



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**LA EDUCACIÓN RURAL EN BOYACÁ: UN ANÁLISIS CRÍTICO AL IMPACTO DE
LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN MEDIA**

Oscar Oswaldo Ochoa Larrota

Bogotá, diciembre de 2025

LA EDUCACIÓN RURAL EN BOYACÁ: UN ANÁLISIS CRÍTICO AL IMPACTO DE
LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN MEDIA

Oscar Oswaldo Ochoa Larrota

Directora: Dra. Ángela Patricia Cárdenas Guerrero

Codirectora: Dra. Gilda Mabel Delgado Soto

Línea de investigación: Organizaciones, Gestión Educativa y del
Conocimiento

Documento como requisito para optar el título de Doctor en Educación

Bogotá, diciembre de 2025

Tesis aprobada por

Director de la Tesis:

Dra. Ángela Patricia Cárdenas Guerrero

Codirectora de la Tesis:

Dra. Gilda Mabel Delgado Soto

Jurados

Jurado Institucional:

Dr. José Guillermo Ortiz Jiménez

Jurado Nacional:

Dr. Yolanda Gaitán Moreno

Jurado internacional:

Dra. Rubi Surema Peniche

Agradecimientos

Al culminar este camino, deseo expresar mi gratitud a la vida y a Dios por concederme la fortaleza física y mental necesaria para avanzar en cada etapa de esta tesis, así como por brindarme las oportunidades que han enriquecido mi crecimiento personal y profesional.

Este trabajo no habría sido posible sin la colaboración de los docentes de las escuelas rurales de las diversas regiones del departamento de Boyacá, quienes compartieron generosamente sus experiencias laborales sobre cada una de las instituciones educativas de las que hacen parte; a ellos, mi más profundo agradecimiento por su valiosa contribución, disposición y apertura.

Extiendo también mi reconocimiento a los secretarios de educación y directivos docentes, quienes, en su calidad de representantes legales de las entidades territoriales certificadas y de los establecimientos educativos, facilitaron el acceso a los documentos institucionales indispensables para el desarrollo de esta investigación, su apoyo resultó fundamental para llevarla a cabo.

Mi especial gratitud a mi directora de tesis, Ángela Patricia Cárdenas Guerrero, Ph. D., y a mi codirectora, Gilda Mabel Delgado Soto, Ph. D., ya que su acompañamiento interdisciplinar, su rigor académico y su compromiso fueron determinantes para orientar adecuadamente este proceso investigativo y alcanzar resultados significativos. Su experiencia y disciplina guiaron cada paso de esta construcción de conocimiento.

De igual manera, agradezco a mis compañeros del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, cuyos aportes, sugerencias y reflexiones enriquecieron de manera sustancial este trabajo, además, en ellos encontré un apoyo decisivo para el desarrollo y documentación de la investigación.

Finalmente, pero con especial afecto y el más profundo amor, agradezco a mi familia: Sofía, Santiago, Manuel y Juna José, por su apoyo incondicional a lo largo de este recorrido, su compañía, comprensión y palabras de ánimo fueron esenciales para mantenerme firme y culminar este proyecto. Del mismo modo, expreso mi gratitud a mis amigos, cuya presencia constante, consejos y motivación me impulsaron durante los momentos más exigentes del doctorado.

A todas las personas que, de una u otra manera, hicieron parte de este proceso, mil gracias.

Dedicatoria

*A **Diana Sofía Navarrete Flórez**, compañera de mi vida y de mis sueños, cuyo amor paciente y luminosa fortaleza han sido el refugio y la brújula en este largo camino. En su mirada encontré siempre la certeza de seguir y, en su pasión por enseñar y aprender, la inspiración que dio sentido a cada página escrita.*

A mis hijos, faros que iluminan mis días y razones profundas de todo esfuerzo.

*A **Santiago**, cuya inteligencia, integridad y bondad se reflejan en cada gesto; él, que con su ejemplo me recuerda que la grandeza se construye en lo cotidiano.*

*A **Manuel**, con su risa transparente, su nobleza innata y su fuerza para levantarse siempre; él, que con su alegría me demuestra que la vida es más ligera cuando se mira con esperanza.*

*A **Juan José**, el pequeño soñador de espíritu aplicado, que pone el corazón en cada tarea y me enseña, sin proponérselo, el valor de la constancia.*

A ellos, que han sido impulso, luz, refugio y horizonte.

Porque los sueños, como ellos me han enseñado, florecen cuando se trabajan con amor.

Tabla de contenido

RESUMEN.....	19
ABSTRACT	21
Introducción.....	23
Capítulo 1. Problema de investigación	31
1.1 Contexto general del problema	31
1.2. Formulación del problema	49
1.3 Objetivos	49
<i>General</i>	<i>49</i>
<i>Específicos</i>	<i>49</i>
1.4 Justificación	50
Capítulo 2. Marco referencial	57
2.1 Estado de la cuestión	57
2.1.1 Internacionales	58
2.1.2 Nacionales	66
2.1.3 Tendencias, tensiones y vacío	74
2.2 Marco Teórico y Conceptual	79
2.2.1 Ruralidad y Educación Rural	79
2.2.2 Políticas Públicas en Educación Rural	103
2.2.3 Educación Media.....	119
2.2.4 Gestión educativa en Educación Rural	127
Capítulo 3. Marco metodológico	180
3.1 Paradigma hermenéutico.....	180
3.2 Enfoque mixto.....	183
3.3 Método Estudio de Casos Múltiples	189
3.4 Técnicas e instrumentos.....	191
3.5 Población y muestra	195
3.6 Categorías de análisis.....	196
Capítulo 4. Resultados	198
4.1. Programas del PEER implementados en las instituciones educativas oficiales.....	198

4.1.1 Descripción de los programas implementados en educación media rural según actores	202
4.2. Experiencias de Secretarios de Educación, directivos y docentes frente a los programas del PEER	211
<i>4.2.1 Contexto de las entrevistas</i>	214
<i>4.2.2 Gestión administrativa</i>	216
<i>4.2.2 Gestión pedagógica</i>	225
<i>4.2.3 Triangulación de entrevistas según los actores</i>	238
4.3 Gestión Pedagógica y Administrativa de las Secretarías de Educación de Tunja y Boyacá	247
<i>4.3.1 Gestión Administrativa</i>	247
<i>4.3.2 Gestión Pedagógica</i>	254
<i>4.3.3 Análisis comparativo de resultados de encuestas preguntas abiertas a secretarías de educación de Tunja y Boyacá</i>	263
4.4 Sinopsis de los aspectos relevantes con respecto a los programas del PEER, las perspectivas de los actores y las Secretarías de Educación	267
Capítulo 5. Análisis e interpretación de los resultados	270
5.1 Programas que se implementan desde el PEER en educación media	270
5.2 Experiencias de los secretarios de educación, los rectores y los docentes de colegios rurales	281
5.3 Características de la gestión pedagógica y administrativa de las Secretarías de Educación	291
Capítulo 6. Conclusiones	302
Capítulo 7. Recomendaciones	316
Referencias	319
Anexos	337

Lista de anexos

Anexo A: Matriz de metarreferencias de documentos relacionados con el PAE	337
Anexo B: Matriz de metarreferencias de documentos de infraestructura.....	338
Anexo C: Matriz de metarreferencias de documentos relacionados con tránsito a la educación superior.....	339
Anexo D: Matriz de metarreferencias de documentos relacionados con calidad educativa.....	340
Anexo E: Matriz de metarreferencias de documentos relacionados con cobertura y permanencia	341
Anexo F: Matriz de metarreferencias de documentos relacionados con formación docente	343
Anexo G: Carta de aprobación del CEBIC de la Universidad Santo Tomás	345
Anexo H: Ejemplo de carta de autorización para instituciones educativas.....	348
Anexo I: Ejemplo de Proceso Ético del CEBIC para institución educativa participante en la investigación.....	349
Anexo J: Ejemplo de carta autorizada por Secretario de Educación.....	361
Anexo K: Ejemplo de aprobación de instrumentos por pares expertos	362
Anexo L: Formato de entrevista completa	370
Anexo M: Ejemplo de matriz de metarreferencias de entrevistas	373
Anexo N: Ejemplo de matriz de segmentos de entrevistas MAXQDA.....	379
Anexo O: Encuesta a Secretarías de Educación	381
Anexo P: Ejemplo de Matriz de codificación de encuestas.....	399
Anexo Q: Ejemplos de Matriz de metadatos de encuestas	402
Anexo R. Códigos QR DE Informe PEER para Secretarías de Educación	404

Listado de Abreviaturas

AED: Alianzas Estratégicas Departamentales

ANPR: Problaciones Afrodescendiente, Negra, Palenquera y Raizales

ARED: Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo

BIRF: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento

CAFAM: Caja de Compensación Familiar

CEBIC: Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica

CEDE: Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CESDER: Centro de Estudios para el Desarrollo Rural

CIER: Censo de Infraestructura Educativa Regional

CRESUR: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística

DITRIAC: Diseño de Triangulación Concurrente

DNP: Departamento Nacional de Planeación

DPS: Departamento de Prosperidad Social

DRI: Programa de Desarrollo Rural Integrado

ECV: Encuesta Nacional de Calidad de Vida

ENS: Escuela Normal Superior

ETC: Entidad Territorial Certificada

FAO: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura

FARC: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia

FFIE: El Fondo de Financiamiento de la Infraestructura Educativa

FIDA: Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola

FINDETER: Financiera de Desarrollo Territorial S.A.

ICBF: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

ICFES: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

ICV: Índice de Calidad de Vida

IE: Institución Educativa

IER: Instituciones Educativas Rurales

IES: Instituciones de Educación Superior

IICA: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura

ISCE: Índice Sintético de la Calidad Educativa

ISER: Instituto Superior de Educación Rural

LA: Latinoamérica

LEE: Laboratorio de Economía de la Educación

MEF: Modelos Educativos Flexibles

MEN: Ministerio de Educación Nacional

MinTIC: Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones

MST: Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra

NSR: Normas de Resistencia Sísmica

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

OE: Objetivo Específico

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PAE: Plan de Alimentación Escolar

PDET: Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial

PEC: Programas Educativos Comunitarios

PEER: Plan Especial de Educación Rural

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PER: Proyecto de Educación Rural

PIB: Producto Interno Bruto

PISA: Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes

PLADEICOP: Plan de Desarrollo Integral para la Costa Pacífica

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

POAIV: Plan Operativo Anual de Inspección y Vigilancia

RAE: Diccionario de la Real Academia Española

SAT: Sistema de Aprendizaje Tutorial

SEB: Secretaría de Educación de Boyacá

SE: Secretaría de Educación

SEIP: Sistema Educativo Indígena Propio

SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje

SER: Servicio de Educación Rurales

SET: Secretaría de Educación de Tunja

SIMAT: Sistema Integrado de Matrícula

SNIES: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

TICAD: Tecnologías de la Información y la Comunicación Asociadas a la Discapacidad

UAPA: Unidad Administrativa Especial de Alimentación Escolar

UCN: Unidad Coordinadora Nacional

UN: Universidad Nacional de Colombia

UNAD: Universidad Nacional Abierta y a Distancia

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

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UOM: Unidades Operativas Municipales

UPTC: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

ZCP: Zonas Comunitarias para la Paz

Lista de figuras

Figura 1. Proyección cobertura en educación para 2035 de la CEPAL	33
Figura 2. Porcentaje de educandos que culminan educación media	35
Figura 3. Brecha de pobreza en América Latina en el sector rural y urbano	37
Figura 4. Último nivel educativo aprobado por los educadores según la zona	44
Figura 5. Retorno de la inversión pública en educación	48
Figura 6. Distribución de estudiantes en primaria según nivel y sector en 1931	91
Figura 7. Tasa de estudiantes inscritos en secundaria sobre el porcentaje de la población por departamento en 1923	93
Figura 8. Estudiantes inscritos en la formación terciaria de 1918 a 1958	96
Figura 9. Establecimientos educativos con educación media en el país.	122
Figura 10. Infraestructura educativa en Colombia 2023	144
Figura 11. Resultados en pruebas Saber 11 del año 2019 al 2022	157
Figura 12. Matrícula de población entre 16 y 17 años y tasa de cobertura en media.....	164
Figura 13. Tasa de reprobación por niveles, sexo y nivel educativo.....	164
Figura 14. Deserción en número, educación básica y media	165
Figura 15. Tasa de aprobación en educación básica y media.....	165
Figura 16. Distribución de oferta educativa por niveles educativos para el año 2021 en el sector urbano y rural	169
Figura 17. Programas implementados por factor en Boyacá.....	207
Figura 18. Programas implementados por factor en Tunja	209
Figura 19. Mapa político de Boyacá con municipios donde se encuentran las IER participantes.....	214

Figura 20. Red de co-ocurrencias de entrevistas	239
Figura 21. Nube de palabras sobre acciones y procesos clave en la gestión educativa	241
Figura 22. Nube de palabras sobre categorías clave en la gestión educativa	243
Figura 23. Comparación de segmentos codificados según gestiones.....	246
Figura 24. Comparativo de Secretarías de Educación sobre alimentación escolar	248
Figura 25. Comparativo de Secretarías de Educación sobre infraestructura.....	250
Figura 26. Comparativo de Secretarías de Educación sobre Tránsito inmediato a la Educación Superior.....	252
Figura 27. Comparativo de Secretarías de Educación sobre calidad educativa	254
Figura 28. Comparativo de Secretarías de Educación sobre cobertura y permanencia.....	257
Figura 29. Comparativo de Secretarías de Educación sobre formación docente	260
Figura 30. Red de co-ocurrencias de encuestas.....	264
Figura 31. Comparación gráfica de redes de categoría por Secretaría	265
Figura 32. Comparación gráfica de frecuencias por Secretaría.....	266

Lista de tablas

Tabla 1. Modelos educativos impulsados por el PER	108
Tabla 2. Tasa de tránsito inmediato a educación superior a nivel nacional	152
Tabla 3. Tasa de cobertura bruta en educación superior a nivel nacional	153
Tabla 4. Eje 1. Gestión administrativa	196
Tabla 5. Eje 2. Gestión pedagógica	197
Tabla 6. Matriz de documentos empleados para el análisis documental	199
Tabla 7. Programas implementados por las IE para Educación Media	201
Tabla 8. Formato de entrevista semiestructurada para participantes	211
Tabla 9. Convergencias sobre PAE desde la perspectiva de los actores	216
Tabla 10. Divergencias sobre PAE desde la perspectiva de los actores	217
Tabla 11. Convergencias generales sobre infraestructura educativa	219
Tabla 12. Divergencias generales sobre infraestructura educativa.....	220
Tabla 13. Convergencias sobre la Transición a la educación superior desde la perspectiva de los actores	222
Tabla 14. Divergencias sobre Transición a la educación superior desde la perspectiva de los actores	223
Tabla 15. Convergencias sobre la Transición a la educación superior desde la perspectiva de los actores	225
Tabla 16. Divergencias sobre calidad educativa desde la perspectiva de los actores.....	226
Tabla 17. Convergencias de cobertura y permanencia desde la perspectiva de los actores	229

Tabla 18. Divergencias sobre cobertura y permanencia desde la perspectiva de los actores	230
Tabla 19. Convergencias de formación docente en ruralidad.....	232
Tabla 20. Divergencias de formación docente en ruralidad	233
Tabla 21. Matriz resumen de Convergencias y Divergencias en las Entrevistas a Secretarios de Educación, Rectores y Docentes	236
Tabla 22. Tabla cruzada de entrevista por actores.....	238
Tabla 23. Tabla cruzada de códigos por tipo de gestión y actores	244
Tabla 24. Frecuencia absoluta de códigos por tipo de gestión	245
Tabla 25. Descripción del Plan de Alimentación Escolar según encuestas.....	248
Tabla 26. Descripción de infraestructura según encuestas	250
Tabla 27. Descripción de tránsito a la educación superior según encuestas	252
Tabla 28. Descripción de calidad educativa según encuestas.....	255
Tabla 29. Descripción de cobertura y permanencia según encuestas	257
Tabla 30. Descripción de formación docente según encuestas.....	261
Tabla 31. Tabla cruzada de distribución de frecuencias por Secretarías	263

RESUMEN

La investigación parte del análisis de las necesidades de la educación media rural, marcada por la pobreza, el limitado acceso, la baja retención, la reprobación, la deserción y la precariedad en infraestructura y servicios básicos, factores que obstaculizan el derecho a una educación de calidad y limitan las oportunidades de mejorar las condiciones de vida en estos contextos.

