo académico
14	A05	Políticas públicas de educación rural y desarrollo territorial: Una revisión sistemática de la literatura (2012-2023)	Suárez Camacho y	2023	Artículo académico
15	A06	Políticas Implementadas en Escuelas Rurales: Análisis Bibliométrico Internacional (2001-2020)	Álvarez-Álvarez y García-Prieto	2022	Artículo académico
16	A07	Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad	Peréz	2018	Artículo académico

---

---

17	A08	Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación	Galván		2020	Artículo académico
18	A09	Crisis de la educación rural y su política pública en Colombia	Plazas		2023	Artículo académico
19	A10	Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto	Parra et al.		2018	Artículo académico
20	A11	Educación rural mediada por tecnología tradicional en tiempos de pandemia 2020-2022	Bonilla Muñoz	y	2022	Artículo académico
21	A12	Calidad educativa y cumplimiento del derecho a la educación de la población rural colombiana	Lozano		2019	Artículo académico
22	A13	Propuestas para el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media en Colombia	Jaramillo al.	et	2014	Artículo académico
23	A14	Relaciones entre el puntaje del examen de Estado de la educación media y las variables del entorno rural en Medellín (Colombia)	Córdoba		2024	Artículo académico
24	A15	[Título incompleto en datos originales]	Boix Marinho	y	2024	Artículo académico
25	A16	Diferencia, complejidad y heterogeneidad curricular: ¿es necesario un currículum diferenciado en la educación del campo?	Espinosa		2024	Artículo académico

---

---

26	A17	Sistema de indicadores de gestión docente para la educación básica	Narváez	2023	Artículo académico
27	A18	El uso de indicadores de la calidad educativa: Una discusión crítica a partir del caso chileno	Galioto	2022	Artículo académico
28	A19	Políticas públicas educativas en el marco del Sistema educativo colombiano. Una reflexión desde su fundamento teórico	Calics-Salcedo	2023	Artículo académico
29	A20	Hacia la construcción de calidad educativa un concepto determinante para el desarrollo social	Bolaño González	y 2023	Artículo académico
30	A21	La innovación educativa: un reto para la educación pospandemia	Ararat	2023	Artículo académico
31	A22	Políticas públicas de descolonización educativa en Colombia	Vidal et al.	2024	Artículo académico
32	A23	Habilidades cognitivas, calidad de la educación y crecimiento económico en los departamentos de Colombia	Jiménez-Ramírez Reyes-Camargo	y 2024	Artículo académico

---

Fuente: elaboración propia (2024)

Los criterios de inclusión para la selección de documentos fueron: (a) publicaciones relacionadas con educación rural en Colombia o América Latina, (b) artículos académicos publicados entre 2012 y 2024 para garantizar la actualidad de la información, (c) textos que abordaran específicamente políticas educativas, calidad educativa o gestión en contextos rurales, (d) disponibilidad de acceso completo al documento, y (e) relevancia directa con el sistema

educativo nacional regular colombiano. Por otra parte, los criterios de exclusión incluyeron: (a) documentos que se enfocaran exclusivamente en educación urbana, (b) artículos académicos anteriores a 2012 para mantener la pertinencia temporal, (c) textos que trataran únicamente aspectos técnicos o administrativos sin conexión con políticas de calidad, (d) documentos de acceso restringido o incompletos, (e) materiales que abordaran exclusivamente el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) debido a su marco normativo y operativo diferenciado, y (f) publicaciones duplicadas o versiones preliminares de documentos ya incluidos. La búsqueda se realizó en bases de datos académicas (Scopus, Web of Science, SciELO) y repositorios institucionales del Ministerio de Educación Nacional, DANE, UNESCO, OEI y FAO. La limitación temporal (2012-2024) se aplicó únicamente a artículos académicos, mientras que los documentos oficiales gubernamentales se incluyeron independientemente de su año de publicación dado que mantienen vigencia normativa y operativa.

Finalmente, dado que esta investigación se basó en el análisis documental de fuentes públicas disponibles, no se requirió aprobación de comité de ética institucional. Sin embargo, el estudio siguió principios éticos de investigación documental (Abreu, 2017; Rosales, 2022), incluyendo la citación apropiada de todas las fuentes consultadas, el uso responsable de la información pública y el respeto por los derechos de autor de los documentos analizados. La metodología empleada en este estudio utilizó un enfoque cualitativo basado en la Teoría Fundamentada (Grounded Theory), permitiendo la generación de teoría emergente a partir del análisis de datos cualitativos relacionados con políticas públicas educativas. Este enfoque, fundamentado en los trabajos de Glaser y Strauss (1967), así como en los desarrollos

metodológicos de Strauss y Corbin (1998) y Charmaz (2006), se estructuró en tres fases principales:

- **Codificación abierta:** Identificación inicial de conceptos clave presentes en los datos recopilados, destacando patrones recurrentes y relaciones preliminares.
- **Codificación axial:** Profundización en las relaciones entre categorías principales y subcategorías, facilitando la construcción de conexiones teóricas robustas.
- **Codificación selectiva:** Integración de categorías y subcategorías en una narrativa teórica coherente, enfocada en los factores críticos que inciden en las políticas de calidad educativa rural.

Para fortalecer la validez y profundidad del análisis sobre las políticas de calidad educativa en zonas rurales de Colombia, se empleó la triangulación teórica como estrategia metodológica. Según Flick (2018), la triangulación consiste en “la combinación de diferentes métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales, y perspectivas teóricas distintas para ocuparse de un fenómeno” (p.67), lo que permite una comprensión más profunda y completa del objeto de estudio. En este sentido, la triangulación se estructuró a partir de tres enfoques complementarias que permitieron una interpretación más comprehensiva del fenómeno estudiado:

- **Enfoque de políticas públicas educativas:** Se analizaron documentos normativos y programas implementados en Colombia, comparándolos con modelos internacionales de educación rural propuestos por diversos organismos (UNESCO, 2020; OECD, 2018).
- **Perspectiva sociocultural de la educación rural:** Se incorporaron conceptos de educación contextualizada, pertinencia cultural y participación comunitaria para evaluar cómo las

políticas actuales responden a las realidades locales (Reimers, 2020; Cassasus, 2000; Mora, 2020; Peña-Torres y Reina-Rozo, 2022).

- Modelo de calidad educativa en contextos rurales: Se utilizaron teorías sobre medición de calidad educativa en entornos con desigualdades estructurales (Cerna et al., 2021; Albán et al., 2023; Othman & Muijs, 2013; Viccaro et al., 2021).

La aplicación de la triangulación teórica permitió no solo contrastar distintas interpretaciones de los datos, sino también contrastar fuentes e identificar patrones emergentes en la relación entre diseño, implementación y sostenibilidad de las políticas educativas en zonas rurales. Como señala Denzin (2012), la triangulación fortalece la credibilidad de los hallazgos al reducir los sesgos interpretativos que podrían surgir de un análisis basado en una sola perspectiva.

En una misma línea, la gestión de los datos cualitativos se desarrolló mediante el software ATLAS.ti, el cual permitió organizar, codificar y analizar grandes volúmenes de información de manera sistemática. Como destacan Friese (2014) y Saldaña (2021), el uso de herramientas digitales como ATLAS.ti facilita el análisis transparente y reproducible, asegurando rigor metodológico en investigaciones cualitativas.

El corpus de datos incluyó documentos clave de políticas públicas nacionales e internacionales, informes oficiales (como los publicados por el DANE y el Ministerio de Educación Nacional), y literatura académica relevante. Adicionalmente, se incorporaron perspectivas de actores involucrados en la gestión y enseñanza en instituciones rurales, obtenidas mediante entrevistas semiestructuradas y análisis documental.

Este enfoque metodológico fue iterativo y dinámico, permitiendo ajustes durante el proceso de análisis conforme emergían categorías relevantes. Se priorizó la validez contextual de

los hallazgos mediante triangulación de datos y consulta constante con expertos en políticas educativas y desarrollo rural.

Así mismo, para reconocer patrones y tendencias en la información, se llevó a cabo un análisis de frecuencias de códigos en los 34 documentos revisados. Este proceso permitió organizar y clasificar los datos, destacando los temas más relevantes y recurrentes para entender mejor la realidad analizada.

### **3.5 Resultados**

Se identificó que las políticas de calidad educativa implementadas en las zonas rurales de Colombia durante la última década han enfrentado significativos desafíos relacionados con la infraestructura inadecuada, la falta de recursos humanos capacitados, y la escasa adaptación del currículo a las necesidades locales. Además, se observó que la incorporación limitada de tecnologías educativas ha perpetuado las brechas digitales y sociales, afectando negativamente la equidad y la calidad de la educación en estos contextos. Para profundizar en la comprensión de estas problemáticas y sus interrelaciones, se realizó un análisis sistemático de la documentación disponible.