El estudio examina la implementación de los programas del Plan Especial de Educación Rural (PEER) en instituciones de Boyacá y Tunja, con el fin de identificar sus aportes y limitaciones en seis factores: alimentación escolar, infraestructura, transición a la educación superior, calidad educativa, cobertura y permanencia, y formación docente. Se busca visibilizar cómo las políticas públicas orientadas a la educación rural se materializan en los territorios y qué efectos tienen en el desarrollo educativo y social de la región.

La investigación se desarrolló con un enfoque mixto que combinó análisis documental, entrevistas y encuestas con actores clave, además del estudio de indicadores de cobertura, permanencia y rendimiento académico. Esta integración metodológica permitió contrastar el discurso político con la implementación real, por otra parte, los hallazgos evidencian que programas como el PAE fortalecen la asistencia y el rendimiento, y que algunas iniciativas han ampliado la cobertura; sin embargo, persisten brechas en infraestructura, inequidad en el acceso, dificultades en la transición a la educación superior por factores socioeconómicos y falta de orientación vocacional, además, del mejoramiento en la capacitación y formación docente en estos contextos.

Se concluye que el PEER constituye una estrategia fundamental para reducir desigualdades rurales–urbanas, aunque enfrenta retos en sostenibilidad, articulación institucional y evaluación de impacto.

Palabras clave: Ruralidad, Políticas Públicas, Educación Media, Plan Especial de Educación Rural.

ABSTRACT

The research begins with an analysis of the needs of rural secondary education, marked by poverty, limited access, low retention, high failure and dropout rates, as well as deficiencies in infrastructure and basic services. These factors hinder the right to quality education and restrict opportunities to improve living conditions in these contexts.

The study examines the implementation of the programs derived from the Special Plan for Rural Education (PEER) in institutions in Boyacá and Tunja, with the purpose of identifying their contributions and limitations in six areas: school feeding, infrastructure, transition to higher education, educational quality, coverage and retention, and teacher training. It seeks to highlight how public policies aimed at rural education are materialized in the territories and what effects they have on the educational and social development of the region.

The research was conducted using a mixed-method approach that combined documentary analysis, interviews, and surveys with key stakeholders, in addition to studying indicators of coverage, retention, and academic performance. This methodological integration allowed for a comparison of political discourse with actual implementation. The findings show that programs such as the PAE strengthen attendance and performance, and that some initiatives have expanded coverage. However, infrastructure gaps, inequity in access, difficulties in the transition to higher education due to socioeconomic factors, and a lack of vocational guidance and improved teacher training in these contexts persist.

It is concluded that the PEER constitutes a fundamental strategy to reduce rural–urban inequalities, although it faces significant challenges in terms of sustainability, institutional coordination, and impact evaluation.

Keywords: Rurality, Public Policies, Secondary Education, Special Rural Education Plan.

Introducción

El mejoramiento de las realidades educativas en las zonas rurales de Colombia, especialmente en educación media, emerge como un imperativo ineludible para el desarrollo equitativo y sostenible del país, pues, a pesar de los avances iniciales del siglo XXI para lograr una cobertura y calidad más amplia, la pandemia acentuó las brechas preexistentes y comprometió la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible relacionados con la educación, por lo cual se hace necesario centrar los esfuerzos en el fortalecimiento de diversos factores, no solo para superar los desafíos educativos, sino también para impulsar el desarrollo económico, social y cultural de estas comunidades, y generar un camino hacia la equidad y la prosperidad.

La primera parte del trabajo investigativo se encuentra dividido en tres capítulos que dan cuenta de los elementos fundamentales para abordar la situación problémica y establecer aquellos paradigmas, métodos y estrategias para comprender el objeto de estudio. En el primer capítulo se expone el contexto general del problema y la formulación de la pregunta, los objetivos de la investigación y la justificación; en el segundo capítulo, se explica el marco referencial, donde se presentan los elementos más relevantes a nivel del estado de la cuestión y los elementos teóricos y conceptuales necesarios para llevar a cabo la investigación y, en el tercer capítulo, se especifican los elementos metodológicos necesarios para el análisis de los elementos que se trabajan en la tesis.

En los capítulos finales se presentan los aspectos centrales que permiten comprender los hallazgos y aportes de la investigación. En el cuarto capítulo se exponen los resultados obtenidos a partir del análisis documental y del trabajo de campo a través de entrevistas y encuestas, que evidencian tanto los avances como las limitaciones en la implementación del Plan Especial de Educación Rural (PEER) en instituciones educativas rurales de Boyacá; en

el quinto capítulo se realiza el análisis e interpretación de dichos hallazgos, que se contrastan con el marco teórico y conceptual, lo que posibilita identificar tensiones y proponer lecturas críticas sobre la gestión administrativa y pedagógica en la ruralidad; en el sexto capítulo se formulan las conclusiones generales que sintetizan los aportes de la investigación y las debilidades persistentes en la política educativa rural; y, finalmente, en el séptimo capítulo se plantean las posibles recomendaciones que orientan tanto la proyección académica como el fortalecimiento de la política pública, con el fin de contribuir a la consolidación de una educación rural más pertinente, equitativa y sostenible. A continuación se hará una presentación más amplia de cada apartado:

El primer capítulo plantea la problemática educativa que enfrentan las poblaciones rurales y se enmarca dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU. Se destaca que la pobreza extrema, que afecta al 40 % de la población mundial, sumada a los efectos de la pandemia de COVID-19, profundizó las brechas educativas existentes, este fenómeno generó un “choque triple” como consecuencia del cierre de escuelas, el confinamiento obligatorio y la recesión económica global, dicho impacto deterioró significativamente las proyecciones de cobertura y calidad educativa hacia el año 2035, donde las comunidades rurales son las más afectadas por esta crisis.

En este contexto, se enfatiza la importancia de orientar políticas y estrategias educativas hacia el sector rural, en especial en los niveles de preescolar, secundaria y media, con el fin de garantizar la permanencia de los estudiantes, no obstante, pese a la formulación de políticas públicas para la ruralidad en Colombia, se demuestra que persisten vacíos de alineación con las realidades territoriales, lo que refleja la necesidad de transformaciones sociopolíticas y de un mayor reconocimiento de la ruralidad como espacio atractivo y sostenible, además se plantean los objetivos de la investigación que

responden a este reto y se propone un análisis crítico del impacto del Plan Especial de Educación Rural (PEER) en Boyacá y las posibles propuestas que pueden fortalecer la educación media en el ámbito rural.

En el segundo capítulo, correspondiente al estado de la cuestión, se presenta una revisión exhaustiva de la literatura académica sobre educación rural, tanto en el ámbito nacional como internacional. La indagación, sustentada en bases de datos indexadas como Scopus, Dialnet, JSTOR, Redalyc, entre otros, evidencia una diversidad de enfoques que abarcan temáticas como la educación en primera infancia, la inclusión, la calidad educativa, la infraestructura, los modelos pedagógicos, la función de los docentes y el uso de las tecnologías, en este sentido, es importante aclarar que predominan los estudios con enfoque cualitativo y socio-crítico, centrados en el análisis documental y normativo, que permiten reconocer los avances, tensiones y desafíos de las políticas educativas en ruralidad.

Del análisis emergen tensiones clave, como las dicotomías entre equidad y calidad, centralización y descentralización, tradición e innovación, también se identifican carencias persistentes en inversión financiera, formación docente, infraestructura y coordinación entre actores y que si bien se identifican tendencias que apuntan al fortalecimiento de la primera infancia y al uso de tecnologías, se destaca un vacío significativo en la atención a la educación media rural, este aspecto refuerza la pertinencia de la investigación, al evidenciar la necesidad de políticas públicas contextualizadas que promuevan la equidad y el desarrollo integral de los jóvenes rurales.

El marco teórico y conceptual se orienta a contextualizar la educación rural desde una perspectiva histórica, normativa y pedagógica, y se identifican las categorías centrales que permiten comprender su complejidad (Plan de alimentación escolar, infraestructura, tránsito a la educación superior, calidad educativa, cobertura y permanencia, y formación

docente); además, se abordan las diversas concepciones de ruralidad, al reconocer su carácter dinámico y heterogéneo, enmarcado en la noción de “nueva ruralidad”, que supera la visión reduccionista de atraso y aislamiento, y se hace necesario examinar los desafíos persistentes de la educación en estos territorios, tales como: la deserción escolar, la baja calidad educativa, la limitada infraestructura y las desigualdades que afectan a comunidades rurales.

Igualmente, se revisa la evolución de las políticas públicas en Colombia, en las que se destaca la Ley 115 de 1994 y la Ley 715 de 2001, además de iniciativas como el Proyecto de Educación Rural (PER) y el Plan Especial de Educación Rural (PEER), que buscan mejorar la cobertura, pertinencia y equidad educativa en el sector, este marco ofrece las bases conceptuales necesarias para interpretar los hallazgos de la investigación y analizar el papel de las políticas públicas en la construcción de una educación media rural más inclusiva, pertinente y sostenible.

El tercer capítulo desarrolla la metodología empleada en la investigación, definida por un enfoque mixto que combina técnicas cualitativas y cuantitativas para garantizar una visión integral del objeto de estudio. Se adopta el diseño de triangulación concurrente (DITRIAC), lo cual permite integrar y contrastar los resultados, con el fin de fortalecer la validez y confiabilidad de los hallazgos, asimismo, el paradigma hermenéutico se asume como marco interpretativo para comprender el significado de las políticas públicas en educación rural, lo que favorece el análisis crítico de las voces y experiencias de los actores involucrados.

El método elegido corresponde al estudio de casos múltiples, orientado al examen de instituciones rurales con condiciones y características comunes. Esta elección metodológica permite identificar procesos, dinámicas y particularidades en escenarios

educativos concretos, que clasifican situaciones y contrastan experiencias, de este modo, el capítulo metodológico ofrece un sustento sólido al análisis posterior, al integrar la perspectiva normativa con la experiencia práctica de los actores y garantizar un abordaje holístico de las políticas públicas en la educación media rural de Boyacá.

El cuarto capítulo presenta los resultados obtenidos a partir del análisis documental y del trabajo de campo realizado con las Secretarías de Educación y las instituciones de educación media rural en Boyacá y Tunja. Se evidencian los programas implementados bajo el Plan Especial de Educación Rural (PEER), entre los que destacan el Programa de Alimentación Escolar, las mejoras en infraestructura educativa, los proyectos de articulación con la educación técnica y superior, así como los esfuerzos orientados a la formación docente y a la permanencia estudiantil. Estos hallazgos permiten visibilizar los alcances y limitaciones de la política pública en contextos caracterizados por profundas desigualdades sociales y económicas.

De igual forma, se identifican percepciones diferenciadas entre rectores, docentes y secretarías de educación en torno a la efectividad de las iniciativas, lo que refleja una implementación desigual en las distintas instituciones, el capítulo destaca cómo la falta de articulación interinstitucional y la discontinuidad de programas debilitan los avances alcanzados, lo cual reproduce las brechas que afectan la calidad y equidad educativa en la ruralidad, en consecuencia, los resultados ofrecen un panorama integral que permite comprender tanto los logros como las tensiones presentes en la ejecución del PEER.

El quinto capítulo está dedicado al análisis e interpretación de los resultados, que se contrastan con los referentes conceptuales y normativos expuestos previamente, a través de este ejercicio, se argumenta que los programas del PEER no deben comprenderse como acciones aisladas, sino como parte de un entramado interdependiente cuya eficacia depende

de la gestión administrativa y pedagógica. Este análisis revela la importancia de reconocer que las políticas públicas requieren un enfoque sistémico que articule esfuerzos entre diferentes niveles de gobierno y actores locales.

Asimismo, se identifican fortalezas como la ampliación del Programa de Alimentación Escolar y las oportunidades de articulación con el SENA mediante la doble titulación, sin embargo, también emergen debilidades notorias, entre ellas la fragmentación en la implementación, la escasa continuidad en la formación docente y la falta de políticas sostenidas que garanticen impacto a largo plazo, el capítulo concluye que superar estas limitaciones implica avanzar hacia modelos educativos integrales que reconozcan la especificidad territorial y promuevan la equidad en el acceso, la permanencia y la calidad educativa.

En el sexto capítulo se presentan las conclusiones generales del estudio, que sintetizan los hallazgos en torno a la implementación del PEER en Boyacá. Se establece que, aunque se han alcanzado avances significativos en factores como alimentación escolar, infraestructura y articulación con la educación técnica, las brechas estructurales persisten y limitan el impacto real de estas políticas en el desarrollo integral de los jóvenes rurales. La investigación demuestra que las desigualdades históricas, sumadas a la escasez de recursos, siguen afectando la equidad y la sostenibilidad de los programas.

De manera complementaria, se concluye que la efectividad del PEER no solo depende de la inversión material, sino también de su capacidad para fortalecer prácticas pedagógicas contextualizadas, que promuevan aprendizajes significativos y respondan a las necesidades propias de las comunidades rurales. Por ello, se hace necesario garantizar la continuidad de los programas más allá de los cambios gubernamentales, así como

consolidar un modelo de política educativa que trascienda la visión asistencialista y se proyecte hacia la construcción de un sistema rural más inclusivo y pertinente.

El séptimo capítulo plantea recomendaciones orientadas a fortalecer la política pública y a consolidar la educación rural como eje estratégico para el desarrollo social y económico, se sugiere realizar estudios comparativos interregionales y longitudinales que permitan dar seguimiento a los egresados, así como incorporar de manera más sistemática la perspectiva cultural y productiva en el diseño de los programas, este enfoque favorece una mayor pertinencia de las políticas y contribuiría a reducir la migración de jóvenes hacia las ciudades.

Se recomienda ampliar los espacios de participación de estudiantes, familias y comunidades en la construcción de propuestas educativas, de modo que la política pública responda a las realidades y expectativas de los actores rurales, también se resalta la necesidad de fortalecer la formación docente, invertir en infraestructura y garantizar la sostenibilidad financiera de los programas, estas recomendaciones buscan incidir tanto en el ámbito académico como en el político, al proponer rutas de acción que aseguren la equidad educativa y la inclusión social en las zonas rurales del país.

Por ende, el documento se estructura de forma coherente en siete capítulos que abarcan desde la delimitación del problema hasta la formulación de recomendaciones, los tres primeros capítulos sientan las bases del estudio al exponer la situación problémica de la educación rural, los referentes conceptuales y normativos, así como la metodología empleada para abordar el objeto de investigación; posteriormente, los capítulos cuarto y quinto recogen los resultados y su respectivo análisis e interpretación, lo cual permite visibilizar tanto los avances como las limitaciones de la implementación del Plan Especial de Educación Rural (PEER) en Boyacá, y ofrece una lectura crítica que contrasta las

políticas con las realidades territoriales; en último lugar, los capítulos sexto y séptimo presentan las conclusiones y recomendaciones, donde se sintetizan los hallazgos, se señalan las debilidades estructurales y se proponen rutas de acción orientadas a fortalecer la pertinencia, la equidad y la sostenibilidad de la educación media en zonas rurales. En conjunto, esta estructura garantiza un recorrido investigativo sistemático y aporta al debate académico y político sobre la transformación de la educación rural en Colombia.

Capítulo 1. Problema de investigación

1.1 Contexto general del problema

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el año 2015 adoptó unos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para el año 2030, con el fin de conseguir ciertas metas que mejoren la calidad de vida en el planeta y permitan el desarrollo del ser humano en armonía con el ambiente en el que se encuentra. Estos objetivos establecen metas globales a alcanzar para el año en cuestión; en este contexto, varios de ellos guardan una conexión directa con la realidad de las zonas rurales a nivel mundial, que buscan erradicar la pobreza, mitigar el hambre, asegurar una educación de calidad, promover la equidad de género, reducir las disparidades, fomentar el crecimiento económico y el empleo digno, así como garantizar los elementos esenciales para acceder a agua potable y saneamiento (ONU, 2015). Al analizar detenidamente, cada uno de estos objetivos se vincula directamente con los desafíos más complejos de la actualidad, especialmente los experimentados en entornos rurales.

De acuerdo con el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA) de la Organización de las Naciones Unidas (2022, párr. 1): “se estima que 3000 millones de personas (alrededor del 40 % de la población mundial) viven en las zonas rurales de los países en desarrollo”, no obstante, una considerable proporción de estos individuos experimentan condiciones bastante precarias o de pobreza extrema, que afectan significativamente a una considerable parte de la población global, ya que de acuerdo con datos de esta misma organización “Las poblaciones rurales cultivan los alimentos que alimentan a sus naciones, pero a su vez son desproporcionadamente pobres: el 80 % de las mujeres, los niños y los hombres que viven en situación de extrema pobreza viven en zonas rurales.” (FIDA, 2022, párr. 2), y estos datos son especialmente preocupantes, ya que para

alcanzar los ODS es necesario comenzar a reducir todas estas dificultades presentes en la ruralidad.

En este sentido, la educación se convierte en uno de los pilares principales para ayudar a estas poblaciones a salir de esta situación de pobreza y poder encontrar las soluciones para las otras problemáticas planteadas en los ODS y lograr, en cierta medida, el alcance de estas metas para el año 2030. Es por esto que la educación es un factor completamente necesario e importante para estas poblaciones, dado que la educación proporciona la posibilidad de elevar la calidad de vida de los individuos y ampliar el bienestar tanto a nivel personal como social, fundamental para las necesidades de la sociedad, según el Banco Mundial (2021, p. 37) “la pérdida de aprendizaje puede cuantificarse en términos de ingresos a lo largo de la vida utilizando evidencia del retorno a la educación, esperanza de vida y mercado laboral”, por lo que los problemas educativos se relacionan directamente con el detrimento económico de un país, entre menos educado sea el capital humano, menores serán sus ingresos económicos y mayores dificultades presentará en su desarrollo como nación.

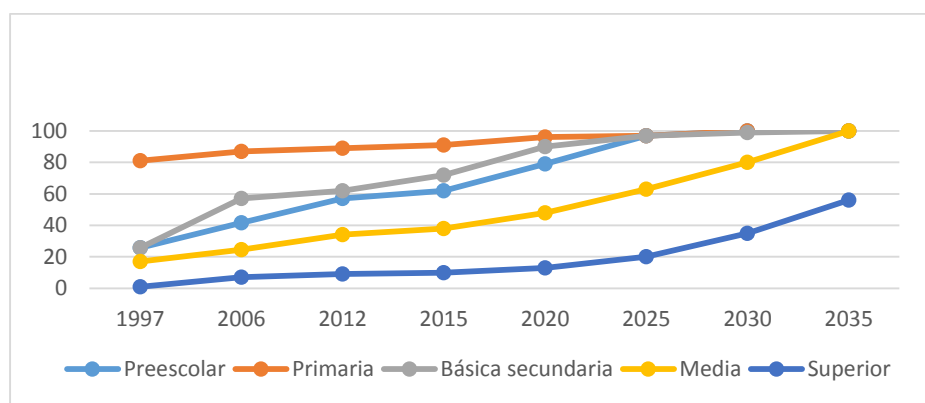
Por lo anterior, es transcendental explorar aquellas problemáticas más notorias en la ruralidad para poder establecer las posibles alternativas de mejoramiento de la calidad educativa en estas regiones y encontrar los medios para mitigar las situaciones sociales que afectan el desarrollo educativo. De acuerdo con Ramírez, Pardo, Acosta y Uribe (2016), en un informe realizado para la CEPAL, las brechas educativas en las zonas rurales de Colombia habían disminuido considerablemente en la mayoría de niveles de escolaridad, excepto en preescolar, según estos autores: “La tendencia de disminución de la brecha ha sido más intensa en educación primaria (6-10 años), educación secundaria básica (11-14 años) y educación media (15-16 años)” (p. 15), donde se observa un avance importante en

educación básica y media, en cuanto al acceso que se tiene a estos espacios educativos y la disminución de la brecha educativa.

Así mismo, Ramírez et al. (2016) establecían que la cobertura proyectada para el 2035 mostraba la universalidad en todos los niveles de escolaridad en educación básica y media, esto sin tener en cuenta los eventos dados por la pandemia COVID-19, que cambiaron esta situación y que es muy probable, como lo expresa el Banco Mundial (2021), la COVID-19 revierta años de avance a nivel de cobertura en todo Latinoamérica, es decir, que es muy factible que esos estimados que se tenían previstos para 2035 en Colombia cambien y pasen a ser a muchos años después. A continuación se presenta, en la figura 1, la proyección que se tenía para el año 2035.

Figura 1

Proyección cobertura en educación para 2035 de la CEPAL



Nota. Estos datos se presentan antes de pandemia, por lo cual luego de la COVID-19, las proyecciones probablemente cambien. Fuente: Ramírez et al. (2016, p. 18).

Aunque los datos previos mostraban avances hacia la cobertura total en Colombia, la pandemia de la COVID-19 afectó gravemente los logros alcanzados durante los primeros años del siglo XXI, lo cual alteró los parámetros globales para hablar de cobertura universal, según el Banco Mundial (2020, p. 11), “la mayoría de los países se encontraban

muy lejos de alcanzar el ODS 4 [...] de la escolaridad universal de calidad a nivel primaria que ha demostrado ser inalcanzable”, por lo que, aunque Colombia se acercaba a cumplir esta meta antes de 2030, solo lo haría hasta la educación básica, es decir, hasta grado noveno.

Además, “antes de la pandemia, el 53 % de los niños de 10 años no podía leer ni comprender un texto simple en los países de ingresos bajo y mediano” (Banco Mundial, 2020, p. 11), realidad que también afecta al país, donde muchos niños rurales ingresan tarde a la primaria, sin la preparación del nivel preescolar, lo que incide en bajos resultados en Lenguaje y Matemáticas, especialmente en pruebas internacionales como PISA.

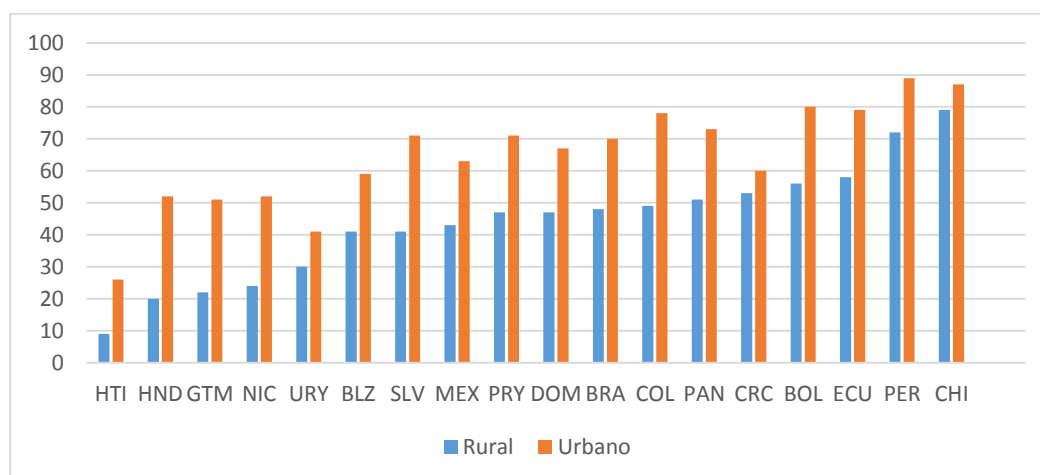
Durante la emergencia sanitaria, la educación rural fue la más afectada, pues las estrategias implementadas diferían de las zonas urbanas, en muchas instituciones, los docentes elaboraron guías impresas que los estudiantes desarrollaban en casa, sin acompañamiento directo ni comunicación constante con sus maestros, debido a las limitaciones tecnológicas. En la mayoría de los casos, el contacto se redujo a llamadas telefónicas, mensajes de WhatsApp o, en algunos lugares, emisiones radiales y televisivas, según la UNESCO, la UNICEF y el Banco Mundial (2021), “los maestros de varios países de ingresos bajos y medios recibieron apoyo limitado para que su desarrollo profesional lograra una transición hacia el aprendizaje a distancia, lo que los dejó sin la preparación necesaria para involucrarse con los alumnos y sus cuidadores” (p. 2).

Según lo anterior, los problemas a nivel educativo en el sector rural son mucho más marcados que en lo urbano, ya que la pandemia generó lo que García (2020) llama el “choque triple en los niños y adolescentes: el cierre abrupto de escuelas, el encierro por las medidas de confinamiento tomadas por la mayoría de los gobiernos y una recesión económica a nivel global.” (p. 11), lo que afectó de manera directa a la población más

vulnerable, en este caso, donde se encuentran los mayores índices de pobreza y de brechas económicas y sociales como es la ruralidad, por lo que las dificultades en el aprendizaje fueron mucho más marcados en estos territorios; así mismo, el hecho de terminar la educación media también ha sido un problema complejo en estos escenarios, por lo cual los gobiernos debieron tomar las medidas necesarias para lograr que estas pérdidas de aprendizaje se pudieran mitigar de alguna manera en estas circunstancias. Para entender este fenómeno es importante observar lo que estaba pasando en el año 2018, ya que la situación se encontraba de la forma como se presenta en la figura 2:

Figura 2

Porcentaje de educandos que culminan educación media



Nota. Comparativo por países de estudiantes que culminan educación media en América Latina. Fuente: García (2020, p. 7)

Teniendo en cuenta la anterior caracterización, para los próximos años los esfuerzos más grandes se deben enfocar en el sector rural a nivel de educación preescolar, secundaria y media, que es donde se presentan las mayores carencias. Al mismo tiempo, un aspecto primordial debe ser la retención de los estudiantes en el sistema educativo en cualquiera de los niveles de escolaridad y en donde se pueda pensar en planes o estrategias que permitan

la continuidad de las niñas, niños y jóvenes en la educación. Para la UNESCO (2004): “En las zonas rurales, ofrecer acceso a una educación de calidad ha sido una opción consistentemente ignorada. Muchos gobiernos carecen de la voluntad política para satisfacer las necesidades educacionales de una enorme población rural que sigue excluida del sistema educativo tradicional” (p. 10), por lo que los esfuerzos deben centrarse en lograr este tipo de objetivos.

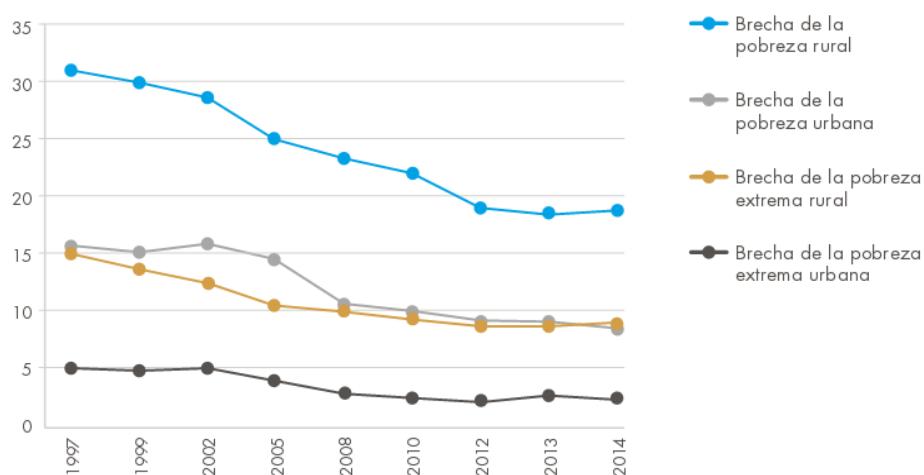
Como es bien sabido existen unas brechas muy importantes entre el sector urbano y rural, en los que se puede evidenciar aquellos elementos desde los cuales hay una diferencia importante en cuanto a categorías como nivel de pobreza, acceso a bienes y servicios, salud, entre otros, y aunque a través de los años ha cambiado desde finales de siglo XX a la actualidad, aún existen una gran cantidad de fisuras entre estos dos contextos. Por lo que uno de los factores más destacados para reconocer las dificultades que hay en varios sectores es la pobreza, “En este sentido, cerrar brechas educativas entre estas zonas se justifica por razones de equidad, justicia social y desarrollo económico, sin embargo, esta inversión también se puede defender basándose en argumentos de eficiencia económica.” (Ministerio de Educación Nacional, 2018, p. 4)

En un estudio hecho por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura FAO (2018) se establece que el índice de pobreza en América Latina se encontraba en un 59,8 % en 1980 y pasó a un 48,6 % en 2016, que señala una reducción de solo 10 puntos porcentuales en 36 años, lo que demuestra las dificultades que tiene la región en este aspecto. En relación con la pobreza extrema se pasó de un 32,7 % en 1980, a un 22,5 % en 2016, que representa de forma similar la evolución vista en relación con el índice de pobreza. Ahora bien, si se hace una comparación entre zonas urbanas y rurales, la tendencia es que la brecha de pobreza pasó de 30 puntos

porcentuales a un 21,8, en el mismo lapso de tiempo, que revelan que el contexto latinoamericano está marcado por economías con menores tasas de crecimiento del PIB, grandes escándalos de corrupción y políticas públicas consolidadas, pero sin innovaciones y delimitadas en una zona de confort en la que no se ponen en marcha estas políticas a nivel social.

Figura 3

Brecha de pobreza en América Latina en el sector rural y urbano



Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) (2018, p. 13)

En este sentido, las brechas están marcadas por diferentes factores que se han trabajado a través de diversas políticas públicas, pero que continúan siendo problemas evidentes del sector rural a nivel nacional como son: el nivel de acceso, retención, reprobación y deserción escolar en la ruralidad; la infraestructura y los servicios básicos en las instituciones educativas del sector rural; problemas relacionados con la formación docente en el sector público rural (estrategias de enseñanza y aprendizaje); la calidad educativa en este contexto; y problemáticas relacionadas con las políticas sobre presupuesto, nutrición, la ruralidad como sinónimo de atraso y políticas gubernamentales

pensadas para lo urbano y no para lo rural, en especial, lo concerniente con currículo y evaluación (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Para hablar de brechas, en primer lugar se debe hablar del nivel de retención, acceso, permanencia y deserción escolar en la ruralidad. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2018), la jornada única escolar está dada para que “las alcaldías y gobernaciones la implementen de forma gradual hasta el año 2025 en las áreas urbanas y hasta 2030 en zonas rurales” (p. 16), lo cual permite que los estudiantes estén más tiempo en la escuela y eviten riesgos como las pandillas, el consumo de drogas, el embarazo adolescente, entre otros. Así mismo, el gobierno nacional espera que la educación inicial se pueda mejorar y ampliar en cobertura, calidad y se brinde una atención integral a niñas y niños. Para el año 2016, el país tenía una cobertura del 79,48 %, en educación media, aunque en las zonas rurales es mucho menor, especialmente en la región caribe y del pacífico.