El análisis mediante ATLAS.ti permitió identificar y categorizar patrones significativos en los 34 documentos analizados. El proceso de codificación reveló no solo la frecuencia de aparición de diferentes conceptos, sino también las interrelaciones entre las diversas dimensiones de la educación rural. A través del análisis de co-ocurrencia de códigos, se identificaron conexiones significativas entre categorías como el financiamiento sostenible y la retención docente, o entre la articulación intersectorial y la pertinencia cultural del currículo. Esta profundidad de análisis fue fundamental para comprender la naturaleza multidimensional de los desafíos en la educación rural y las potenciales sinergias entre diferentes intervenciones políticas.

Las representaciones visuales generadas por el software (figuras 8 y 9) permiten apreciar tanto la frecuencia de las categorías identificadas como sus interrelaciones, proporcionando una base sólida para la formulación de recomendaciones de política educativa.

La aplicación de la triangulación, como estrategia metodológica, permitió enriquecer significativamente los hallazgos al contrastar diferentes perspectivas teóricas. Este enfoque reveló que las políticas educativas rurales en Colombia, si bien conceptualmente alineadas con recomendaciones internacionales como las propuestas por UNESCO (2020) y OECD (2018), presentan brechas importantes en su implementación territorial. Los resultados de este proceso de triangulación evidenciaron que factores como el financiamiento sostenible y las brechas urbano-rurales no operan de manera aislada, sino que interactúan creando ciclos que perpetúan las desigualdades educativas.

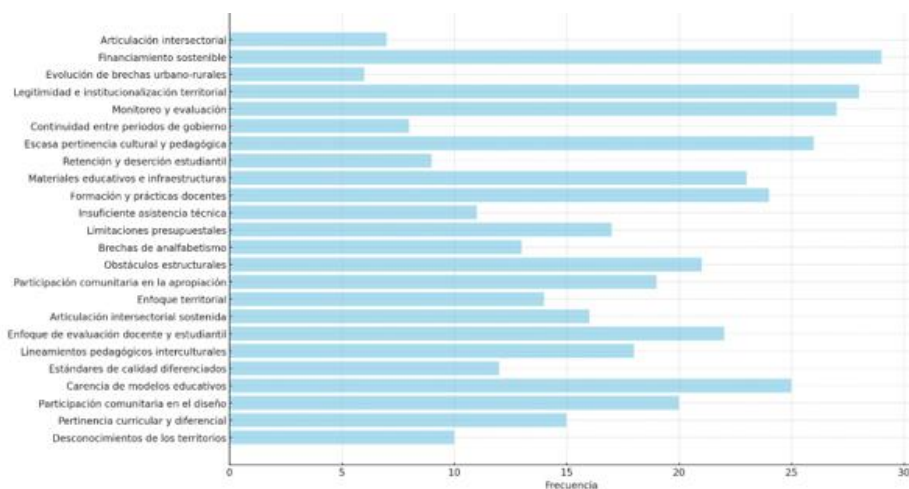
Del mismo modo, al contrastar con las experiencias internacionales se revelan paralelismos significativos entre los desafíos enfrentados por Colombia y otros países con contextos geográficos y socioeconómicos similares. Por ejemplo, las experiencias documentadas en zonas rurales de China (Liu et al., 2021) e India (Rangarajan et al., 2023) muestran patrones comunes relacionados con la distribución inequitativa de recursos y las dificultades para la retención de docentes calificados. Sin embargo, el análisis también identificó que, a diferencia de experiencias como las implementadas en España (Moraleta-Ruano & Bernal-Romero, 2025), las políticas colombianas han mostrado mayor dificultad para mantener la sostenibilidad a largo plazo de las intervenciones educativas rurales, particularmente al enfrentar transiciones gubernamentales.

A partir de este análisis, se proponen recomendaciones específicas que incluyen la inversión en infraestructura escolar, la mejora en la formación y el desarrollo profesional de los

docentes, y la integración de tecnologías de la información y la comunicación para fortalecer las capacidades educativas. Estas estrategias buscan no solo mejorar los niveles de equidad y calidad, sino también promover una educación inclusiva y adaptada a las realidades de las comunidades rurales en Colombia.

### Figura 8.

*Distribución de frecuencias de factores que influyen en la calidad educativa rural en Colombia*



*Nota. Elaborado con información del software Atlas.ti, 2024.*

El análisis de frecuencias de los códigos en los 34 documentos revisados evidencia que las categorías con mayor número de menciones son financiamiento sostenible (29 menciones), legitimidad e institucionalización territorial (28), y monitoreo y evaluación (27). Estas temáticas destacan como pilares fundamentales para garantizar la sostenibilidad y continuidad de las políticas educativas rurales. A ellas se suman escasa pertinencia cultural y pedagógica (26) y carencia de modelos educativos (25), aspectos que señalan la urgencia de revisar y adaptar las propuestas pedagógicas a los contextos locales.

También resalta la formación y prácticas docentes (24 menciones) y la disponibilidad de materiales educativos e infraestructuras (23) como elementos clave para la implementación

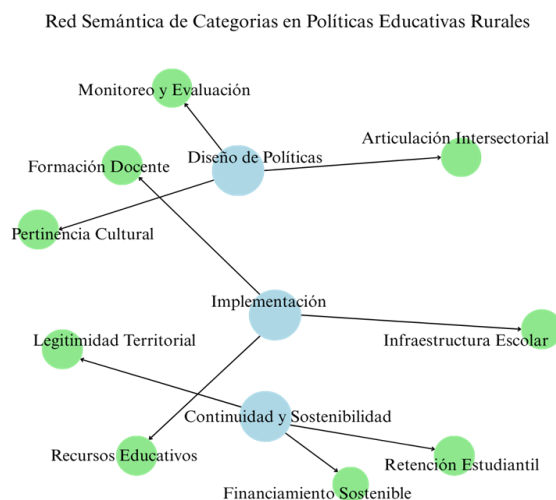
efectiva de las políticas. El enfoque de evaluación docente y estudiantil (22) y los obstáculos estructurales (21), junto con la participación comunitaria en el diseño (20) y en la apropiación (19), muestran que la calidad y pertinencia de las políticas dependen en gran medida de la articulación entre lo técnico y lo comunitario.

En una frecuencia media se ubican los lineamientos pedagógicos interculturales (18 menciones), las limitaciones presupuestales (17), la articulación intersectorial sostenida (16), la pertinencia curricular y diferencial (15) y el enfoque territorial (14). Estas dimensiones reflejan desafíos estructurales y pedagógicos que, aunque no son los más citados, tienen implicaciones profundas en la equidad educativa.

Finalmente, las categorías menos mencionadas incluyen brechas de alfabetismo (13 menciones), estándares de calidad diferenciados (12), insuficiente asistencia técnica (11), desconocimiento de los territorios (10), retención y deserción estudiantil (9), continuidad entre periodos de gobierno (8), articulación intersectorial (7) y evolución de brechas urbano-rurales (6). Aunque su frecuencia es menor, su presencia señala vacíos que deben atenderse para lograr una respuesta integral, especialmente en la identificación de necesidades locales, el acompañamiento técnico y la permanencia educativa. No obstante, también enfatiza la necesidad de superar barreras estructurales y promover una mayor participación comunitaria, así como fortalecer la pertinencia cultural en el diseño de políticas que respondan realmente a las dinámicas de los territorios rurales.

**Figura 9.**

*Mapa conceptual de relaciones entre categorías y subcategorías en políticas educativas rurales*



*Nota.* Elaborado en el software Atlas.ti 2024

La red semántica presentada en la figura 9 fue construida mediante el proceso sistemático de análisis relacional en ATLAS.ti, siguiendo tres etapas metodológicamente estructuradas.

Primera etapa - Codificación y categorización: Durante la codificación axial, se identificaron patrones de co-ocurrencia entre códigos cuando aparecían simultáneamente en el mismo segmento textual o párrafo de los documentos analizados. ATLAS.ti registra automáticamente estas co-ocurrencias, pero la interpretación de su significado teórico fue realizada manualmente por los investigadores. Segunda etapa - Agrupación categorial: Los códigos individuales fueron agrupados en tres categorías principales (Diseño de Políticas, Implementación, y Continuidad y Sostenibilidad) basándose en la teoría fundamentada y la triangulación teórica establecida. Esta agrupación no fue automatizada sino resultado del análisis interpretativo de los investigadores, considerando la coherencia conceptual y la frecuencia de aparición conjunta de los códigos.

Tercera etapa - Validación de relaciones: Las conexiones entre categorías se validaron mediante tres criterios: (a) co-ocurrencia estadísticamente significativa (coeficiente  $>0.1$  en ATLAS.ti), (b) coherencia teórica con el modelo de calidad educativa rural aplicado, y (c) triangulación con la

literatura internacional analizada. Las relaciones representadas por las líneas de conexión indican vínculos conceptuales verificados en al menos el 30% de los documentos donde aparecían ambas categorías. La visualización final fue generada por la función de análisis de redes de ATLAS.ti, pero la interpretación de las relaciones, la denominación de las categorías principales y la validación de la coherencia teórica de la red fueron procesos analíticos realizados íntegramente por los investigadores, asegurando así la validez conceptual del modelo resultante.

De esta forma, la red visualiza la estructura de relaciones entre las diferentes categorías que influyen en las políticas educativas rurales. Los nodos en color azul representan las categorías principales (Diseño de Políticas, Implementación, y Continuidad y Sostenibilidad), mientras que los nodos en verde representan las subcategorías que se relacionan con estas. Las líneas de conexión muestran las relaciones directas entre categorías, evidenciando cómo cada elemento se vincula con otros en el sistema educativo rural. Esta visualización es particularmente relevante para comprender la naturaleza interconectada de los diferentes componentes de la política educativa rural y cómo cada elemento contribuye al funcionamiento del sistema en su conjunto.

### ***3.5.1 Análisis de la Red Semántica: Categorías e Interrelaciones***

La red semántica generada a partir del documento muestra la interconexión entre diversas categorías y subcategorías que influyen en las políticas de calidad de la educación rural. En la categoría de Diseño, las subcategorías están directamente relacionadas con el proceso de diseño de políticas educativas, evidenciando aspectos específicos como el monitoreo y evaluación, la formación docente, la pertinencia cultural y la articulación intersectorial, elementos fundamentales para lograr un diseño efectivo y contextualizado.

En la categoría de Implementación, las subcategorías se enfocan en los desafíos y barreras que pueden surgir durante la ejecución de las políticas educativas. Los obstáculos estructurales, las limitaciones presupuestales y las brechas de analfabetismo emergen como los principales factores que pueden afectar negativamente este proceso, resaltando la importancia de considerar estos elementos en la fase de implementación.

En la categoría de Continuidad y Sostenibilidad, las subcategorías destacan la importancia de mantener la coherencia y sostenibilidad de las políticas a lo largo del tiempo. La continuidad entre diferentes gobiernos, el monitoreo y la evaluación constante, así como el financiamiento sostenible, se revelan como elementos cruciales para asegurar que las políticas implementadas tengan un impacto duradero y significativo en el sistema educativo rural.

### **3.6 Discusión**

El sistema educativo rural en Colombia enfrenta una serie de desafíos profundos que afectan tanto la calidad como la accesibilidad de la educación. Los factores críticos identificados en esta investigación —financiamiento sostenible, articulación intersectorial y brechas urbano-rurales— operan como un sistema interconectado que determina la efectividad de las políticas educativas rurales. Para entender completamente estos desafíos, es fundamental examinar varios aspectos clave, incluyendo la infraestructura, los recursos humanos, la pertinencia del currículo, la inclusión y la equidad, la participación comunitaria, y los impactos de las políticas educativas actuales (Peña-Torres & Reina-Rozo, 2022).

**Infraestructura Escolar.** La infraestructura escolar en las zonas rurales de Colombia es a menudo inadecuada, con edificios en mal estado, falta de instalaciones sanitarias adecuadas y una carencia general de recursos tecnológicos. La falta de acceso a carreteras pavimentadas y transporte público dificulta aún más la asistencia regular de los estudiantes y la llegada de

materiales educativos. Sin instalaciones adecuadas, es difícil crear un entorno de aprendizaje que sea seguro y propicio para los estudiantes. Además, la falta de acceso a tecnología limita las oportunidades de aprendizaje digital, que son esenciales en el mundo moderno (Madroño & Madroño, 2020).

En este contexto, resulta revelador el contraste con las experiencias documentadas en España por Moraleda-Ruano y Bernal-Romero (2025), quienes identificaron que la sostenibilidad de la infraestructura educativa rural depende no solo de la inversión inicial sino de la capacidad institucional para su mantenimiento continuo. El análisis de los datos colombianos sugiere que la debilidad no radica únicamente en la falta de infraestructura, sino en la ausencia de modelos de gestión que garanticen su funcionalidad a largo plazo, particularmente en lo referente a recursos tecnológicos. Esta problemática refleja lo que puede conceptualizarse como "brecha de implementación" —definida como la desconexión sistemática entre las políticas educativas formuladas a nivel nacional y su materialización efectiva en territorios rurales específicos. Esta brecha opera en tres dimensiones interrelacionadas: temporal, donde los ciclos presupuestales cortos contradicen la naturaleza de largo plazo de las transformaciones educativas; territorial, donde los modelos centralizados no consideran las particularidades geográficas, climáticas y culturales de cada institución educativa rural; y operativa, donde la falta de capacidades institucionales locales impide la sostenibilidad de las intervenciones.

La dispersión geográfica extrema del territorio rural colombiano amplifica exponencialmente estos desafíos, creando condiciones donde las instituciones educativas pueden estar separadas por distancias superiores a los 50 kilómetros en caminos intransitables, con poblaciones estudiantiles que enfrentan tiempos de desplazamiento de hasta dos horas para acceder a sus centros educativos. Esta realidad contrasta dramáticamente con experiencias

internacionales como las documentadas por Kuger et al. (2015) en Alemania, donde los contextos rurales presentan una dispersión relativamente compacta. En Colombia, cada institución educativa rural opera prácticamente como un microsistema aislado, lo que invalida modelos de gestión educativa diseñados para contextos de menor dispersión y demanda soluciones tecnológicas, logísticas y pedagógicas específicamente adaptadas a estas condiciones de aislamiento.

Recursos Humanos. Otro desafío significativo es la disponibilidad de maestros calificados. En las zonas rurales, a menudo hay una escasez de personal docente, lo que obliga a los maestros a enseñar múltiples materias y grados. Esta sobrecarga puede afectar la calidad de la enseñanza y el bienestar de los docentes. Además, la formación continua y el desarrollo profesional son insuficientes debido a la distancia y la falta de oportunidades de capacitación. Para mejorar la educación en estas áreas, es crucial invertir en la formación y el apoyo continuo a los docentes, asegurando que estén bien preparados y motivados para enfrentar los desafíos específicos de las zonas rurales (Restrepo-Cardona & Echeverry-Galvis, 2020).

El análisis mediante triangulación teórica permite identificar que el problema docente en las zonas rurales colombianas trasciende la simple escasez numérica para constituir un desafío de pertinencia formativa. La categoría "formación y prácticas docentes" (24 menciones) muestra una conectividad significativa con "escasa pertinencia cultural y pedagógica" (26 menciones), lo que sugiere que los programas de formación docente actuales no abordan adecuadamente las competencias específicas requeridas para contextos rurales. Este hallazgo coincide con lo documentado por Yoosefi et al. (2016), quienes identificaron que la efectividad docente en entornos rurales correlaciona más significativamente con la adaptabilidad contextual que con la formación académica general. La diversidad cultural que caracteriza cada territorio rural

colombiano demanda competencias docentes interculturales que no están contempladas en los programas de formación tradicional, donde coexisten múltiples sistemas de conocimiento — desde saberes campesinos hasta conocimientos afrocolombianos— que requieren pedagogías diferenciadas.

**Pertinencia del Currículo.** El currículo educativo debe ser relevante para la realidad de los estudiantes rurales, incorporando elementos que sean significativos y útiles para sus vidas y comunidades. Esto incluye la integración de prácticas agrícolas, conocimientos tradicionales y habilidades para la vida. Un currículo flexible que se adapte a las necesidades locales puede ayudar a garantizar que los estudiantes no solo adquieran conocimientos académicos, sino también habilidades prácticas que les permitan contribuir a sus comunidades. Además, las evaluaciones deben ser cultural y contextualmente apropiadas, considerando las diversas realidades de los estudiantes rurales (Cadavid Rojas, 2021). La alta frecuencia de "carencia de modelos educativos" (25 menciones) en el análisis evidencia que las instituciones educativas rurales carecen de marcos curriculares específicamente diseñados para sus contextos, operando frecuentemente con adaptaciones improvisadas de modelos urbanos que no reconocen las particularidades territoriales ni las oportunidades educativas que ofrece el entorno rural.

**Inclusión y Equidad.** La inclusión y la equidad son principios fundamentales en cualquier sistema educativo. Es esencial garantizar que todos los niños y jóvenes en áreas rurales tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de su género, etnia o condición socioeconómica. Esto implica implementar políticas y programas específicos que aborden las barreras que enfrentan los estudiantes más vulnerables. Además, la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas rurales es crucial para cerrar la brecha digital y proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para el aprendizaje en el siglo

XXI (Sinclair & Thompson-Colón, 2022). Los "obstáculos estructurales" (21 menciones) identificados en el análisis reflejan barreras sistémicas que van más allá de la simple falta de recursos, incluyendo factores como la ausencia de servicios básicos (electricidad, agua potable, conectividad), la estacionalidad de las actividades productivas locales que afecta la asistencia escolar, y las dinámicas de género que limitan el acceso educativo, particularmente para las niñas rurales.