A nivel particular si solo se habla de cobertura, se puede decir que a nivel nacional los índices de cobertura bruta (número de estudiantes en cierto nivel educativo sin importar la edad) son mucho mayores en zonas urbanas que rurales, hay un alto porcentaje de matrícula en primaria sobre la educación secundaria, y la educación media es la que presenta los menores índices de cobertura y matrícula para el sector rural del país. Por otra parte, aunque se ha aumentado el porcentaje a más de un 102,9 % de niños, niñas y jóvenes, entre 0 y 16 años, que acuden al colegio en áreas rurales y zonas rurales dispersas (Ministerio de Educación Nacional, 2018), aún se necesitan esfuerzos importantes para conseguir la cobertura total en este contexto, en especial para lograr realmente el porcentaje real a nivel educativo. Para hablar de cobertura neta (número de estudiantes en cierto nivel educativo acorde con la edad correspondiente) los datos arrojan una realidad diferente y se

tiene cobertura de un 91,9 % para niños, niñas y jóvenes, entre 5 y 16 años (Observatorio de Gestión Educativa, 2022).

Ahora bien, en educación media, la cobertura bruta es del 90 % y la cobertura neta es 48,7 %, en este nivel educativo es donde se encuentran las mayores dificultades a nivel de cobertura tanto en el sector urbano como rural, pero en mayor medida en la ruralidad. De acuerdo con el Departamento Nacional de Planeación DNP (2014), “en el año 2013 (...) se identificó que: “en el nivel de la media, el 39,4 % de los jóvenes de 16 a 17 años estaba desvinculado del sistema educativo” (p. 17) para zonas rurales. Esto se debe especialmente a la falta de interés de los estudiantes por continuar sus estudios secundarios y a la falta de expectativas sobre la posibilidad de ver en el estudio una oportunidad para mejorar la calidad de vida, los ingresos económicos y los beneficios que puede traer para la comunidad. Por otra parte, el difícil acceso a los establecimientos educativos y los problemas económicos y los altos costos que pueden significar la preparación en educación media en el sector rural, aumenta la problemática en ese sentido. Para el año 2021, con datos del Ministerio de Educación Nacional, en todos los niveles de escolaridad se alcanzó una matrícula del 95,45 % a nivel nacional.

Para hacer una análisis de factores las tasas de repitencia escolar, reprobación, aprobación y deserción es importante tener en cuenta que los mayores índices se encuentran en el nivel de secundaria, en donde hasta el año 2016 alcanzaba porcentajes del 12 % en reprobación escolar, lo cual incide en el número de estudiantes que llegan a educación media y los aspectos que ahondan esta problemática en la permanencia y deserción escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2018). Para el año 2021, este porcentaje disminuyó y estuvo cerca del 8 % a nivel nacional, tanto en zonas rurales como urbanas, en todos los niveles educativos, sin embargo, este porcentaje es alto en comparación con los años

inmediatamente anteriores, esto como consecuencia de la pandemia (Observatorio de Gestión Educativa, 2022).

Estos resultados afectan directamente los índices de cobertura, puesto que la reprobación del año académico en secundaria lleva a que, en muchos casos, no se continúe en educación media y, por lo tanto, disminuya la calidad educativa, aumenten los niveles de pobreza, se afecte la preparación del capital humano y de formación terciaria a nivel profesional, y esto influye en el acrecimiento de las brechas a nivel de igualdad, equidad, oportunidades económicas y laborales a nivel nacional y obviamente, en relación con el desarrollo económico con otros países desarrollados. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2018) “La deserción escolar (intra-anual), finalmente, aunque es mayor en la zona rural y rural dispersa, en términos relativos no presenta diferencias significativas entre zonas” (p. 24) y se encuentra entre el 4 % y el 6 %.

Es importante señalar que hay varios elementos intrínsecos al sistema educativo que se deben revisar para alcanzar la cobertura total en educación media de las zonas rurales, como son: la falta de interés por el estudio, la poca importancia que se le da a la educación en los hogares, la falta de oportunidades para continuar estudios terciarios en estas regiones, problemas de infraestructura debido a la ubicación de las instituciones educativas, los problemas económicos de estas comunidades, el trabajo infantil, la edad superior para el nivel en el que se encuentran los estudiantes, la falta de horarios y jornadas flexibles, las estrategias pedagógicas y las barreras de aprendizaje. Todos estos son puntos llevan a que los jóvenes no continúen sus estudios en educación media y abandonen la escuela (Herrera y Rivera (2020).

En relación con la infraestructura, el Ministerio de Educación Nacional (2018) afirma que “Colombia planea modernizar la infraestructura educativa que tiene más de 40

años de atraso” (p. 16), por lo cual es importante revisar si efectivamente estos cambios se han dado no solamente en las regiones urbanas, sino también en las rurales. Por otra parte, es relevante tener en cuenta que según el Ministerio de Educación Nacional (2018) “en el país existen 43,480 sedes rurales oficiales”, mas no hay un diagnóstico detallado de cómo se encuentra la infraestructura educativa en Colombia al año 2022, ya que desde el 2014 no se hace un estudio minucioso de cómo se encuentran las instituciones del país y con los datos recogidos en ese entonces, estos no son muy alentadores.

En primer lugar, la infraestructura de las instituciones públicas del país presenta un deterioro a nivel general y diversas fallas y deficiencias de carácter estructural, muchas de las instalaciones presentan características tales como:

La infraestructura educativa rural tiene una edad promedio de 37 años, que un 80 % de las sedes no tienen red de gas, el 70 % no cuenta con alcantarillado, el 50 % están afectadas por altas pendientes, el 40 % no tienen acueducto, el 36 % no cumplen con la relación de baterías sanitarias por estudiante (la norma técnica recomienda 20 estudiantes por batería sanitaria y en la ruralidad hay en promedio 36 estudiantes por batería sanitaria), el 27 % se inundan, el 21 % cuentan con afectaciones por cables de alta tensión o subestaciones y 13 % no tienen energía.

(Ministerio de Educación Nacional, 2018, p. 33)

Otro aspecto importante es que en el sector rural la mayor parte de oferta académica está orientada al nivel de primaria y menos de una quinta parte ofrece educación secundaria y media, esto debido a que muchas de las poblaciones están alejadas de las cabeceras urbanas y la adquisición de predios en estos territorios no es fácilmente asequible y de acuerdo con la actual normatividad del Ministerio de Educación Nacional (2018) hay “una restricción para la inversión por parte de las administraciones locales y el Ministerio de

Educación Nacional” (p. 33), lo cual se convierte en una limitante para poder llegar con cobertura total a estos espacios alejados del país. No obstante, cabe resaltar que en la ruralidad el nivel de atención en instituciones educativas es mucho menor que a nivel urbano, ya que en promedio la asistencia en ciudades llega 477 estudiantes y en las zonas rurales, entre 71 y 95 estudiantes por institución.

Aunado a lo anterior, en las zonas rurales una misma institución educativa tiene en promedio entre 5 y 6 sedes de un mismo establecimiento, lo que dificulta la labor administrativa por parte de las directivas en las zonas rurales del país, como resultado de “parámetros técnicos establecidos por el Decreto 3020 de 2002 no contemplan un modelo de gestión escolar ni una estructura administrativa que responda a las particularidades de los establecimientos educativos de las zonas rurales dispersas”. (Ministerio de Educación Nacional, 2018, pp. 34-35).

Por otra parte, existen problemáticas desde las mismas secretarías de educación donde no hay un modelo en áreas rurales dispersas, así como tampoco existe una recopilación y organización de experiencias en dichas zonas, así como tampoco se tiene un enfoque de modelo de educación rural en los planes de desarrollo territorial de estos lugares, en cierta medida, el abandono del Estado es una situación constante a través de sus organismos (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Asimismo, en el sector rural se tiene que, cerca del 98 % de los establecimientos educativos son del sector público y el 2 % restante hace parte del sector privado, en este sentido, lo relacionado con otros servicios básicos como electricidad, equipos de cómputo e Internet también son importantes dentro del sistema educativo, por ejemplo, el servicio de electricidad llega al 82 % de las sedes educativas rurales, los equipos de computación alcanzan un 76 % y el Internet, escasamente llega al 15 % de las instituciones públicas de la

ruralidad en el país (Observatorio de Gestión Educativa, 2022), lo que afecta en gran medida las oportunidades de una educación de la misma calidad, ya que en el sector urbano, estos factores superan el 90 % de alcance, lo que muestra una brecha importante en estos aspectos.

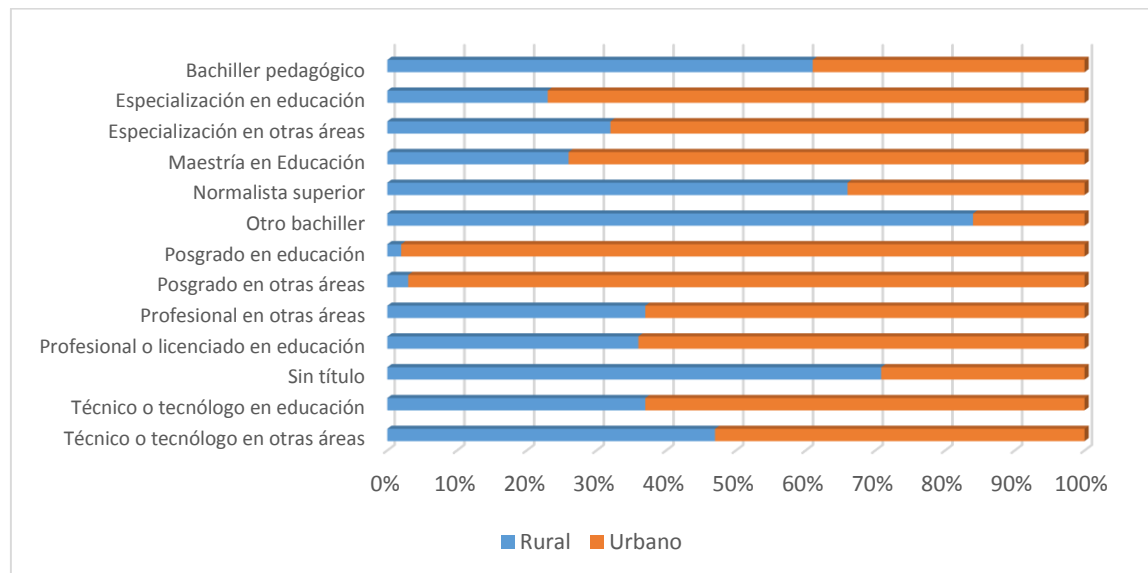
El desarrollo y la implementación de las políticas públicas en el sector rural para mejorar la calidad educativa en estos contextos recaen directamente en el trabajo que pueden desempeñar directivos docentes y docentes, quienes se tienen que ver enfrentados a las diversas situaciones particulares y realidades socioeducativas de estos territorios de la nación, ya que de ellos depende la transformación y la aplicación de las directrices administrativas, curriculares y pedagógicas que afectan de manera directa la educación de los niños, niñas y jóvenes en estos escenarios. La calidad educativa del sector rural depende en gran medida de la capacidad que tenga el capital humano para la formación de los estudiantes en estos espacios, es decir, mientras más limitada sea la preparación y la formación de los maestros, es mucho más complejo llevar a cabo propuestas en las que se tengan resultados excelentes a nivel educativo (Lozano, 2022).

En este sentido se puede ver que usualmente en el sector rural se encuentran los docentes con menor preparación a nivel profesional y con más bajas oportunidades de ascender, un aspecto importante es que aquellos docentes que se encuentran cerca de la región andina tienen una perspectiva de superación a nivel profesional de casi un 20 % más de posibilidades de poder hacerlo a lo largo de su vida laboral, en comparación con zonas de la periferia del país como el Pacífico y el resto de zonas rurales alejadas de centros urbanos, lo cual reduce en gran medida las expectativas que tienen los docentes de estas zonas del país de querer mejorar su calidad de vida y formarse, lo que afecta las evaluaciones de carácter diagnóstico formativo de los maestros y de los mismos estudiantes

en pruebas estandarizadas. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2018) el nivel de formación entre zonas rurales y urbanas funciona de la siguiente manera (Figura 4):

Figura 4

Último nivel educativo aprobado por los educadores según la zona



Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2018, p. 37)

Como se puede observar en la figura anterior, la cualificación docente es mucho más óptima en las zonas urbanas que en las rurales y los niveles de formación docente son más elevados a nivel posgradual también en las ciudades. Este es un factor primordial para observar la calidad educativa de las zonas rurales y el tipo de formación que reciben niños, niñas y jóvenes en estas regiones. Por otra parte, de la población total de profesores, de género masculino, que hace parte de la planta docente del país, un 37 % del total se encuentra en las zonas rurales del país, mientras que de género femenino, un 32 % se ubica en la ruralidad. Además, al hablar sobre el nombramiento en propiedad de docentes y directivos docentes, las zonas rurales del país en comparación con las zonas urbanas existe cerca de un 11 % más de docentes que se encuentra en provisionalidad, por lo que tampoco

hay una estabilidad y continuidad en los procesos educativos y formativos que tienen las ciudades en sus establecimientos educativos (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Un ejemplo de lo expuesto anteriormente lo manifiesta el Ministerio de Educación Nacional (2018), que afirma que en los Llanos Orientales y la Amazonía hubo “entre un 10 % y un 30 % de nombramientos, cifra visiblemente inferior a la presentada en la zona centro del país, en donde este porcentaje se movió en los rangos del 70 % y el 100 %” (p. 39), lo cual también afecta la cualificación docente, ya que al no encontrarse con nombramiento en propiedad, no se puede acceder a estímulos ni oportunidades de formación gradual y posgradual. Esto afecta enormemente el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes que se encuentran en cualquiera de los niveles de escolaridad.

Ahora bien, Panta-Raymundo (2024) expresa que el hecho de que existan algunas instituciones educativas que tienen un alto número de sedes en las zonas rurales impide que se pueda tener una buena administración educativa por parte de los directivos docentes en algunas regiones y es por esto que no puede haber un acompañamiento continuo y de calidad a los diversos procesos académicos y de gestión de todas las sedes de la misma manera, por lo que se complican los procesos de planeación, desarrollo y ejecución de estrategias de mejoramiento a nivel educativo, tanto a nivel particular, como local y departamental, ya que los medios y los recursos para poder hacerlo no son suficientes para poderlo llevar a cabo.

Sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional (2018) ha buscado las posibilidades de ayudar a los docentes a través de la capacitación en Modelos Educativos Flexibles (MEF), lo que ha permitido el mejoramiento de la calidad educativa y la cobertura, pero esto también requiere “garantizar la integralidad de la intervención

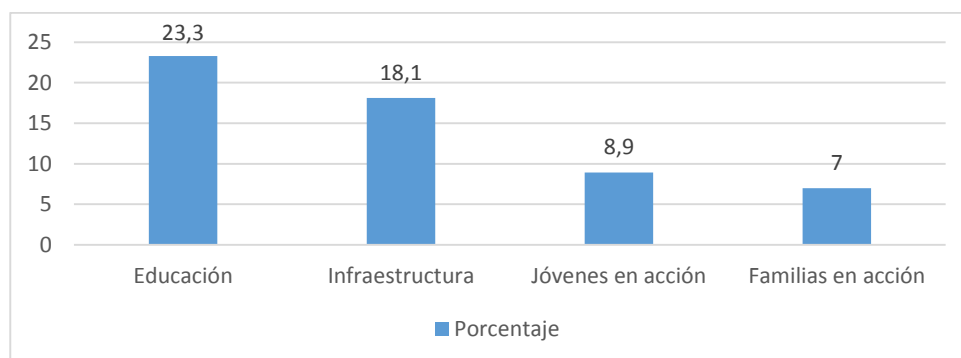
(acompañar los procesos de formación con materiales, evaluación y seguimiento) y una adecuada intensidad en la formación (no adelantar procesos formativos aislados, sino realizar procesos de formación permanente y con acompañamiento a la práctica del docente)” (Ministerio de Educación Nacional, 2018, p. 40), lo que no siempre se ha podido lograr y por lo cual el acompañamiento de las Escuelas Normales Superiores puede convertirse en una buena estrategia de formación y de seguimiento para los docentes, ya que el 69 % de los docentes de educación preescolar y básica vienen de estas instituciones educativas, por lo que pueden convertirse en referentes para sus propios territorios.