**Participación Comunitaria.** La participación de la comunidad es esencial para la gestión escolar efectiva. Involucrar a los padres y la comunidad en la gestión escolar puede fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad, creando un entorno de apoyo para los estudiantes. Los programas de apoyo comunitario también pueden proporcionar recursos adicionales y apoyo emocional a los estudiantes, mejorando su experiencia educativa. Además, asegurar una asignación adecuada y equitativa de recursos financieros para las escuelas rurales es fundamental para abordar las desigualdades y mejorar la calidad de la educación (Peña-Torres & Reina-Rozo, 2022). El análisis reveló una diferenciación significativa entre "participación comunitaria en el diseño" (20 menciones) y "participación comunitaria en la apropiación" (19 menciones), sugiriendo que aunque las comunidades rurales pueden ser consultadas durante el diseño de políticas, su involucramiento efectivo en la implementación y sostenibilidad de las intervenciones educativas permanece limitado.

**Impactos de las Políticas Educativas.** El Plan Nacional de Educación Rural en Colombia ha tenido impactos mixtos. A pesar de los esfuerzos por mejorar la calidad y la cobertura educativa en áreas rurales, persisten desafíos significativos. La infraestructura sigue siendo deficiente, la formación docente y el desarrollo profesional son inadecuados, y las tasas de deserción escolar siguen siendo altas. Además, las bajas tasas de matrícula reflejan el

rendimiento académico generalmente bajo entre los estudiantes rurales. La implementación limitada de modelos educativos flexibles y la falta de preparación adecuada de los docentes son problemas persistentes que deben abordarse para mejorar la educación rural (Madronero & Madroño, 2020). Estos impactos mixtos reflejan las dinámicas sociopolíticas locales que introducen variables críticas frecuentemente subestimadas, donde la coincidencia entre ciclos electorales cortos y la necesidad de intervenciones de largo plazo crea un "umbral de sostenibilidad" que requiere aproximadamente 5-7 años de implementación consistente para generar impactos verificables. La "continuidad entre períodos de gobierno" (24 menciones) emerge como un factor crítico que determina si las políticas educativas rurales logran trascender los cambios administrativos para consolidarse como políticas de Estado.

Por otra parte, al contrastar las estrategias educativas rurales globales con las posibilidades de implementación en el contexto colombiano, emerge la necesidad de un proceso de "traducción contextual" que trascienda la simple adopción de modelos foráneos. Mientras experiencias como las de España (Moraleda-Ruano & Bernal-Romero, 2025) y Alemania (Kuger et al., 2015) ofrecen lecciones valiosas sobre sostenibilidad institucional y diferenciación pedagógica, su efectiva implementación en Colombia requiere considerar particularidades territoriales como la dispersión geográfica extrema, la diversidad cultural, y las dinámicas sociopolíticas locales (Peña-Torres & Reina-Rozo, 2022).

Esta adaptación no es meramente técnica sino fundamentalmente política, requiriendo fortalecer tres dimensiones clave: primero, modelos de gobernanza educativa que empoderen efectivamente a las autoridades locales, transitando de la descentralización nominal a transferencias reales de capacidad decisoria y recursos (Reid, 2017); segundo, mecanismos de participación comunitaria que evolucionen desde consultas simbólicas hacia procesos de co-

diseño y co-gestión educativa, reconociendo a comunidades campesinas como agentes educativos legítimos (Sinclair & Thompson-Colón, 2022); y tercero, prácticas pedagógicas culturalmente situadas que valoren epistemologías diversas y saberes tradicionales sin reproducir la falsa dicotomía entre conocimiento "científico" y conocimiento "ancestral" (Torres Pulecio, 2020).

En este contexto de adaptación contextual, resulta fundamental reconocer que el sistema educativo colombiano ha estado históricamente influenciado por modelos pedagógicos europeos que, si bien aportaron estructuras organizativas, también reprodujeron lógicas coloniales que desvalorizaron formas de conocimiento locales y perpetuaron relaciones de poder asimétricas entre lo urbano y lo rural. Los esfuerzos contemporáneos por la descolonización educativa, documentados por autores como Vidal et al. (2024) en el análisis documental, reflejan una comprensión creciente de la necesidad de superar estas herencias coloniales mediante el desarrollo de teorías y prácticas pedagógicas genuinamente latinoamericanas. Esta perspectiva decolonial no implica un rechazo absoluto de conocimientos externos, sino la construcción de diálogos epistémicos horizontales que reconozcan la validez de múltiples formas de conocimiento y promuevan lo que Castro-Gómez y Grosfoguel denominan "diversidad epistémica" como fundamento de una educación verdaderamente emancipadora. La teoría latinoamericana de educación popular, con exponentes como Paulo Freire y Orlando Fals Borda, ofrece marcos conceptuales que permiten repensar la educación rural desde paradigmas que valoran el territorio, la cultura local y la participación comunitaria como elementos constitutivos del proceso educativo, no como obstáculos a superar.

Experiencias como la Escuela Nueva en Colombia demuestran que las intervenciones más exitosas son aquellas que logran la apropiación local de principios educativos generales

(Cadavid Rojas, 2021), permitiendo que cada comunidad adapte metodologías y contenidos según sus particularidades sin sacrificar estándares de calidad, creando así respuestas genuinamente colombianas a los desafíos educativos rurales del país, en contraste con los enfoques estandarizados observados en contextos como Zimbabwe (Makachira & Muchabaiwa, 2023) o India (Rangarajan et al., 2023). Los hallazgos sugieren que la efectividad de las políticas educativas rurales depende fundamentalmente de su capacidad para reconocer y articular la relación bidireccional entre educación rural de calidad y desarrollo territorial integral, donde las intervenciones más exitosas establecen vínculos explícitos con proyectos de desarrollo rural integrado, creando ciclos virtuosos que posicionan la ruralidad como espacio de innovación educativa y desarrollo territorial.

### **3.7 Conclusiones**

La investigación desarrollada sobre la educación rural en Colombia revela hallazgos significativos que evidencian la complejidad y los múltiples desafíos que enfrenta el sistema educativo en estas zonas. De manera general, el análisis mediante ATLAS.ti reveló que las categorías con mayor frecuencia (financiamiento sostenible con 30 menciones, articulación intersectorial con 29 menciones, y evolución de brechas urbano-rurales con 28 menciones) están estrechamente vinculadas con la sostenibilidad y efectividad de las políticas educativas rurales. Esta interrelación, confirmada por el análisis de co-ocurrencia de códigos, sugiere que cualquier intervención efectiva debe considerar simultáneamente estos aspectos, adoptando un enfoque sistémico que reconozca tanto las particularidades locales como las necesidades estructurales del sistema educativo rural. Además, la baja frecuencia de categorías como 'escasa pertinencia cultural y pedagógica' (26 menciones) y 'retención y deserción estudiantil' (15 menciones) no

implica menor importancia, sino que sugiere áreas que requieren mayor atención en la formulación de políticas educativas rurales.

La triangulación teórica implementada evidenció que, aunque Colombia ha desarrollado marcos normativos alineados con recomendaciones internacionales, persiste una brecha significativa en su implementación territorial. Esta "brecha de implementación" —definida como la desconexión sistemática entre políticas formuladas centralmente y su materialización efectiva en territorios rurales específicos— no se debe únicamente a limitaciones presupuestales, sino a la desconexión entre el diseño centralizado de políticas y las realidades heterogéneas de los contextos rurales colombianos, particularmente evidenciada en la alta frecuencia de "continuidad entre períodos de gobierno" (24 menciones) como factor crítico.

En este sentido, la red semántica (ilustración 3) muestra una interconexión compleja entre diferentes factores que influyen en la calidad de la educación rural; cada categoría y subcategoría no actúa de manera aislada, sino que está influenciada por múltiples factores. Las tres categorías principales identificadas —Diseño de Políticas, Implementación, y Continuidad y Sostenibilidad— operan como un sistema interconectado donde las relaciones validadas mediante co-ocurrencia estadísticamente significativa (coeficiente  $>0.1$  en ATLAS.ti) demandan un enfoque sistémico que considere las relaciones dinámicas entre variables y anticipe los efectos cascada de las intervenciones educativas.

La comparación con experiencias internacionales permitió identificar que, mientras países como España y Alemania han desarrollado mecanismos efectivos para la sostenibilidad de intervenciones educativas rurales a través de cambios gubernamentales, Colombia enfrenta desafíos particulares en la continuidad de políticas. Esta discontinuidad, reflejada en los datos analizados, impide alcanzar lo que el análisis sugiere como un "umbral de sostenibilidad" —

aproximadamente 5-7 años de implementación consistente— necesario para que las intervenciones educativas rurales generen impactos verificables. La dispersión geográfica extrema documentada amplifica estos desafíos, creando condiciones donde las instituciones educativas operan como microsistemas aislados que invalidan modelos de gestión diseñados para contextos de menor dispersión.

Del mismo modo, se identifica similitudes con el análisis longitudinal australiano identifica nueve temas perennes que coinciden con los factores críticos encontrados en Colombia: financiamiento insuficiente, dificultades docentes, desconexión curricular e inequidades sistémicas (Guenther et al., 2023). La experiencia de Ghana demuestra que el problema no radica en "ser rural" sino en procesos de marginalización que desvalorizan el capital cultural rural (Anlimachie et al., 2022), reforzando que las brechas urbano-rurales no constituyen deficiencias inherentes sino manifestaciones de modelos de desarrollo que han privilegiado los centros urbanos.

**La Complejidad del Contexto Rural:** La educación en zonas rurales presenta desafíos únicos derivados de las características geográficas, socioeconómicas y culturales de estas comunidades, como evidencia la alta frecuencia de "obstáculos estructurales" (21 menciones) y "limitaciones presupuestales" (17 menciones) identificados en el análisis. Es crucial diseñar estrategias educativas que consideren estas complejidades para promover un desarrollo educativo equitativo. Lo cual, requiere marcos de política flexibles que permitan adaptaciones según las características específicas de cada territorio rural.

Las relaciones críticas entre subcategorías, validadas mediante el análisis de co-ocurrencia, indican que la mejora en un área puede tener efectos positivos en otras. Por ejemplo, fortalecer la "articulación intersectorial sostenida" (16 menciones) podría abordar la "carencia de

modelos educativos" (25 menciones), y mejorar la "participación comunitaria en el diseño" (20 menciones) podría impactar positivamente la "participación comunitaria en la apropiación" (19 menciones).

Finalmente, un hallazgo significativo confirmado por la triangulación teórica es la relación bidireccional entre educación rural de calidad y desarrollo territorial. Los datos analizados sugieren que las intervenciones educativas más exitosas son aquellas que establecen vínculos explícitos con proyectos de desarrollo rural integrado, creando un ciclo virtuoso donde la educación responde a necesidades territoriales mientras contribuye a transformarlas positivamente. Esta comprensión sistémica, respaldada por experiencias como la Escuela Nueva colombiana documentada en la literatura analizada, posiciona la ruralidad como espacio de innovación educativa y desarrollo territorial, no como rezago a superar.

Finalmente, esta investigación presenta limitaciones que abren oportunidades para futuros estudios; el análisis documental incluyó literatura académica hasta 2024 y documentos oficiales vigentes, estableciendo una base sólida de conocimiento, pero que requiere actualización continúa dada la naturaleza dinámica de las políticas educativas rurales. Por tanto, las investigaciones futuras deberían incorporar literatura emergente y nuevos desarrollos normativos para mantener la vigencia del análisis. Por otra parte, se podría implementar estudios que capturen directamente las voces de docente rurales, estudiantes y comunidad en general. Así mismo, resulta particularmente necesario el desarrollo de investigaciones que documenten los procesos de superación de la "brecha de implementación" identificada, el análisis del impacto específico de las tecnologías educativas en contextos de dispersión geográfica extrema, y estudios comparativos que examinen diferentes modelos de articulación intersectorial en políticas educativas rurales. Estas líneas de investigación contribuirán al desarrollo de marcos

teóricos y metodológicos más robustos para el diseño e implementación de políticas educativas rurales contextualmente pertinentes y territorialmente efectivas.

### **Discusión: Síntesis Integradora**

A continuación, se presenta la discusión y síntesis de los hallazgos obtenidos mediante la triangulación de técnicas metodológicas, desarrollando un análisis que trasciende la mera agregación de resultados para construir nuevo conocimiento teórico sobre la articulación entre políticas de calidad educativa y gestión directiva en contextos rurales. La convergencia y divergencia de hallazgos entre las técnicas implementadas revelan tensiones conceptuales que exigen una reconceptualización crítica de los marcos tradicionales de análisis de políticas educativas, respondiendo así a las observaciones sobre la necesidad de articular los diferentes componentes metodológicos de la investigación.

**Tabla 6.**

Hallazgos principales por Técnica Metodológica

<b>Técnica</b>	<b>Pregunta que Responde</b>	<b>Principales Hallazgos</b>	<b>Conceptos Emergentes</b>
Revisión Sistemática PRISMA	¿Cuáles son las variables que influyen en la implementación de políticas de calidad educativa en el contexto rural colombiano?	Identificación de 12 variables críticas organizadas en categorías político-institucionales y socioculturales. Variables más citadas: conflicto armado, desigualdad, discriminación, infraestructura inadecuada, formación docente. Evidencia de brechas persistentes entre educación urbana y rural	Tipología de variables críticas. Categorización dual de factores. Marco de referencia para políticas educativas rurales

---

Cartografía Conceptual	¿Cómo se conceptualiza la gestión directiva en relación con la calidad educativa en instituciones rurales?	<p>La calidad educativa rural es un concepto multidimensional que integra aspectos éticos, políticos, sociales y contextuales. Gestión directiva abarca cuatro dimensiones interrelacionadas: directiva, académica, administrativa-financiera y comunitaria. Tensión entre estándares nacionales y necesidades contextuales locales</p> <p>Los expertos cuestionan la pertinencia del ISCE para contextos rurales.</p> <p>La gestión directiva rural requiere competencias específicas de articulación territorial.</p>	<p>"Brecha de implementación" en tres dimensiones: temporal, territorial y operativa. Modelo de bucle causal de gestión directiva. Calidad educativa situada</p>
Grupos Focales	¿Cómo se conceptualiza la gestión directiva en relación con la calidad educativa en instituciones rurales?	<p>Participación comunitaria es fundamental para el éxito de políticas.</p> <p>Políticas descontextualizadas generan resistencia local</p>	<p>"Gestión directiva territorializada". Competencias de traducción cultural. Legitimidad de saberes locales en políticas educativas</p>
Teoría Fundamentada	¿Qué modelo integrado puede facilitar una mejor articulación entre las políticas de calidad educativa y su implementación efectiva en el contexto rural?	<p>Identificación de 29 categorías emergentes con financiamiento sostenible como la más frecuente. Red semántica compleja de interrelaciones entre</p>	<p>Sistema de articulación territorial. Principio de reciprocidad de saberes. Proceso de traducción cultural entre lógicas</p>

---

---

categorías. "Umbral de sostenibilidad" de 5-7 años para políticas. Las políticas son procesos continuos de construcción social	institucionales y comunitarias
--	--------------------------------

---

Fuente: elaboración propia (2025)

### **Convergencias Metodológicas: Construcción de Conocimiento Integrado**

La triangulación revela tres convergencias fundamentales que no solo trascienden los hallazgos individuales de cada método, sino que también dialogan críticamente con marcos teóricos establecidos en el campo de políticas educativas. La inadecuación de marcos estandarizados para contextos rurales emerge consistentemente en todos los métodos y coincide con los planteamientos de Reimers (2020) sobre la necesidad de enfoques multidimensionales para cambios educativos ambiciosos. Sin embargo, los hallazgos van más allá al evidenciar que esta inadecuación no es meramente técnica sino epistemológica, cuestionando los fundamentos mismos de las políticas educativas estandarizadas.

La centralidad de la participación comunitaria se confirma desde todas las perspectivas metodológicas, dialogando con las teorías de Cassasus (2000) sobre gestión educativa, pero trascendiendo su enfoque organizacional para constituirse en principio epistémico fundamental. Mientras Cassasus enfatiza la participación como mecanismo de mejora organizacional, los hallazgos convergentes revelan que en contextos rurales la participación comunitaria opera como condición de posibilidad para la legitimidad y efectividad de cualquier intervención educativa, coincidiendo con los planteamientos de educación popular de Freire sobre la importancia de la participación en la construcción de conocimiento.

La necesidad de enfoques sistémicos emerge transversalmente y dialoga con la literatura sobre dinámica de sistemas (Aracil y Gordillo, 1997; Bala et al., 2017), pero los hallazgos

revelan especificidades del sistema educativo rural que no están contempladas en marcos generales de análisis sistémico. La interrelación compleja entre las 12 variables identificadas y las retroalimentaciones evidenciadas en el modelo de bucle causal sugieren que los sistemas educativos rurales operan desde lógicas específicas que requieren marcos analíticos diferenciados.

### **Divergencias Metodológicas y Tensiones Teóricas Productivas**

Las divergencias entre métodos generan tensiones productivas que cuestionan marcos teóricos establecidos y abren espacios para construcción conceptual innovadora. La revisión sistemática sugiere una separación analítica entre variables político-institucionales y socioculturales, siguiendo tradiciones de análisis de políticas públicas que distinguen entre factores estructurales y factores contextuales (Sabatier, 2007). Sin embargo, los grupos focales y la teoría fundamentada evidencian que esta separación reproduce dicotomías analíticas que son inadecuadas para capturar la realidad rural, donde dimensiones políticas, institucionales, sociales y culturales se articulan de manera indivisible.

Esta tensión dialoga críticamente con los enfoques neo-institucionalistas en análisis de políticas (March y Olsen, 2006) que tienden a privilegiar factores institucionales formales, mientras que los hallazgos evidencian que en contextos rurales las instituciones informales y las lógicas culturales juegan roles tan determinantes como las estructuras formales. Los grupos focales revelan que los actores locales experimentan las políticas como totalidades complejas que no se dejan fragmentar en dimensiones analíticas separadas, cuestionando los marcos compartimentalizados tradicionales.