En la actualidad existen varios problemas importantes a nivel de formación docente en las zonas rurales, dentro de los cuales Lozano (2022) señala: 1) La mayoría de los programas de formación no atienden las demandas genuinas del entorno en el que se encuentran los docentes y no contribuyen al desarrollo de sus habilidades profesionales, 2) el presupuesto de las entidades territoriales destinado a la formación docente no es suficiente para ofrecer programas de alta calidad educativa y se ofrecen cursos que no cumplen las expectativas de cualificación y 3) en muchas zonas del país no existen instituciones de educación superior que puedan ofrecer programas educativos de educación continua en zonas apartadas de Colombia, por lo que estas problemáticas también perjudican el nivel de educación que reciben los alumnos e incide en la falta de continuidad de los maestros en estas regiones.

Por otra parte, la posibilidad de que los estudiantes de escuelas rurales puedan ingresar a educación superior también es bastante limitada, ya que como lo expresa el Ministerio de Educación Nacional (2018): “mientras que de cada 100 estudiantes residentes en zonas urbanas que culminan grado once, 42 hacen tránsito inmediato a educación superior; solo 22 de las zonas rurales lo logran”, esto quiere decir que la brecha entre los

dos contextos es bastante amplia y se da debido a bajos resultados en pruebas estandarizadas, donde la prueba muestra que en las áreas específicas y en el ponderado general no se obtienen los valores necesarios para continuar los estudios que, en la mayoría de los casos, se convierten en requisito para ingresar a educación superior, y esto también es un índice de la calidad educativa en las zonas rurales del país.

En el escenario de Colombia, es necesario poder mostrar los efectos positivos de tener una educación rural de calidad a las familias para que no tengan que emigrar a las ciudades para conseguir mejores oportunidades de vida a nivel personal y familiar, ya que ayuda a fortalecer el proceso de paz del país, permite que niños, niñas y jóvenes vean la educación como una oportunidad de ver que este es un camino más adecuado que dedicarse al crimen u otro tipo de actividades ilegales o de grupos armados al margen de la ley, le coadyuvará a los jóvenes a tener mayores competencias académicas y personales para conseguir sus metas y tener un propósito de vida más acorde con el proyecto de vida con mejores oportunidades laborales, que sean más remuneradas en sus contextos y que, así mismo, puedan observar que la educación permite mayores oportunidades que si se salen del sistema educativo (García, Maldonado, Acosta, Castro, Granada, Londoño, Pérez, Rey, Rosales y Villalba, 2016). Si se amplía la inversión en educación se disminuyen las demás brechas existentes, como se muestra en la figura 5:

Figura 5*Retorno de la inversión pública en educación*

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2018, p. 5)

La educación rural en Colombia ha estado marcada por una histórica desigualdad frente a la urbana, derivada de factores estructurales como la baja inversión estatal, la dispersión geográfica y la débil articulación institucional (Gaudin, 2019), en respuesta a estas problemáticas, el Ministerio de Educación Nacional ha impulsado políticas como el Plan Especial de Educación Rural (PEER), orientadas a mejorar la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación en zonas rurales.

Hernández (2020) analiza que usualmente las políticas públicas establecidas por los gobiernos muchas veces no se entretajan con la realidad, ni el desarrollo educativo que necesita la escuela rural, pues no responden a las necesidades y características que se requieren en la ruralidad, no obstante, el gobierno, a través del Ministerio de Educación Nacional (2018) al establecer el Plan Especial de Educación Rural, a partir del cual busca el mejoramiento de las condiciones educativas en ruralidad, desde la educación inicial hasta la educación superior, espera dar una respuesta a las diversas problemáticas relacionadas con cobertura, ambiente escolar, tránsito a la educación superior, infraestructura, calidad educativa, permanencia, relación entre conflicto y educación, formación docente, entre otros factores importantes para el sector rural.

El Plan Especial de Educación Rural (PEER), como resultado del proceso de paz con las FARC llevado a cabo en el año 2016, constituye una estrategia del MEN (2018) para atender las particularidades del contexto rural mediante acciones centradas en calidad educativa, acceso, permanencia y articulación con el desarrollo territorial y su implementación en Boyacá ofrece una oportunidad para evaluar la efectividad de las políticas públicas frente a las necesidades reales de las comunidades rurales.

Por tanto, en conjunto, la tesis ofrece un análisis integral del impacto del PEER en Boyacá, al articular referentes teóricos, metodológicos y empíricos que aportan al fortalecimiento de la educación rural desde una mirada crítica e inclusiva, y de esta descripción anterior, surge la siguiente pregunta de investigación:

1.2. Formulación del problema

¿Cuál ha sido el impacto del Plan Especial de Educación Rural (PEER) en las instituciones rurales de educación media en el departamento de Boyacá?

1.3 Objetivos

General

Analizar el impacto del Plan Especial de Educación Rural (PEER) en las instituciones rurales de educación media en el departamento de Boyacá.

Específicos

Identificar los programas que se implementan desde el Plan Especial de Educación Rural (PEER) para las instituciones rurales de educación media.

Describir la experiencia que tienen los secretarios de educación, los directivos y docentes de Tunja y Boyacá, frente a los programas del PEER que se han implementado en sus instituciones educativas.

Caracterizar la gestión pedagógica y administrativa que realizan las Secretarías de Educación de Tunja y Boyacá, para conocer los programas del PEER que se implementan en las instituciones educativas rurales.

Sistematizar los principales hallazgos del estudio para formular recomendaciones orientadas al fortalecimiento de la educación media rural en las Secretarías de Educación de Tunja y Boyacá.

1.4 Justificación

La educación es un derecho fundamental de todos los seres humanos, y es responsabilidad del Estado garantizar una educación de calidad y equitativa para todos los ciudadanos. Sin embargo, en Colombia, la educación rural sigue siendo una de las áreas más desatendidas y marginadas en términos de políticas públicas y recursos destinados. De hecho, según datos del Ministerio de Educación Nacional, la tasa de abandono escolar en la educación media en las zonas rurales es del 11,3 %, mientras que en las zonas urbanas es del 6,2 % (MEN, 2019). Así mismo, la educación rural en Colombia ha sido históricamente marginada y carece de los recursos indispensables para ofrecer una educación de excelencia a sus estudiantes. Según el Departamento Nacional de Planeación (DNP), el 57 % de los municipios rurales de Colombia presentan niveles de pobreza extrema (DNP, 2018), lo que dificulta el acceso a una educación de calidad.

La importancia de llevar a cabo esta investigación está en la posibilidad de reconocer aquellos elementos primordiales de la política pública en educación media, que pueden ayudar a mejorar las condiciones educativas de los jóvenes que salen a la vida laboral o académica terciaria y que permitan al Estado hacer una presencia de calidad en las zonas rurales, ya que la verdadera educación pública se ve reflejada en estos contextos, pues son casi nulas las instituciones privadas que ofrecen servicios educativos en estos

espacios. Por lo tanto, es necesario analizar e interpretar aquellos factores básicos de pueden influir directamente en la educación media rural, con el fin de fortalecerlos y observar los aciertos y posibles falencias que puede haber en estas políticas públicas.

Es evidente que existe una brecha educativa entre las zonas rurales y urbanas en Colombia, y es importante que se tomen medidas para disminuir esta brecha y asegurar una educación de excelencia para cada estudiante, sin importar su localización geográfica. Una forma de hacerlo es a través de la mejora de las políticas públicas de educación media a nivel rural, ya que para los jóvenes se convierte es un momento crítico en la vida académica y personal, puesto que es un período en el que deben tomar decisiones importantes sobre su futuro educativo y laboral. Sin embargo, los estudiantes rurales enfrentan barreras adicionales, como la falta de acceso a recursos educativos y la falta de oportunidades laborales en sus comunidades. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), solo el 32 % de los estudiantes rurales asisten a la educación media (MEN, 2019) y el porcentaje de educandos que acuden a educación superior es mucho menor.

En este sentido, se requiere la creación de políticas y programas adaptados a las necesidades particulares de los alumnos que residen en áreas rurales y que les brinden oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal similar a las que tienen los estudiantes urbanos. Como afirma el informe del Banco Mundial (2016), "la calidad de la educación rural en Colombia es clave para el crecimiento económico y la inclusión social del país" (p. 35). Por lo cual, es esencial que el gobierno colombiano tome medidas para mejorar la calidad de la educación rural y garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos los ciudadanos. La educación es fundamental para reducir la pobreza y la desigualdad, ya que como lo muestra el DNP, las regiones rurales de Colombia presentan

una tasa de pobreza monetaria del 40,8 %, en comparación con el 24,9 % de las regiones urbanas (DNP, 2018).

Además, es importante tener en cuenta que la educación rural no solo es significativa para los estudiantes que están en estos contextos, sino también para el desarrollo económico y social del país en su conjunto. Como lo señala el informe del Banco Interamericano de Desarrollo (2016), "la educación rural es esencial para lograr el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe" (p. 2). Por lo tanto, es necesario invertir en la educación rural para lograr un desarrollo sostenible y equitativo a nivel nacional. Otra razón por la que es primordial mejorar las políticas públicas de educación rural en la educación media es que esto contribuye a disminuir la disparidad educativa entre áreas rurales y urbanas, lo cual podría generar efectos positivos en la disminución de la pobreza y la desigualdad en la nación. Como afirma el informe de la UNESCO (2017), "una educación de calidad en las zonas rurales es esencial para lograr un desarrollo sostenible y una reducción de la pobreza y la desigualdad en el mundo" (p. 5). Por lo tanto, es necesario que el gobierno colombiano tome las medidas necesarias para reformar la educación en las zonas rurales y atenuar la brecha educativa de estos sectores.

Los individuos de las zonas rurales han tenido una lucha constante por alcanzar una calidad de vida que les permita tener acceso a los derechos y servicios que requieren para poder suplir sus necesidades y tener un bienestar personal y colectivo en sus respectivas comunidades, sin embargo, como lo expresa el Banco Mundial (2022, párr. 2) "no existe una solución mágica para acabar con la pobreza, y las estrategias para llegar a los grupos menos favorecidos deben diseñarse según el contexto de cada país, teniendo en cuenta los últimos datos y análisis, y las necesidades de las personas". Es por esto que uno de esos medios para mejorar la calidad de vida es la educación, ya que a partir del progreso de las

sociedades es que mejoran las condiciones de las personas. Como lo expresa la ONU (2016) en relación con el ODS sobre educación de calidad “Cuando las personas pueden acceder a una educación de calidad, pueden escapar del ciclo de la pobreza” (p. 1).

Es así como uno de los puntos primordiales en este sentido es lograr la eliminación total de la deserción escolar en cualquier nivel de escolaridad, pero particularmente, en educación media, ya que los estudiantes que están en décimo y undécimo son quienes van a acceder de manera inmediata a la educación superior y serán el futuro próximo del capital humano de la nación. Por consiguiente, si este grupo no logra culminar su educación media se convertirá en un grupo poblacional que puede llegar a ser susceptible de estar en la delincuencia, la drogadicción, los embarazos no deseados, grupos al margen de la ley, entre otros factores de riesgo en los que pueden llegar a caer. Es importante comprender que en la ruralidad, los riesgos son mucho más altos, debido al conflicto interno que ha tenido el país a lo largo de la historia y se deben buscar no solo las estrategias políticas, sino el alcance de las mismas para tener una mayor cobertura de calidad a nivel educativo en este contexto.

Como lo expresa el Banco Mundial (2022, párr. 4): “Las aspiraciones normativas pueden ser loables, pero habitualmente se observa una variación considerable en lo que respecta a concretarlas plenamente y los grupos que se benefician con ellas”. Tal como ocurre con ciertas políticas públicas establecidas para conseguir la calidad y cobertura total en educación para las zonas rurales del país, por lo que es necesario comprender el alcance de estas estrategias políticas determinadas para el sector rural en educación media, puesto que es una problemática que se debe solucionar a través de diversos medios que permitan llegar a la escuela o llevarla a los estudiantes a través de medios físicos o tecnológicos, dependiendo del contexto de la comunidad en particular.

De esta manera, una de las políticas públicas que se pueden implementar para mejorar la educación rural en Colombia es el fortalecimiento de la formación docente y su permanencia continua en las zonas rurales. Los docentes rurales a menudo enfrentan mayores desafíos en comparación con sus contrapartes urbanos, como la falta de recursos y la baja remuneración, por lo que lograr aportar a la potenciación de la capacitación docente en las regiones rurales y sus particularidades sería un paso muy importante para la permanencia y estabilidad docente. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), "un cuerpo docente bien capacitado y comprometido es esencial para el éxito de la educación rural" (UNESCO, 2019). Además de la formación docente, es importante mejorar la infraestructura educativa en las zonas rurales de Colombia. Muchas escuelas rurales carecen de instalaciones adecuadas, como laboratorios y bibliotecas, lo que limita las oportunidades educativas para los estudiantes. Según el MEN, solo el 34 % de las instituciones educativas rurales cuentan con una biblioteca escolar (MEN, 2019).

Usualmente la educación en el contexto rural no consigue la formación integral de los alumnos, por lo que no se convierte en una prioridad para los niños, niñas y jóvenes, ya que adicionalmente, desde el hogar se resta relevancia y apoyo para que los hijos continúen el proceso educativo a nivel superior, pues son evidentes las bajas expectativas frente a su continuidad académica. Por lo que otra política pública puede originar programas educativos adaptados a las necesidades de los estudiantes y ser clave para mejorar la educación en las zonas rurales de Colombia. La educación rural enfrenta desafíos únicos que no se presentan en los entornos urbanos, como la falta de recursos, la limitada infraestructura y el acceso limitado a la tecnología. Por lo tanto, es necesario que los programas educativos en zonas rurales sean diseñados de manera que respondan a estas necesidades específicas.

Así mismo, un estudio de la Fundación Compartir (2019) destaca la importancia de la implementación de programas educativos que estén basados en la realidad social y cultural de las comunidades rurales. Además, el mismo estudio indica que estos programas deben ser desarrollados por docentes que estén capacitados y comprometidos con las necesidades de los estudiantes rurales, por lo que la capacitación de los docentes en habilidades digitales se convierte en una necesidad innegable para mejorar la calidad educativa en estas regiones y la reducción de las brechas digitales con el fin de lograr igualdad de oportunidades para los estudiantes de zonas urbanas y rurales.

En las zonas urbanas se están consolidando “programas de cooperación académica”, esto significa consolidar las alianzas que se ejecutan entre la educación media y las universidades, donde hay que realizar reestructuraciones curriculares para cumplir el proceso de articulación y esta podría ser una estrategia que funcionaría en espacios rurales con convenios no solo en formación técnica y tecnológica, sino de carácter profesional. Si se puede implementar este tipo de estrategias en educación media, se puede convertir en una excelente oportunidad para que los jóvenes cambien sus perspectivas de futuro y como lo presenta el Ministerio de Educación Nacional (2018) esta etapa se convierta en “un espacio para la exploración de las múltiples trayectorias de vida y para el acompañamiento en la toma de decisiones y el reconocimiento de las aspiraciones, habilidades y necesidades de los jóvenes”, lo cual sería muy positivo para el alcance de los objetivos propios de la educación rural y el mejoramiento de la calidad de vida de estas comunidades.

A través de este estudio se podrá analizar la apropiación y el seguimiento de estas políticas, ya que es necesario para que se den los cambios reales y oportunos en el sector rural, para esto, el hecho de poder hacer un acercamiento a la realidad que tiene las Entidades Territoriales Certificadas en diversas regiones del país, permite observar el

alcance de las políticas, así como las limitaciones, oportunidades, debilidades y fortalezas en cada una de las dimensiones establecidas por el Gobierno nacional, lo que permitirá reconocer oportunidades de mejoramiento en cada uno de estos territorios de acuerdo con la aplicación de este plan nacional en las instituciones educativas focalizadas. Además, según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2018), es fundamental que los programas educativos incluyan una educación contextualizada, que permita a los estudiantes desarrollar habilidades y conocimientos relevantes para su entorno, a fin de que puedan contribuir al desarrollo de su región y mejorar su calidad de vida.

En resumen, se puede colegir que con esta investigación se puede reconocer, en cierta medida, si la ejecución de programas educativos diseñados según las necesidades de los estudiantes que residen en áreas rurales, desarrollados por docentes capacitados y comprometidos, y que incluyan una educación contextualizada, puede ser una política pública efectiva para mejorar la educación rural en Colombia y reducir la brecha entre la educación rural y urbana. Si se observa de manera adecuada la forma como las políticas públicas en educación rural impactan en las secretarías de educación y se abren las perspectivas y horizontes de los directivos docentes y docentes, se puede llegar a mejorar los resultados de calidad educativa en el sector rural del país.

Capítulo 2. Marco referencial

En el siguiente capítulo se presentará el estado del arte o de la cuestión, gracias a la recopilación y análisis de la información de diferentes autores estudiados y a partir de los cuales se pudo reconocer elementos importantes sobre las metodologías utilizadas, los aportes, los hallazgos y las tensiones. Así mismo, se entreverán las categorías de análisis que soportarán esta investigación, para desarrollar luego el marco teórico y conceptual y finalizar con el marco legal.

2.1 Estado de la cuestión

Al realizar una revisión exhaustiva del tema objeto de investigación se encontraron los siguientes enfoques dentro de los documentos revisados: la educación rural en primera infancia, la educación rural desde la perspectiva de la educación inclusiva, la brecha existente entre la educación rural y urbana, los mitos educativos existentes en relación con la ruralidad, la calidad en educación rural, políticas educativas en el contexto rural, el rol del docente y el directivo docente en la ruralidad, las barreras existentes a nivel de infraestructura en las escuelas rurales, los modelos pedagógicos más sobresalientes del sector rural y el uso de la tecnología y los recursos didácticos en contextos rurales.

Es de anotar que la mayoría de las investigaciones son de corte cualitativo, con un paradigma socio-crítico, así mismo, se resaltan los análisis documentales y la revisión de la normatividad vigente relacionada con la ruralidad. Luego de hacer una indagación de artículos científicos publicados en los últimos años relacionados con educación rural, se presentan los estudios más relevantes, teniendo en cuenta la información obtenida de portales indexados como: Scopus, Dialnet, Google académico, EBSCOhost, JSTOR, Scielo, Redalyc y REDIB.

2.1.1 Internacionales

En España, en la publicación Informe España 2020, en el capítulo 2 titulado “La escuela rural”, Santamaría (2020) hace un recuento de los elementos más importantes y con mayores dificultades en la educación rural en España hasta este año, en el que se muestran los desafíos y limitaciones, principalmente en términos de recursos, infraestructura, acceso a tecnología y transporte, lo que afecta la calidad de la educación y el desarrollo de los estudiantes en estas zonas.

Por otra parte, el autor muestra que “uno de los principales objetivos de este trabajo es poner de manifiesto el problema de falta de datos –cuando no la invisibilización de la escuela rural–, para conseguir que mejore su impacto en la formación de sus habitantes” (2020, p. 223), ya que en comparación con los datos que tiene la Unión Europea, España presenta inconvenientes para mostrar indicadores de la situación educativa en el sector rural, tanto en el número de instituciones como de maestros que hacen parte de estos contextos. En este escenario, “los indicadores educativos reflejan también una situación claramente desfavorable para el medio rural: el porcentaje de personas entre 30 y 34 años con estudios universitarios en el medio rural está 17 puntos por debajo del de la población urbana y el de jóvenes de 18-24 años que no trabajan ni estudian está 5 puntos por encima” (Santamaría, 2020, p. 236), por lo cual la situación de la educación rural en estas circunstancias es ampliamente limitada y tiene un panorama similar al que se da en países del entorno latinoamericano, en los que se presentan estas mismas situaciones.

Finalmente en el informe Santamaría explica que para mejorar la educación rural en España requerirá de una combinación de políticas gubernamentales, programas educativos y la implicación de la comunidad para asegurar que las escuelas rurales cuenten con los recursos y el apoyo necesarios para brindar una educación de calidad, entre las que se

encuentran: fomentar la interconexión de las escuelas rurales, mejorar la financiación para la educación rural, crear incentivos para atraer a los maestros a las zonas rurales, implementar programas de educación a distancia y promover la implicación de la comunidad.

En el artículo "Políticas Implementadas en Escuelas Rurales: Análisis Bibliométrico Internacional (2001-2020)", de Álvarez y García (2022), se examinan las políticas aplicadas en escuelas rurales durante las dos últimas décadas mediante un análisis bibliométrico de 125 artículos científicos publicados en revistas internacionales, los hallazgos del estudio revelan que las principales políticas implementadas en escuelas rurales se han centrado principalmente en cuatro aspectos: en primer lugar, la mejora de la calidad educativa, a través del desarrollo de planes de estudios flexibles y adaptados a las exigencias de las comunidades rurales., así como en la formación de maestros cualificados para trabajar en estas escuelas. El segundo, la equidad, pues se ha centrado en legitimar el ingreso a la educación para todos los niños y niñas de zonas rurales, independientemente de su origen social o económico.

En tercer lugar, se encuentra la participación comunitaria, una política orientada a fomentar la implicación de familias y comunidades en la administración de las escuelas rurales, y por último, los resultados del estudio también indican que las políticas implementadas en escuelas rurales han tenido un impacto positivo en la calidad educativa y en el progreso de las comunidades rurales, sin embargo, persisten numerosos desafíos, como la escasez de recursos, la carencia de docentes calificados y la falta de acceso a la tecnología. El estudio concluye que las políticas implementadas en escuelas rurales han sido un paso adelante, pero que aún es necesario seguir trabajando para mejorar la calidad de la educación y el desarrollo de las comunidades rurales (Álvarez y García, 2022).

En el contexto latinoamericano, Galván Mora (2020) en su artículo “Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación”, realiza un análisis de las tendencias de investigación en educación rural y que demuestran, en cierta medida, que ha sido un campo olvidado por las siguientes razones: Primero, se debe a la prevalencia de un rumbo urbano-céntrico en algunos enfoques analíticos; segundo, destaca la atención privilegiada que ha recibido la educación indígena en la investigación, la cual deja de lado el estudio de los procesos educativos que tienen lugar en escuelas ubicadas en diversos contextos rurales, con diversas poblaciones; tercero, la proliferación de estudios historiográficos sobre la educación rural ha eclipsado el análisis de sus desafíos contemporáneos, desde diversos enfoques investigativos y que estén centrados en el currículo o en experiencias significativas de enseñanza y aprendizaje.

La autora también indica que se observa un renovado interés por abordar de manera sistemática el estudio de la escuela rural y su relevancia en diversos contextos culturales. A nivel regional, el campo de investigación se amplía para abordar temas que antes no habían sido tratados con la profundidad necesaria para comprender la especificidad de la educación rural, esto incluye aspectos como los conocimientos que los docentes comparten en las aulas, la adaptación del currículo a los contextos locales, la influencia de la memoria histórica en la vida escolar, la conexión entre los aprendizajes y las prácticas comunitarias, así como las negociaciones que llevan a cabo los niños, niñas y jóvenes para acceder a la educación, además, la investigación adquiere una dimensión política explícita, tanto en el deseo de influir en las políticas educativas regionales como en la generación de conocimiento para contribuir al cambio social. Galván (2020) demuestra que en países como México, Colombia y Perú existe una búsqueda de una epistemología propia para entender mejor las realidades del quehacer educativo de las comunidades rurales.

En México, Juárez Bolaños (2012), (2016), (2017), (2018), (2020), (2021) en colaboración con otros investigadores de la región, es uno de los autores más destacados, con alta idoneidad en este tema, director de la Red Temática de Investigación de Educación Rural, quien ha realizado diversas indagaciones en relación con la educación rural en Iberoamérica. De este modo, hace una exploración pormenorizada de los elementos particulares y distintivos de la educación en países latinoamericanos en los que establece un paralelo a partir del desarrollo de la ruralidad en países como: México, Colombia, Cuba, El Salvador, Argentina, Brasil y Costa Rica, en los que aborda temas relacionados con las políticas públicas para la ruralidad, los modelos pedagógicos existentes en diversas partes del continente, los recursos y el material didáctico desarrollado por los maestros, los aspectos que inciden en los resultados obtenidos por los alumnos en diversas mediciones internacionales y los escenarios en los que se da la equidad, la calidad y la cobertura educativa en cada contexto en particular.

En algunos de sus artículos establece que la falta de recursos, el acceso limitado a tecnología educativa y la necesidad de capacitar a los docentes ha generado un problema en la educación rural de América Latina (Bolaños y Solera, 2016). Los docentes de las escuelas rurales suelen tener menos capacitación y formación que los de áreas urbanas, lo que dificulta su capacidad para enseñar a los estudiantes de manera efectiva, por lo que los conflictos para retener a los docentes, se convierte en un eje principal de las problemáticas evidenciadas en la ruralidad (Cruz y Juárez, 2018), ya que los profesores de las zonas rurales suelen enfrentar condiciones de trabajo más desfavorables, como: salarios bajos, falta de recursos y aislamiento, lo que hace que muchos de ellos abandonen su trabajo en las escuelas rurales para buscar empleo en las áreas urbanas .

Particularmente, Bolaños (2016) manifiesta que persisten las dificultades para mantener la asistencia de los estudiantes en el sistema educativo, pues en gran parte de los países latinoamericanos, un gran número de niñas, niños y jóvenes deben caminar largas distancias para llegar a la escuela, donde existe el inconveniente de la falta de vías de acceso a las zonas geográficas donde deben estudiar, lo que complica los desplazamientos de esta población a las instituciones educativas, especialmente durante la temporada de lluvias en áreas montañosas o zonas apartadas a nivel periférico de los cascos urbanos (Juárez Bolaños, 2017).

En relación con la formación de los docentes, Arteaga, et al. (2020) proponen que se deben proporcionar oportunidades de formación y capacitación a los maestros de las escuelas rurales, para que puedan adquirir las habilidades necesarias para enseñar de manera efectiva y brindar una educación de calidad. Así mismo, se debe mejorar el acceso a recursos educativos y crear incentivos para retener a los docentes. Y se debe buscar la consolidación de programas para mejorar la asistencia de los estudiantes: como la creación de rutas de autobús escolar y la implementación de medidas para reducir el absentismo escolar (Ríos et al., 2021).

Por otra parte, en Chile, Vera Bachmann, et al. (2012) hablan acerca del rol docente y de las creencias de los maestros sobre lo que significa la educación rural y el impacto que tiene a nivel social dentro de las comunidades en las que se encuentran. En esta línea, se discute sobre las problemáticas presentes en los docentes en el sector rural y la forma como hace falta mayor acompañamiento y preparación para el mejoramiento de su desempeño, pues no solo falta una formación específica para los maestros en este contexto, sino en la forma como se prepara académicamente para asumir los retos particulares de las poblaciones que hacen parte de las regiones apartadas de Chile.

De esta manera, también Núñez et al. (2020) reconocen las mismas problemáticas que se dan en diversos contextos del continente como es la falta de inclusión educativa en la educación rural en Chile, en un país con altos niveles de segregación y desigualdad social, donde se identifican barreras que afectan la inclusión educativa en las escuelas rurales, como la falta de recursos y acceso a tecnologías, la falta de capacitación docente, la distancia geográfica, el distanciamiento de las poblaciones rurales con la continuidad académica y la segregación socioeconómica en estas comunidades.

Sin embargo, aunque la situación parece difícil de remediar, se establecen algunas soluciones relacionadas con la educación rural como, por ejemplo: mejorar la formación y capacitación de los docentes para trabajar en contextos rurales y multiculturales; fortalecer las políticas públicas y la inversión en infraestructura y recursos para la educación rural; promover la participación y el involucramiento de las habitantes rurales en la determinación de decisiones educativas; y fomentar la colaboración entre instituciones educativas y otras organizaciones para mejorar la calidad de la educación rural y reducir la segregación. Además, los autores también sugieren la necesidad de establecer redes de colaboración y compartir experiencias y buenas prácticas entre las escuelas rurales en Chile y otros países de América Latina.

En Cuba, en escuelas primarias hay experiencias bastante significativas a nivel educativo y esto se ve reflejado en los resultados de los estudiantes en pruebas externas e internacionales, donde se ve una paridad en resultados entre estudiantes de zonas rurales y urbanas. Según Juárez (2012) existe una política gubernamental en la que los maestros rurales tienen acompañamiento pedagógico, administrativo y especializado. Hay diversas estrategias didácticas como el uso de la tecnología, la televisión, el ajedrez, que son elementos que posibilitan el empleo inteligente y creativo de los recursos. Además, los

acudientes confían en el sistema educativo del país y tienen buen nivel de formación. No existe una metodología específica para el trabajo multigrado, pero la continuidad docente y la alta formación de los maestros, es un aspecto primordial en el contexto rural.

De acuerdo con Juárez (2012), lo primero que se pensó en la isla fue “elevar la calidad educativa (...); alcanzar la cobertura universal en el nivel básico; ofrecer un sistema sanitario para todos; erradicar la insuficiencia alimentaria en su población; proporcionar servicios básicos; y alcanzar la igualdad social.” (p.2), lo cual se consiguió durante la época de los sesenta y que en otras regiones del continente no se ha podido alcanzar. Al mismo tiempo, hay ciertas condiciones básicas que se han establecido a nivel educativo como: “Durante el primer ciclo, los alumnos asisten 36 horas de clase a la semana (generalmente por la mañana y tarde) y 39 o 40 en el segundo y los docentes atienden a un máximo de 20 alumnos por aula” (Juárez, 2012, p. 4), asimismo, también existe un clima escolar positivo que promueve el aprendizaje, hay un número adecuado de recursos escolares y básicos para las instituciones educativas y, finalmente, hay una política de seguimiento continuo y de cuidado para las condiciones socioeconómicas, culturales y académicas de los estudiantes en el sector rural.

No obstante, a pesar de los aspectos positivos anteriormente mencionados, se sigue teniendo la problemática de la estabilidad y capacitación docente en estas regiones apartadas, así como las condiciones salariales de los maestros, en comparación con las zonas urbanas, lo cual genera la necesidad de trabajar en las ciudades; por otra parte, los largos desplazamientos que deben realizar los estudiantes para asistir a la escuela, es otra de las dificultades con las que se cuentan. Por lo que estos factores se convierten en aspectos que afectan los procesos educativos de los educandos en el sector rural y que se deben solventarse al igual que las realidades que ocurren en los demás países de América Latina.

En Brasil, la educación rural ha experimentado una serie de tensiones en los últimos años. Entre ellas se encuentran: La falta de acceso a la educación, puesto que según Gomes (2012), hay cerca de un millón de niños, niñas y adolescentes que habitan en zonas rurales y no tienen acceso a la educación. Esto se debe a un conjunto de aspectos, como la pobreza, la falta de infraestructura y la distancia de las escuelas. Por otra parte, la baja calidad de la educación está relacionada con la falta de recursos, la carencia de capacitación de los profesores y la falta de apoyo del gobierno, lo que ha llevado a la deserción escolar, donde se alcanzan altas cifras en comparación con los demás países sudamericanos y con los cuales hay procesos de cobertura similares en ruralidad, esto debido a situaciones como la pobreza, la necesidad de trabajar para ayudar a la familia y la falta de interés en la escuela, en especial, a lo largo de la primaria.

Este artículo discute los esfuerzos educativos y los procesos de descolonización del currículo en las escuelas brasileñas. Se explican las probabilidades de cambios epistemológicos y políticas relacionadas con cuestiones étnico-raciales en instituciones educativas y las políticas de la enseñanza obligatoria de la historia africana y las culturas afrobrasileñas en los currículos de las escuelas públicas y privadas, básicas y medias (Gomes, 2012). En este sentido, es un proceso de revisión y transformación del currículo escolar con el objetivo de eliminar los elementos que reproducen el colonialismo y el racismo. Esto implica la incorporación de conocimientos y perspectivas de las culturas colonizadas, así como la crítica de los discursos eurocéntricos que dominan el currículo.