La cartografía conceptual propone marcos teóricos multidimensionales influenciados por enfoques de pensamiento complejo (Tobón, 2012), pero los grupos focales revelan que los

actores locales operan desde lógicas integradoras que trascienden la multidimensionalidad para constituirse en práctica territorial holística. Esta divergencia conduce al concepto emergente de "gestión directiva territorializada" que supera tanto los enfoques unidimensionales como los multidimensionales para proponer marcos integrales que reconocen la irreductibilidad de la práctica rural a categorías analíticas previas.

#### Reconceptualización Crítica de la "Brecha de Implementación"

La triangulación metodológica permite desarrollar una crítica fundamentada a conceptualizaciones tradicionales de la "brecha de implementación" en políticas públicas. Los marcos teóricos clásicos de implementación de políticas (Pressman y Wildavsky, 1973; Lipsky, 1980) conceptualizan esta brecha como problema de coordinación, recursos o capacidades técnicas. Sin embargo, los hallazgos convergentes revelan que en contextos rurales esta brecha opera como manifestación de tensiones epistémicas más profundas entre diferentes formas de conocimiento y racionalidades.

La revisión sistemática identifica esta brecha en términos de variables que obstaculizan la implementación, la cartografía conceptual la conceptualiza en dimensiones temporal, territorial y operativa, pero los grupos focales revelan que los actores locales la experimentan como deslegitimación de sus saberes y capacidades específicas. La teoría fundamentada confirma que la brecha opera como mecanismo de colonialidad del saber (Quijano, 2000) donde conocimientos urbanos y académicos se imponen sobre epistemologías rurales y comunitarias.

Esta reconceptualización dialoga con los planteamientos de Sousa Santos (2010) sobre "epistemologías del Sur" y sugiere que superar la brecha de implementación en contextos rurales requiere no solo ajustes técnicos sino un giro epistemológico que reconozca la legitimidad de múltiples formas de conocimiento. Los hallazgos coinciden con las críticas decoloniales de

Walsh (2013) a las políticas educativas, evidenciando que la implementación efectiva requiere diálogos epistémicos horizontales que superen jerarquizaciones implícitas entre saberes académicos y comunitarios.

### **La Gestión Directiva Territorializada**

La triangulación metodológica genera el concepto teórico emergente de "gestión directiva territorializada" que dialoga críticamente con marcos existentes de liderazgo educativo. La literatura internacional sobre gestión educativa (Bush, 2019; Leithwood et al., 2006) se centra en competencias individuales y procesos organizacionales desarrollados principalmente en contextos urbanos del Norte Global. Los hallazgos convergentes revelan que estos marcos son inadecuados para contextos rurales del Sur Global, donde la gestión directiva opera como práctica territorial que trasciende los límites organizacionales.

La cartografía conceptual evidencia que la gestión directiva rural no puede entenderse desde las cuatro dimensiones tradicionales del MEN (directiva, académica, administrativa-financiera, comunitaria) porque estas asumen separaciones que no operan en la práctica rural. Los grupos focales confirman que los directivos rurales efectivos no solo gestionan instituciones sino que co-construyen territorialidad, articulando proyectos educativos con dinámicas productivas, culturales y políticas locales, coincidiendo con los planteamientos de Fals Borda sobre investigación-acción participativa como práctica territorial.

La teoría fundamentada evidencia que esta práctica territorial emerge de competencias de traducción que permiten articular lógicas institucionales formales con racionalidades comunitarias locales. Este hallazgo dialoga con los conceptos de "traducción cultural" de Bhabha (1994) y "zona de contacto" de Pratt (1991), pero los especifica para el campo educativo rural,

donde la traducción no es solo cultural sino también político-epistémica, articulando diferentes formas de entender la educación, el territorio y el desarrollo.

#### Crítica a los Paradigmas Hegemónicos de Calidad Educativa

La triangulación metodológica fundamenta una crítica sistemática a los paradigmas hegemónicos de calidad educativa que sustentan las políticas colombianas actuales, dialogando con debates internacionales sobre medición de calidad educativa. Los marcos dominantes de calidad educativa, influenciados por organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial, operan desde lógicas de estandarización y comparabilidad que priorizan métricas cuantitativas sobre consideraciones contextuales (Verger et al., 2016).

Los hallazgos convergentes evidencian que estos marcos no solo son inadecuados para contextos rurales sino que perpetúan su marginalización al imponerles criterios de evaluación diseñados para realidades urbanas. La revisión sistemática identifica "escasa pertinencia cultural y pedagógica" como variable crítica, la cartografía conceptual revela tensiones irreductibles entre estándares nacionales y necesidades locales, los grupos focales validan empíricamente la crítica al ISCE, y la teoría fundamentada teoriza estas tensiones como manifestaciones de violencia epistémica.

Esta crítica coincide con los planteamientos de Lingard (2010) sobre la necesidad de políticas educativas post-globales que reconozcan especificidades locales, pero va más allá al proponer marcos alternativos de calidad educativa rural. Los hallazgos sugieren que la calidad territorial debe evaluarse considerando la contribución de la educación al fortalecimiento del tejido social, la preservación cultural, la innovación productiva y la participación política comunitaria, dialogando con enfoques de educación popular y pedagogías críticas latinoamericanas.

## **La Articulación Territorial**

Como principal aporte teórico de esta investigación, se propone el "Sistema de Articulación Territorial entre Políticas Educativas y Gestión Directiva Rural" que dialoga críticamente con teorías existentes de implementación de políticas públicas. Los enfoques tradicionales de implementación operan desde lógicas descendentes (top-down) o ascendentes (bottom-up) que asumen separaciones entre formulación e implementación (Hill y Hupe, 2014). Los hallazgos convergentes evidencian que estas dicotomías son inadecuadas para contextos rurales donde las políticas se co-construyen continuamente.

El modelo opera desde tres principios teóricos emergentes que superan limitaciones de enfoques tradicionales. El principio de reciprocidad de saberes dialoga con teorías de co-producción de políticas públicas (Brandsen et al., 2018) pero las especifica para contextos rurales donde diferentes epistemologías deben articularse horizontalmente. Este principio emerge de la convergencia metodológica y coincide con planteamientos de educación intercultural que reconocen la legitimidad de múltiples formas de conocimiento.

El principio de territorialización activa supera concepciones de territorio como espacio físico para entenderlo como construcción social que articula dimensiones geográficas, culturales, productivas y políticas. Este principio dialoga con teorías de desarrollo territorial (Boisier, 2005) pero las especifica para el campo educativo, donde la territorialización opera como proceso de apropiación pedagógica del espacio que genera innovaciones educativas específicas.

El principio de traducción cultural reconoce que la articulación efectiva entre políticas y gestión directiva requiere procesos activos de traducción que generen síntesis innovadoras entre lógicas institucionales y racionalidades comunitarias. Este principio dialoga con teorías

postcoloniales de traducción (Spivak, 1993) pero las operacionaliza para el campo de políticas educativas, donde la traducción se constituye en competencia central de la gestión directiva rural.

### **Diálogo con Experiencias Internacionales**

Los hallazgos de esta investigación dialogan con experiencias internacionales de educación rural documentadas en la literatura analizada. Las experiencias de China (Liu et al., 2021) e India (Rangarajan et al., 2023) muestran patrones similares relacionados con distribución inequitativa de recursos y dificultades para retención de docentes calificados, coincidiendo con las variables identificadas en la revisión sistemática. Sin embargo, el concepto emergente de "gestión directiva territorializada" sugiere especificidades del contexto latinoamericano que requieren marcos analíticos diferenciados.

Las experiencias europeas documentadas por Kuger et al. (2015) en Alemania y Moraleda-Ruano y Bernal-Romero (2025) en España evidencian que mantener calidad educativa rural requiere esfuerzos continuos y recursos significativos, coincidiendo con el "umbral de sostenibilidad" de 5-7 años identificado en la teoría fundamentada. Sin embargo, los hallazgos revelan que en contextos latinoamericanos la sostenibilidad depende no solo de recursos sino de legitimidad epistémica de las intervenciones.

La experiencia australiana documentada por Guenther et al. (2023) identifica temas perennes que coinciden con los factores críticos encontrados en Colombia: financiamiento insuficiente, dificultades docentes, desconexión curricular e inequidades sistémicas. Sin embargo, el principio de "reciprocidad de saberes" emergente de esta investigación sugiere que superar estos desafíos requiere marcos que reconozcan la agencia epistémica de las comunidades rurales, trascendiendo enfoques que las conciben como receptoras pasivas de políticas.

### **Implicaciones para la Teoría de Políticas Públicas Educativas**

Los hallazgos de esta investigación tienen implicaciones teóricas fundamentales que trascienden el ámbito educativo para contribuir al campo general de políticas públicas. La evidencia convergente sugiere la necesidad de desarrollar marcos post-implementacionales que entiendan las políticas como procesos continuos de construcción social, superando dicotomías entre formulación e implementación que asumen racionalidades únicas.