El proceso de descolonización del currículo puede generar resistencias entre diferentes grupos de interés, como los profesores, los estudiantes, los padres y las autoridades educativas. Estas situaciones pueden surgir de la resistencia al cambio, la falta de recursos, o las diferencias de opinión sobre cómo debe realizarse la descolonización,

pero también debe ser un proceso gradual o más radical. Los pasos que se pueden tomar para lograr esto incluyen: Identificar los elementos del currículo que son colonialistas o racistas, incorporar conocimientos y perspectivas de las culturas colonizadas, criticar los discursos eurocéntricos que dominan el currículo, formar a los profesores y crear espacios para la participación de los estudiantes y las comunidades. Gomes (2012) afirma que descolonizar el currículo es un asunto importante para el desarrollo de una educación más justa e inclusiva. Al revisar y transformar el currículo escolar, se puede comenzar a dismantelar las estructuras de poder que reproducen el colonialismo y el racismo.

2.1.2 Nacionales

En el ámbito nacional se encuentran algunos artículos científicos, que hacen referencia a lo rural desde: el aumento de brechas, identidades rurales en políticas educativas, representaciones e imaginarios sociales y lo rural desde un pensamiento sistémico. De la misma manera, se hará referencia a cuatro tesis doctorales que abordan aspectos relacionados con el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y su afianzamiento como política pública para estas poblaciones en Colombia, el rol y la cualificación docente en escuelas primarias rurales, la voz de los adolescentes en relación con el papel de la educación el contexto rural y cómo esta contribuye al desarrollo humano de sus comunidades y, por último, la evaluación de cuatro prácticas pedagógicas destacadas en el ámbito de la educación rural latinoamericana, en el que se buscan algunos puntos de partida para repensar la calidad educativa desde enfoques emergentes y de alternancia.

El primer artículo titulado: "Deserción en la Educación Superior Rural: Análisis de Causas desde el Pensamiento Sistémico" (Guzmán, Barragán, Cala, y Segovia, 2022) se pretendía descubrir las razones detrás de la deserción estudiantil en la educación superior

rural, empleando un enfoque fundamentado en el pensamiento sistémico y basándose en las percepciones y relatos de un conjunto de estudiantes colombianos, con el fin de alcanzar este objetivo, se ejecutó un estudio cualitativo en el que estuvieron involucrados 19 estudiantes. La técnica de codificación abierta se empleó para reconocer las variables que impactan en este fenómeno educativo y se desarrolló un modelo fundamentado en un diagrama de bucles causales, algunas de las identificadas incluyen la falta de oportunidades educativas, la ausencia de apoyo financiero, la distancia geográfica, la falta de conectividad y las limitaciones socioeconómicas.

Teniendo en cuenta lo anterior, la deserción en la educación limita los beneficios tanto personales como sociales que se derivan de la misma, para abordar este problema, el Estado y las instituciones educativas han estado trabajando en el desarrollo de políticas públicas e institucionales, con el fin de prevenir y reducir este fenómeno, sin embargo, debido a la complejidad de la deserción, estas políticas resultan insuficientes y no se adaptan completamente a las situaciones reales que enfrentan los estudiantes, lo que conlleva altas tasas de abandono educativo. Los resultados del estudio mostraron que las principales variables recurrentes en los participantes que contribuyen a la deserción son: las responsabilidades laborales y familiares, la situación financiera del estudiante y el papel de los docentes.

De lo anterior, es importante destacar que el pensamiento sistémico (Guzmán Rincón et al., 2022) es una forma de enfoque y análisis que busca entender los fenómenos y problemas como parte de sistemas más grandes e interconectados, en lugar de examinarlos de manera aislada y fragmentada. Se basa en la idea de que todo está interrelacionado y que los elementos individuales de un sistema interactúan entre sí y con el entorno circundante; por lo que en esta investigación, al utilizar este enfoque, se buscó entender los patrones y

dinámicas del sistema en su conjunto, lo que permitió identificar posibles soluciones más efectivas y sostenibles para los problemas complejos y desafiantes.

En el segundo artículo, Valerio et al. (2019) “La educación rural “no es un concepto urbano””, expresan que la educación rural no es una extensión de la educación urbana, ya que tiene sus propias características y necesidades específicas, por ende, debería estar dirigida hacia las necesidades específicas de las sociedades rurales, focalizándose en el fomento de habilidades prácticas y conocimientos que los estudiantes puedan usar para mejorar sus vidas y las de sus comunidades. Los autores también afirman que esta educación debe ser inclusiva y equitativa, que proporcione a todos los estudiantes, sin importar su origen o situación socioeconómica, la oportunidad de alcanzar su pleno potencial, por lo que la educación se transforma así en una herramienta clave para reducir la pobreza, promover la igualdad y mejorar la calidad de vida en las zonas rurales.

El documento también hace una serie de recomendaciones para mejorar la educación rural en Colombia, dentro de las que se incluyen: aumentar la inversión en educación rural, fortalecer la educación de los profesores rurales, desarrollar materiales educativos adaptados a las necesidades de las comunidades rurales, promover su intervención en la gestión de la educación. Finalmente, el artículo concluye que la educación rural es una inversión en el futuro de Colombia que ayuda al desarrollo rural, la igualdad y la calidad de vida de todos los colombianos.

El tercer artículo hace referencia a las "Representaciones y actitudes sobre la escuela rural en Colombia: una mirada desde los estudiantes", Ortega y Meza (2021) examinan las representaciones y actitudes de los estudiantes hacia la escuela rural en Colombia. El estudio se enfoca en comprender las percepciones que tienen los jóvenes sobre la educación en áreas rurales y cómo esto influye en su participación y rendimiento

académico; por otra parte, destaca que existen estereotipos y prejuicios negativos asociados a la escuela rural en el país, dentro de las cuales se incluyen la idea de que las escuelas rurales son de baja calidad, carecen de recursos y ofrecen oportunidades limitadas para el desarrollo educativo, además, estas representaciones influyen en las actitudes de los estudiantes hacia la escuela rural, lo que a su vez puede afectar su compromiso y motivación académica.

Ortega y Meza (2021) señalan un creciente interés en comprender y mejorar la educación en áreas rurales en Colombia, y aunque el artículo menciona que persisten desafíos en la superación de los estereotipos y prejuicios arraigados hacia la escuela rural, también, existen dificultades en el mejoramiento de instalaciones y recursos educativos en las áreas rurales, así como en la atracción y retención de docentes capacitados. Además, se destaca la necesidad de adoptar políticas y programas específicos que aborden las necesidades particulares de la educación rural, en este sentido, los estudiantes se convierten en un actor fundamental y activo de este contexto y, desde su perspectiva, puedan aportar a las políticas y programas que necesitan las particularidades de cada región.

En el cuarto artículo se analizan los impactos de la pandemia del COVID-19 en el país; el título hace hincapié en "Los Efectos de la Crisis Sanitaria del Covid-19 en la Educación Rural de Colombia" (De la Ossa y Domínguez, 2022). Esta investigación examina cómo la crisis sanitaria ha afectado a las instituciones educativas en áreas rurales, así como a los estudiantes y docentes que se encuentran en estos contextos; el artículo destaca que la pandemia ha exacerbado las desigualdades existentes en la educación rural y la falta de acceso a recursos tecnológicos y la conectividad a internet ha limitado la continuidad de la educación en línea para muchos estudiantes rurales. Por otra parte, se indica que la pandemia ha profundizado las brechas educativas entre las áreas urbanas y

rurales en Colombia, por lo que se resalta la necesidad de desarrollar estrategias y políticas específicas que aborden los desafíos particulares de la educación rural durante y después de la crisis sanitaria.

De la Ossa y Domínguez (2022) destacan un mayor reconocimiento de la eficacia de garantizar la equidad en la educación rural durante situaciones de crisis. Se ha puesto énfasis en la necesidad de buscar soluciones innovadoras y adaptativas, como la ejecución de programas de educación a distancia y el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica en áreas rurales. Sobre las tensiones encontradas, el artículo menciona que persisten desafíos en la implementación efectiva de medidas para mitigar los impactos de la crisis sanitaria en la educación rural. Esto incluye la necesidad de mejorar la conectividad y el acceso a recursos tecnológicos en áreas rurales, así como abordar las desigualdades socioeconómicas que afectan a los estudiantes de estas zonas.

Finalmente, en el artículo "Identidades rurales en las políticas educativas en Colombia y México" (Rojas y Amaya, 2022) se examinan las políticas educativas en ambos países y cómo abordan las identidades rurales en el contexto de la educación. El estudio analiza las características de las políticas educativas y cómo estas influyen la formación de la identidad de los estudiantes rurales, en este sentido, en el texto se destaca que tanto en Colombia como en México existen políticas educativas que reconocen la importancia de la identidad rural y buscan promover la valoración y preservación de la cultura y las tradiciones rurales en el ámbito educativo, no obstante, también se identifican las problemáticas y contradicciones en la implementación de estas políticas.

Otro factor que incide significativamente es un creciente interés en el reconocimiento de las identidades rurales en las políticas educativas, dado que hay una mayor comprensión acerca de la relevancia de fomentar la equidad y apreciar la diversidad

cultural en el ámbito educativo, especialmente en zonas rurales, además, el texto señala la existencia de retos en la ejecución efectiva de políticas destinadas a abordar las identidades rurales en la educación, los cuales están vinculados a la escasez de recursos, la renuencia al cambio y la poca coordinación entre las diversas figuras implicadas en la formulación e implementación de políticas educativas, y aunque el estudio indica que las políticas en ambos países tienen un enfoque importante en la inclusión y el reconocimiento de la pluralidad cultural rural, se destaca la utilidad de fortalecer la formación docente en relación con la comprensión y valoración de estas identidades, así como la necesidad de impulsar la participación y la voz de estas comunidades en la formulación de políticas educativas rurales.

En relación con las tesis doctorales, la tesis doctoral de Espitia Cruz, "La formación de docentes situada en zonas rurales colombianas: un estudio de caso en perspectiva crítica" (2022), se centra en la formación de docentes para zonas rurales en Colombia. La tesis comienza por proporcionar un contexto general de la educación rural en el país, destacando los principales retos a los que se enfrenta, como la falta de recursos, la falta de maestros cualificados y la falta de participación de la comunidad, por otra parte hace un análisis de los elementos necesarios para el mejoramiento de estas condiciones y los aspectos que se deben tener en cuenta para solventar desde las políticas establecidas por el Estado.

En relación con la metodología, el estudio es de carácter cualitativo, en el que emplea la propuesta de Barttlet y Vavrus (2016) a través de dos ejes para acotar el caso de estudio: un eje vertical que permite delimitar un corpus de documentos oficiales para su análisis, y un eje horizontal que ubica la implementación de la política de formación situada de docentes en una institución rural, que tiene cinco sedes de primaria. Luego de tener una ruta sistemática para la delimitación del caso por estudiar, realiza un análisis crítico del

discurso desde tres niveles: el nivel semántico, el nivel pragmático y el nivel léxico-gramatical, haciendo un paralelo entre políticas y situación real de los maestros en la ruralidad.

En la investigación titulada “El Sistema Educativo Indígena Propio: Política pública educativa de los pueblos indígenas de Colombia” de Tobar (2020) indica que en los últimos 14 años, ha tenido lugar una extensa negociación entre el Estado y las Organizaciones Indígenas con el fin de establecer una Política Pública que faculte al Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) para desempeñar funciones y capacidades en sus territorios, esta política busca asegurar la gestión autónoma de una educación alineada con los principios, la cosmovisión, los contenidos y las metodologías propias de sus culturas regionales. El propósito es preservar, fortalecer y mantener sus valores, así como proteger el planeta. La investigación explora las condiciones estructurales necesarias para consolidar el SEIP como una política pública sólida y duradera, que fomente la plena autonomía en su aplicación en los territorios y otros entornos donde reside la población indígena.

La propuesta realizada por Tobar se enmarca en un enfoque cualitativo y la estrategia metodológica se delimita dentro de la etnografía, para recoger los puntos de vista y planteamientos que tienen grupos, organizaciones y representantes indígenas en relación con la política pública de Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), por otra parte, la principal fuente de información para la investigación fueron documentos relacionados con las políticas y las entrevistas hechas a expertos en el tema a tratar.

La tesis doctoral "El valor de la educación en el desarrollo humano de las comunidades rurales", escrita por Serna Giraldo (2020) analiza cómo los adolescentes de las comunidades rurales perciben, se interesan y tienen expectativas sobre el valor de la educación y cómo esta contribuye al desarrollo humano de sus comunidades; uno de los

propósitos del estudio es concebir una perspectiva educativa emergente, dentro de la ruralidad, que sea dialógica, humanista y creativa, que promueva valores posmaterialistas como: la autonomía, autoexpresión, confianza interpersonal, libertad, resiliencia, solidaridad, empoderamiento, tolerancia, y participación social son valores fundamentales que orientan el progreso humano tanto a nivel individual como comunitario. El estudio se enfocó en examinar de qué manera las redes de significado en la educación afectan el desarrollo humano de las comunidades rurales y en identificar las percepciones, intereses y posibilidades de los jóvenes con respecto a la educación en dichas comunidades e interpretar la perspectiva educativa de autoexpresión que tienen los adolescentes rurales.

El estudio se sitúa en las corrientes epistemológicas de la hermenéutica analógica y la complejidad, dentro de un paradigma interpretativo, además, emplea el método de la etnografía de redes de sentido en educación, que involucra la observación del investigador como profesor rural, junto con encuestas estructuradas y grupos focales. Entre los hallazgos, se resalta la perspectiva de la nueva ruralidad y el buen vivir como principios fundamentales en las identidades de estas colectividades, y se define una relación armoniosa entre las personas y la naturaleza.

El trabajo titulado “Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas” de Ávila (2017), se centra en el análisis de cuatro experiencias pedagógicas significativas en educación rural en América Latina, en estas experiencias se consideran puntos de partida para repensar la calidad educativa desde enfoques emergentes y de alternancia, los cuales enriquecen el paradigma tradicional basado en indicadores estandarizados de calidad. Las experiencias estudiadas incluyen la del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil, la Pedagogía de

Alternancia, la "Escuela Café" en Colombia y el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) en México.

Según la investigación, estas vivencias han tenido un impacto significativo en las comunidades al fomentar proyectos productivos sostenibles y mejorar la convivencia y participación en actividades comunitarias de los participantes, por lo tanto, es crucial reconocerlas para compartir y replicar prácticas exitosas. El análisis cualitativo y descriptivo reveló aspectos notables relacionados con la calidad educativa en entornos rurales, que abarcan la relevancia del currículo, el proyecto de vida de los estudiantes, la organización y sostenibilidad, la acción educativa en las comunidades, así como las realidades y prácticas vinculadas a la calidad educativa, además, este enfoque condujo a un análisis comparativo de prácticas pedagógicas en educación rural en Colombia, Brasil y México, con el propósito de identificar elementos fundamentales que determinan la calidad educativa en entornos rurales.

2.1.3 Tendencias, tensiones y vacío

En seguida se hace una reunión de aquellos elementos esenciales que fueron encontrados en los trabajos investigativos a nivel nacional e internacional de tesis y artículos científicos que dan cuenta de la ruralidad y la educación rural para llegar a los elementos más importantes de la presente investigación

Tensiones. En cuanto a las tensiones encontradas, las tesis y artículos mencionan que existen desafíos en la implementación de las políticas y las medidas efectivas para fortalecer la educación rural, donde se requiere un incremento sustancial de la inversión financiera en este sector. Esto incluye el poder solventar la falta de recursos educativos, la falta de cualificación docente, la falta de infraestructura adecuada, la brecha digital y la

necesidad de coordinación entre diferentes actores involucrados: como instituciones educativas, gobiernos y comunidades locales.