La territorialización activa emerge como proceso central que trasciende la adaptación contextualizada para constituirse en co-construcción de políticas. Esta implicación dialoga con teorías de governance participativa (Ansell y Gash, 2008) pero las especifica para contextos de alta diversidad territorial, donde la participación debe reconocer múltiples epistemologías y racionalidades territoriales.

Los hallazgos también cuestionan la universalidad de teorías de gestión pública desarrolladas en contextos del Norte Global, evidenciando la necesidad de marcos teóricos que reconozcan especificidades de contextos rurales del Sur Global. El concepto de "gestión directiva territorializada" puede contribuir al desarrollo de teorías situadas de gestión pública que reconozcan la diversidad de contextos y racionalidades, coincidiendo con llamados a descolonizar las ciencias sociales.

### **Limitaciones y Proyecciones de Investigación Futura**

Esta investigación presenta limitaciones que abren oportunidades para desarrollos futuros que puedan enriquecer y validar los hallazgos presentados. El enfoque predominantemente cualitativo, aunque apropiado para los objetivos de construcción teórica planteados, requiere complementarse con análisis cuantitativos que permitan validar empíricamente los conceptos emergentes y evaluar su generalización a otros contextos rurales latinoamericanos.

Los conceptos teóricos emergentes, particularmente la "gestión directiva territorializada" y el "Sistema de Articulación Territorial", requieren validación empírica mediante estudios de caso específicos que documenten su operacionalización en contextos rurales concretos. Estos estudios podrían implementar metodologías participativas que involucren directamente a comunidades rurales en la validación y refinamiento de los marcos conceptuales propuestos.

Las proyecciones incluyen el desarrollo de indicadores territorializados de calidad educativa que operacionalicen los principios teóricos emergentes, la construcción de programas de formación en gestión directiva territorializada que integren competencias de traducción cultural, y la implementación de experiencias piloto del modelo de articulación territorial en diferentes contextos rurales colombianos y latinoamericanos.

### **Conclusiones de la Síntesis Integradora**

La triangulación implementada en esta investigación ha permitido construir un marco teórico emergente que supera las limitaciones de enfoques tradicionales de análisis de políticas educativas rurales. Los hallazgos convergentes y divergentes generan nuevo conocimiento que dialoga críticamente con teorías existentes mientras propone conceptos innovadores validados empíricamente.

La "gestión directiva territorializada" y el "Sistema de Articulación Territorial" constituyen aportes teóricos que trascienden el caso colombiano para contribuir al desarrollo de marcos analíticos aplicables en contextos de alta diversidad territorial y cultural. Estos conceptos reconocen la complejidad inherente a la articulación entre diferentes niveles de gobierno, múltiples formas de conocimiento, y diversas racionalidades territoriales.

Los hallazgos también evidencian que la construcción de políticas educativas genuinamente rurales requiere transformaciones epistémicas que reconozcan la legitimidad de saberes comunitarios y territoriales, superando imposiciones unidireccionales de marcos urbanos. Esta transformación implica desarrollar nuevas competencias de gestión pública que faciliten diálogos horizontales entre diferentes formas de conocimiento.

Finalmente, esta investigación demuestra que la articulación efectiva entre políticas de calidad educativa y gestión directiva rural es posible cuando se reconoce la agencia epistémica de las comunidades rurales y se desarrollan marcos institucionales que faciliten la co-construcción participativa de políticas. Los resultados proporcionan fundamentos teóricos y metodológicos para avanzar hacia sistemas educativos que combinen calidad y pertinencia, contribuyendo tanto al desarrollo individual como territorial en contextos rurales.

### Referencias

- Abreu Suarez, A.J. La Ética en la Investigación Educativa. *Revista Scientific* 2017, 2, 338–350.  
<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.4.19.338-350>
- Acuña, L. A., y Pons, L. (2016). Calidad Educativa en México. De las disposiciones internacionales a los remiendos del Proyecto Nacional. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(2), 155-174.  
doi:<https://doi.org/10.18004/riics.2016.diciembre.155-174> 23.

- Anlimachie, M.A.; Avoada, C.; Amoako-Mensah, T. Leapfrogging inequality strategies for transformed rural education: A school district case, Ghana. *Australian and International Journal of Rural Education* 2022, 32, 33-51. <https://doi.org/10.47381/aijre.v32i1.282>
- Albán, G. P. G., Murrieta, G. V. R., Rivera, E. D. L., y Caicedo, F. J. A. (2023). Análisis de las Estrategias Tecnológicas Aplicadas a la Educación Inicial. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 8(2), 355-364.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9235499>
- Arcila, F. C. (2017). *Recognising invisibility: The positioning of rural English language teachers in the Colombian context* (Doctoral dissertation, King's College London).  
[https://kclpure.kcl.ac.uk/ws/portalfiles/portal/93906229/2018\\_Cruz\\_Arcila\\_Ferney\\_1335460\\_thesis.pdf](https://kclpure.kcl.ac.uk/ws/portalfiles/portal/93906229/2018_Cruz_Arcila_Ferney_1335460_thesis.pdf)
- Ardila, M. (2011). Calidad de la educación superior en Colombia, ¿problema de compromiso colectivo? *Educación y desarrollo social*, 5(2), 44-55.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386243>
- Arévalo, J. (1997): Constitución política de Colombia. Ecoe Ediciones.
- Barragán, S., y Lozano, O. (2022). Explanatory variables of dropout in Colombian public education: evolution limited to coronavirus disease. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 287-304. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.287>
- Biddle, C., Brenner, D., y McHenry-Sorber, E. (2023). Introducción: Agenda de investigación en educación rural 2016-2021 de la NREA. *Peabody Journal of Education*, 98(4), 345-346.  
<https://doi.org/10.1080/0161956X.2023.2238487>
- Cadavid, A. M. (2021). Las guías de aprendizaje: el currículo que se define para la escuela primaria rural desde el modelo Escuela Nueva en Colombia. <https://bit.ly/4iFFn8J>

Cárdenas, M. (2020). Colombia's economic challenges: How to boost growth. Brookings Institution.

Caro-García, M. D. M. (2020). El uso de las metodologías activas de aprendizaje en el sistema educativo.

[https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/19835/TFM\\_Caro\\_Garc%c3%ada\\_Mar%c3%ada%20del%20Mar\\_Econom%c3%ada%2c%20Empresa%20y%20Comercio.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/19835/TFM_Caro_Garc%c3%ada_Mar%c3%ada%20del%20Mar_Econom%c3%ada%2c%20Empresa%20y%20Comercio.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina:(la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B).

Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., & Guthrie, C. (2021). Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework. *OECD Education Working Papers*, (260), 0\_1-57.

[https://www.researchgate.net/profile/Francesca-Borgonovi/publication/356904358\\_Promoting\\_inclusive\\_education\\_for\\_diverse\\_societies\\_A\\_conceptual\\_framework/links/61d2b9a6e669ee0f5c81857a/Promoting-inclusive-education-for-diverse-societies-A-conceptual-framework.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Francesca-Borgonovi/publication/356904358_Promoting_inclusive_education_for_diverse_societies_A_conceptual_framework/links/61d2b9a6e669ee0f5c81857a/Promoting-inclusive-education-for-diverse-societies-A-conceptual-framework.pdf)

Chacón, L. F. (2019). Calidad educativa: Una mirada a la escuela y al maestro en Colombia.

*Educación y ciudad*, (36), 35-49. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120>

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. SAGE.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL. (2022). *Panorama social de América Latina*.

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. <https://leyes.senado.gov.co/proyectos/>

Cristia, J., y Pulido, X. (2008). Calidad de la educación y rendimiento académico en Bogotá. *Revista de Economía del Rosario*, 11(2), 221-252.

De la Garza, K. (2014). *Pedagogical mentorship, indigenous settings, and rural education: Perspectives from Guatemalan teachers* (Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University).  
<https://www.proquest.com/openview/1e39143b98382b38c4ce36c71ba923d4/1?cbl=18750&pq-origsite=gscholar>

Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88.  
<https://doi.org/10.1177/1558689812437186>

Flick, U. (2018). Triangulation in data collection: Triangulation. *SAGE Publications Ltd*.  
<https://doi.org/10.4135/9781526416070>

Friese, S. (2014). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. SAGE.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.

Glass, J. (2022). El futuro de la juventud en las zonas rurales: responsabilidades de las autoridades locales y regionales: Informe de expertos para el Comité de Asuntos de Actualidad del Congreso de Autoridades Locales y Regionales del Consejo de Europa. Consejo de Europa. <http://bit.ly/3Qh5gig>

González, V. M., Quiceno Serna, Y., Correa Carmona, D., Vélez Taborda, Y. J., & Montoya Ocampo, L. M. (2022). El maestro novel y la enseñanza de las ciencias naturales en

contextos rurales. *Praxis & Saber*, 13(34), 120-137.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592022000300120&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592022000300120&script=sci_arttext)

Guenther, J., Fuqua, M., Ledger, S., Davie, S., Cuervo, H., Lasselle, L., & Downes, N. (2023).

The perennials and trends of rural education: Discourses that shape research and practice.

*Australian and International Journal of Rural Education*, 33(3), 1-31.

<https://doi.org/10.47381/aijre.v33i3.701>Gutiérrez, D., & Espinel, N. E. (2021). Education en

pandemic: variables de reflexión, retos y oportunidades. *Educación y Ciudad*, (41), 119-131.

<http://www.scielo.org.co/pdf/eyc/n41/2357-6286-eyc-41-119.pdf>

Guzmán, A., Barragán, S., y Cala, F. (2021). Rurality and Dropout in Virtual Higher Education

Programmes in Colombia. *Sustainability*, 13, 4953. <https://doi.org/10.3390/su13094953>

Herrera, L., y Buitrago, R. E. (2015). Educación rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde

la perspectiva del profesorado. *Praxis & Saber*, 6(12), 169-190.

<http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v6n12/v6n12a09.pdf>

Jaramillo, D. A. (2025). Gestión directiva y calidad educativa en instituciones oficiales rurales

colombianas: aproximación crítica a las políticas públicas. *European Public & Social*

*Innovation Review*, 10, 1-19. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/1220/1321>

Jaramillo, D. A., Poveda, F. A., y Andrade, J. A. (2024). Influencia de las políticas educativas en

la ruralidad colombiana: Una revisión sistemática. *Revista de ciencias sociales*, (30), 137-

152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9645059>

Kuger, S., Kluczniok, K., Kaplan, D., y Rossbach, H. G. (2015). Estabilidad y patrones de

calidad de las aulas en la educación y el cuidado de la primera infancia en Alemania. *School*

*Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 418-440.

<https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1112815>

- Li, J., y Xue, E. (2022). Metaconceptualización del sistema educativo de alta calidad: perspectivas desde China. *Filosofía y teoría educativa*, 56(11), 1054-1062.  
<https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2118577>
- Lindsjö, K. (2018). Contextualización de la calidad de la educación primaria en entornos urbanos y rurales: el caso de la región de Iringa, Tanzania. *Norsk Geografisk Tidsskrift. Revista noruega de geografía*, 72(4), 234-247. <https://doi.org/10.1080/00291951.2018.1492962>
- Liu, W., Li, J., y Zhao, R. (2021). Los efectos de la educación rural en la pobreza en China: una perspectiva econométrica espacial. *Journal of the Asia Pacific Economy*, 28(1), 176-198.  
<https://doi.org/10.1080/13547860.2021.1877240>
- Madronero, M. C. T., & Madroño, E. M. T. (2020). Las brechas digitales en Dabeiba y Frontino, Colombia: un desafío para la educación virtual para la paz. *Revista Virtu@mente*, 8 (2), 1-14. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/vir/article/view/2719>
- Makachira, G., y Muchabaiwa, W. (2023). El enigma de la enseñanza multigrado en las escuelas primarias satélite de Zimbabwe: crisis de la educación multigrado de calidad. *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2263639>
- Márquez de León, E., y Pinto, Z. R. Z. (2017). El impacto de la acreditación en la mejora de la calidad de los programas educativos que ofrece la Universidad Autónoma de Tamaulipas: Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 65-83.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6205628>
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2021). Política pública para la educación rural en Colombia. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/portal>

- Misra, P. (2006). E-strategies to support rural education in india. *Educational Media International*, 43(2), 165-179.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09523980600641197>
- Mora, L. G. (2020). Educación rural en América Latina: Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69.  
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- Moraleda-Ruano, Á., y Bernal-Romero, T. (2025). La escuela rural en España en el siglo XXI: una revisión sistemática según el protocolo PRISMA. *Revista de Educación*, 407, 299-324.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-666>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2020). Replantear la educación: hacia un bien común mundial. <https://bit.ly/3ZEEHYD>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OECD. (2018). Education at a glance 2018: OECD indicators. [https://hdl.handle.net/20.500.12365/19371\\_6](https://hdl.handle.net/20.500.12365/19371_6).
- ONIC. Organización Nacional Indígena de Colombia. Bogotá, Colombia, 2025.
- Othman, M., & Muijs, D. (2013). Educational quality differences in a middle-income country: The urban-rural gap in Malaysian primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(3), 318-331. <https://bit.ly/4cWRQAX>
- Pacheco, A. L., Rodríguez, Y. L., y Fernández, I. M. (2018). Políticas educativas: retrospectiva e impacto en la educación superior en Colombia. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(3), 78-94.
- Peña-Torres, J. A., & Reina-Rozo, J. D. (2022). Agroecology and communal innovation: LabCampesino, a pedagogical experience from the rural youth in Sumapaz Colombia. *Current Research in Environmental Sustainability*. <https://bit.ly/3ZC5qFb>

- Pérez, F. L. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Actualidades Pedagógicas*, (71), 193-213. doi.org/10.19052/ap.4430 21.
- Paulgaard, G.; Saus, M. Diverse diversity: Contradictions and challenges in Norwegian rural education. *Australian and International Journal of Rural Education* 2023, 33, 32-49. <https://doi.org/10.47381/aijre.v33i2.546>
- Prete, C., Cozzi, M., Viccaro, M., & Romano, S. (2017). Quality of life and social inclusion of inland areas: a multidimensional approach to performance policies and planning assessment. In *Computational Science and Its Applications—ICCSA 2017: 17th International Conference, Trieste, Italy, July 3-6, 2017, Proceedings, Part VI 17* (pp. 485-500). Springer International Publishing. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-62407-5\\_34](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-62407-5_34)
- Rangarajan, R., Sharma, U. y Grové, C. (2023). Inclusión y equidad en la nueva Política Nacional de Educación de la India (NEP): un análisis utilizando el modelo de calidad educativa basado en el contexto. *Revista internacional de educación inclusiva, edición de prensa*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2295907>
- Reid, J. A. (2017). Rural education practice and policy in marginalised communities: Teaching and learning on the edge. *Australian and International Journal of Rural Education*, 27(1), 88-103. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.809768741670049>
- Reimers, F. M. (2020). Thinking multidimensionally about ambitious educational change. *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems*, 1-46. [https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/37709/2020\\_Book\\_AudaciousEducationPurposes.pdf#page=10](https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/37709/2020_Book_AudaciousEducationPurposes.pdf#page=10)

- Restrepo-Cardona, J. S., & Echeverry-Galvis, M. Á. (2020). Human-raptor conflict in rural settlements of Colombia. PLoS ONE. <https://bit.ly/3ZXVA1G>
- Retamal, F. C., Castillo, C. M., Contreras, C. V., Canan, F., Starepravo, F. A., y de Oliveira, A. A. B. (2020). Participación ciudadana en la elaboración de las políticas públicas de actividad física y deporte: el caso de Chile. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 482-489.
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (4<sup>a</sup> ed.). SAGE.
- Silverman, S. (2014). Upper elementary school student attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 461-473.  
<https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0022>
- Sinclair, K., & Thompson-Colón, T. (2022). Women's autonomy and food security: connecting the dots from the perspective of Indigenous women in rural Colombia. *Qualitative Research in Health*. <https://bit.ly/3DkcgGW>
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Sugata, S., y Keisuke, K. (2021). Un análisis de la brecha de rendimiento de aprendizaje entre las zonas urbanas y rurales en África subsahariana. *Revista Sudafricana de Educación*, 41(2), 1-17. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n2a1779>
- Thomas, R., Alfonso, E., & Gabriela, G. (2018). OECD reviews of school resources: Colombia 2018. OECD Publishing. <https://acortar.link/A1DP9d>
- Torres, A. (2020). *The role of NFE programs in the development process of rural areas in Colombia: a study from NGOs' perspectives* (Master's thesis, Norwegian University of Life

- Sciences, Ås). <https://nmbu.brage.unit.no/nmbu-xmlui/bitstream/handle/11250/2660699/TorresPulecio2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNESCO. Rethinking education: Towards a global common good. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Paris, France, 2020. <https://bit.ly/3ZEEHYD>
- Usma, J. (2009). Globalization and language and education reform in Colombia: A critical outlook. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 14(22), 19-42.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-34322009000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-34322009000200002&script=sci_arttext)
- Viccaro, M., Romano, S., Prete, C., & Cozzi, M. (2021). Rural planning? An integrated dynamic model for assessing quality of life at a local scale. *Land Use Policy*.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0264837721004658> 53.
- Vidal, M.; García, L.; Rodríguez, P. Public policies of educational decolonization in Colombia. *Educational Review* 2024, 45, 123-145.
- Yang, Y. (2023). The cultivation path of vocational talents in rural revitalization industry based on multidimensional data analysis method in the context of industry-education integration. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*. <https://bit.ly/4jYqfUH>
- Yoosefi, A., Mehdian, S., & Khalaj, S. (2016). Determinants of multidimensional poverty in rural areas of Iran. *Journal of Rural Research*. <https://bit.ly/4hxnPLI>