Así mismo, se habla de tensiones entre la equidad y la calidad: por un lado, existe la obligación de garantizar que cada alumno de entornos rurales pueda acceder a la educación, sin importar su origen social o económico; por otro lado, existe la necesidad de asegurar que la educación rural sea de alta calidad, lo que puede requerir recursos adicionales, que en muchas ocasiones son limitados para estos contextos en particular.

En esta misma línea, se puede hablar de tensiones entre la centralización y la descentralización: en primer lugar, hay una preocupación de que los gobiernos nacionales tengan un papel primordial en la formulación de políticas educativas para zonas rurales, con el fin de lograr principios fundamentales como cobertura y calidad; en segundo lugar, existe la necesidad de que las comunidades rurales tengan cierto grado de control sobre la educación que se ofrece en sus escuelas y que sean estas mismas quienes tengan potestad sobre los elementos más importantes para su formación educativa.

No obstante, la falta de oportunidades para mejorar la educación rural y la falta de maestros cualificados para estos contextos se convierten en intereses preponderantes a nivel regional, nacional e internacional, que siguen sin poderse resolver, ya que no solo hay un problema de capacitación y formación docente para la ruralidad, sino también inconvenientes en el desplazamiento, tanto de docentes como de estudiantes por los espacios geográficos, así como brechas digitales, tecnológicas y de infraestructura.

Finalmente, hay una preocupación importante entre la tradición y la innovación: hay una urgencia por respetar las tradiciones y la cultura de las comunidades rurales, y además, está la necesidad de innovar en la educación rural, para que sea acorde con las realidades de las sociedades actuales y globalizadas, puesto que las dificultades en el uso de recursos

didácticos y tecnológicos, así como la falta de infraestructura adecuada a las exigencias y condiciones rurales, obstaculizan el mejoramiento de la calidad educativa de estas regiones.

Esto conlleva igualmente tensiones entre la escuela y la comunidad, pues está la obligación de que las escuelas rurales estén bien integradas en sus comunidades, pero también que sean independientes y autónomas, sin embargo, los bajos resultados académicos que demuestran la baja calidad educativa y las pocas posibilidades de acceso a la educación superior, generan una desconfianza en las poblaciones rurales, por lo que las familias no consideran importante la educación, como un eje fundamental en el desarrollo socioeconómico de sus comunidades ni de los miembros de las familias que las conforman, y esto da como resultado la discriminación de los estudiantes rurales, en relación con sus pares urbanos.

Tendencias. Los autores encuentran una serie de tendencias en el ámbito de la educación rural, dentro de las cuales se destacan: una serie de políticas preocupadas principalmente por la primera infancia y el creciente énfasis en la calidad, puesto que en los últimos años, ha existido un afán desmesurado por mejorar la calidad de la educación rural. Esto se debe a una serie de factores, como el aumento de la conciencia sobre la importancia de la educación para el desarrollo rural, el aumento de la competencia internacional y la creciente demanda de educación por parte de las familias rurales, además, las comunidades internacionales están muy interesadas en mejorar las condiciones de la educación rural, en especial, por el manejo de recursos.

Así mismo, se ha vuelto una preocupación constante el uso adecuado, eficaz y eficiente de los recursos didácticos y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ya que las TIC están ejerciendo un rol cada vez más trascendental en la educación rural, pues pueden ayudar a mejorar la calidad de la misma y proporcionar

acceso a la educación a estudiantes de zonas remotas y apoyar la participación de las comunidades rurales en la educación. Aunado a esto, la participación de la comunidad se ha convertido en un eje esencial para el éxito de la educación rural, pues no se pueden desconocer los elementos culturales, tradicionales y particulares de cada región, además, las comunidades rurales pueden apoyar la educación rural de diversas formas, como: proporcionar mayores recursos, tener una visión más prospectiva en la gestión de las escuelas y apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

En relación con las tendencias encontradas, existe una creciente conciencia sobre la importancia de mejorar el acceso y la calidad de la educación superior en áreas rurales. Se resalta la necesidad de generar políticas y programas que promuevan la equidad educativa y brinden mayores oportunidades a los estudiantes rurales, incluyendo becas, programas de tutoría y apoyo psicosocial, asimismo, para abordar eficazmente la deserción en la educación superior rural se requiere una comprensión profunda de los factores que la alimentan. Esto implica implementar estrategias integrales que aborden no solo aspectos académicos, sino también sociales, económicos y de infraestructura. Por otra parte, existe una mayor conciencia sobre la importancia de ofrecer beneficios educativos a todos los estudiantes, sin tener en cuenta su ubicación geográfica, se busca fomentar la inclusión y la igualdad en estos territorios.

En suma, a través de la revisión de los documentos se pudo determinar que la mayoría de los estudios sobre educación rural tienen un enfoque cualitativo y, en menor medida, están los estudios mixtos y cuantitativos; también se puede decir que las técnicas más usuales para recolectar información fueron la observación y la entrevista. Desde la perspectiva cuantitativa, los investigadores nacionales e internacionales aplicaron cuestionarios y utilizaron datos públicos actuales que dan cuenta de la realidad que viven.

Vacío. La importancia de esta investigación radica en reconocer el impacto de las políticas públicas para la ruralidad en el desarrollo integral de los estudiantes de educación media, pues la ruralidad representa un aspecto crucial para el desarrollo equitativo y sostenible de una nación. Reconocer la importancia de este contexto implica valorar y potenciar la diversidad cultural, social, económica y geográfica que caracteriza a las zonas rurales, además, la educación en estas áreas no solo es un derecho fundamental para sus habitantes, sino también un medio para promover la igualdad de oportunidades y superar las brechas de acceso y calidad educativa, que se puede hacer a través de los programas y políticas que se establezcan para estas comunidades.

La política educativa debe adaptarse a las particularidades y necesidades de los estudiantes rurales, en especial si se habla de un grupo etario que está cerca a la educación terciaria (a nivel técnico, tecnológico o profesional), que fomente una educación inclusiva, pertinente y contextualizada, que respete y valore sus saberes locales. De igual modo, es esencial asegurar la formación y retención de docentes altamente capacitados, así como el acceso a infraestructuras adecuadas y recursos educativos actualizados, donde las TIC pueden ayudar a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, que proporcionen acceso a recursos educativos y oportunidades de colaboración; al abordar estos elementos, se puede mejorar la educación en zonas rurales y promover el desarrollo de estas regiones.

Además, la promoción de la educación media en zonas rurales es un catalizador para el desarrollo integral de las comunidades, que impulsa el progreso económico, social y cultural. Al empoderar a los jóvenes con una educación de calidad, se les brinda herramientas para convertirse en agentes de cambio en sus localidades, que generen un impacto positivo en el entorno y contribuyan al crecimiento de la región en su conjunto. De la misma forma, se puede involucrar a las comunidades rurales en la educación de sus hijos

a través de programas de participación comunitaria, como: consejos escolares y asociaciones de padres y maestros.

En síntesis, es interés del autor de esta investigación reconocer y priorizar la ruralidad en la política educativa de la educación media, porque es esencial para construir una sociedad más inclusiva y justa, donde cada individuo tenga igualdad de oportunidades para desplegar su potencial y contribuir al desarrollo sostenible del país, lo que puede ayudar, además, a los estudiantes de zonas rurales a desarrollar sus habilidades y conocimientos para participar en la economía global y contribuir al progreso de sus comunidades.

2.2 Marco Teórico y Conceptual

En este apartado se lleva a cabo una revisión teórica de las diferentes categorías: la educación rural, las políticas públicas en educación media y el desarrollo integral de los jóvenes de instituciones educativas oficiales. Estos temas han sido estudiados por diferentes investigadores, analizando exhaustivamente problemáticas desde diversas perspectivas a nivel nacional e internacional. De esta manera, se llevará a cabo una mirada crítica frente a las categorías planteadas y cómo han impactado en el desarrollo integral de los jóvenes de educación media de contextos rurales.

2.2.1 Ruralidad y Educación Rural

Para hablar de ruralidad, es importante reconocer algunos elementos clave que se deben tener en cuenta en este contexto y cómo desde diversos ámbitos se habla de ruralidad y su concepción a nivel nacional e internacional. De acuerdo con Gaudin (2019), la ruralidad no tiene una definición propia o particular, sino que depende de la forma como se han constituido las realidades en las que se conforma, el Diccionario de la Real Academia

Española (RAE) (2022), define lo rural como “perteneciente o relativo a la vida del campo, a sus labores y a sus habitantes”; no obstante, no se puede hablar de una sola definición general, sino como lo expresa la ONU-Hábitat (2022):

“Debido a diferencias internacionales en las características que distinguen a las áreas urbanas de las rurales, la distinción entre población urbana y rural todavía no está sujeta a una sola definición que se pueda aplicar a todos los países del mundo o, incluso, a los países dentro de una misma región”

Es por esto que la ruralidad va más allá de un número que esté enmarcado dentro de lo demográfico y se relaciona con elementos tan importantes como el estilo de vida, los recursos que existen en las regiones, la productividad económica, las circunstancias en las que se encuentra la población, el acceso a servicios básicos, las vías secundarias y terciarias, la calidad de vida, la oferta educativa y en salud, el enfoque de género, entre otros factores. Por lo que hablar de ruralidad en Colombia y en América Latina es diferente en comparación con países del primer mundo, donde las condiciones mencionadas anteriormente tienen matices particulares de acuerdo con el desarrollo de estos territorios.

Para Gaudin (2019), el análisis histórico y antropológico es fundamental para comprender las desigualdades entre las áreas urbanas y rurales, así como la concentración de poder y riqueza en las ciudades, pues esta perspectiva también aclara la falta de comprensión mutua entre la población urbana y rural y sus distintos enfoques, ya que la ruralidad se remonta a más de 7000 años atrás, mientras que la concentración urbana comenzó de manera significativa en el siglo XIX con la revolución industrial.

Originalmente, las ciudades eran consideradas lugares insalubres y atestados, con problemas de suministro de agua y saneamiento, a pesar de esto, las personas de clases altas se establecían en las ciudades debido a sus actividades económicas y poder político, pero

buscaban escapar siempre que podían hacia zonas rurales que consideraban saludables y puras, con el tiempo, las ciudades evolucionaron gracias al capital y los avances científicos, que las convirtieron en centros cruciales para la civilización actual y las áreas rurales continuaron siendo los lugares de ocio y descanso para los habitantes de las zonas urbanas.

En este sentido, es importante destacar el intento de superar la percepción convencional que asocia lo rural exclusivamente con la naturaleza y la agricultura, que a menudo se considera sinónimo de atraso en contraste con la vida urbana, estas nociones comunes sobre la ruralidad son frecuentemente utilizadas para analizar las diversas formas de vida en las zonas rurales de un país tan diverso como Colombia, donde no existe una única definición debido a las variaciones que han establecido autores, corrientes académicas, períodos históricos y ubicaciones geográficas (Rico y Cerecedo, 2018), la falta de una definición uniforme se debe en gran parte a la naturaleza heterogénea y en constante cambio de lo rural.

Muchas de las percepciones erróneas sobre lo rural se derivan de estas creencias compartidas, que tienden a retratar los estilos de vida, perspectivas y hábitos sociales rurales como arraigados exclusivamente en la tierra y sus recursos naturales, lo que lleva a malinterpretar lo rural como anticuado, obsoleto y subdesarrollado; desde una perspectiva socioeconómica, lo rural a menudo se ve desde una lente negativa, asociado con desventajas y un acceso limitado a recursos y tecnología productiva (Gaudin, 2019). Los habitantes rurales son considerados remanentes en una economía global altamente competitiva y avanzada, lo que contribuye a la percepción de que carecen de eficiencia y competitividad, estas percepciones sobre lo rural generalmente son influenciadas por las élites urbanas y a veces se describe como un "sesgo urbano".

Hasta los años noventa, predominó una visión rural limitada y dual, definida en contraposición a lo urbano y centrada en la agricultura, esto debido a la conveniencia de un enfoque unificado en el desarrollo agrícola y rural, así como a una orientación de desarrollo enfocada en la industrialización y urbanización. No obstante, hacia finales del siglo XX emergió una perspectiva más amplia y dinámica llamada "nueva ruralidad", que reconoce la necesidad de abordar lo rural de manera multifuncional, que considere las interacciones y cambios en lugar de simples distinciones entre lo rural y lo urbano, lo que busca redefinir y superar las concepciones tradicionales de las áreas rurales. Actualmente, se debate sobre conceptos como zonas "periurbanas" y "rururbanas" debido a la difusa línea entre lo rural y lo urbano y a las transformaciones significativas en las áreas rurales, lo que subraya la necesidad de revisar las políticas públicas para impulsar el crecimiento y el desarrollo de estas regiones (Matijasevic y Ruiz, 2013; Gaudin, 2019; Dirven et al., 2011; Rojas, Muñoz y Albarracín, 2018).

Los conceptos de "multifuncionalidad rural" y "nueva ruralidad" surgieron en la década de 1990, con la multifuncionalidad agrícola destacada en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo en Río de Janeiro en 1992 (Gaudin, 2019). En ese evento, los países europeos subrayaron la importancia de las zonas rurales, y señalaron transformaciones como la diversificación de actividades, la mayor conexión con las áreas urbanas y la necesidad de consideraciones medioambientales en las políticas de desarrollo, la nueva ruralidad se originó en la profunda evolución que experimentaron las zonas rurales debido a la expansión capitalista en los años ochenta y la globalización en el siglo XXI, que reconoce las particularidades regionales y supera la división entre lo rural y lo urbano, este cambio se refleja en el aumento de actividades

económicas no agrícolas, la atención a la sostenibilidad ambiental y cambios en la institucionalidad y enfoques estatales en estas áreas (Rodríguez y Meneses, 2011).

La nueva ruralidad se caracteriza principalmente por una reducción en la población rural, de acuerdo con estadísticas del Banco Mundial (2022), en 1990, la población rural representaba el 56,95 % de la población global, y para 2022, esa cifra había descendido más de un 45 %. En América Latina y el Caribe, la población rural disminuyó del 29,32 % en 1990, a un 19 % en 2022. Además, esta nueva ruralidad también se caracteriza por una disminución sustancial en la contribución de la agricultura al Producto Interno Bruto (PIB) total, aunque durante la década de los noventa, la contribución de la agricultura al Producto Interno Bruto (PIB) de América Latina y el Caribe fue inferior en comparación con otras áreas, se puede notar una inclinación a la baja a nivel mundial para el año 2022.

Es importante resaltar que para tratar esta definición de ruralidad en la actualidad se deben tener diversos enfoques como lo son: “i) el enfoque de brechas y rezagos; ii) el enfoque demográfico; iii) el enfoque funcional; iv) el continuo rural-urbano a través de gradientes, y v) el enfoque territorial” (Gaudin, 2019, p. 23). Estas visiones constituyen herramientas para caracterizar e identificar los espacios rurales y van más allá del enfoque dual orientado a lo urbano y lo rural exclusivamente (DNP, 2014). Así mismo, para medir la ruralidad se han establecido ciertos criterios como:

- i) Mayor dispersión de la población en el territorio. ii) Menor tamaño de los asentamientos urbanos. iii) Mayor distancia a los servicios públicos. iv) Menor disponibilidad y utilización de servicios e infraestructura básica (calles, aceras, alumbrado público, agua potable, teléfonos, escuelas). v) Presencia de ecosistemas y recursos naturales, y su estatus legal, como áreas protegidas o parques naturales. vi) Zonas de frontera agrícola. vii) Presencia de zonas de expansión urbana. viii)

Presencia de actividades agroindustriales y de actividades y servicios asociados a los ecosistemas naturales y a los “agroecosistemas”. ix) Formas de organización territorial. x) Contaminación. xi) Presencia de migraciones temporales o permanentes por motivos laborales. xii) Características de las familias: mujeres como jefas del hogar, valores familiares tradicionales, baja escolaridad, miembros de una familia que comparten el hogar, modelos de las comunidades familiares. xiii) Valores comunitarios y el sentido de pertenencia. xiv) Seguridad ciudadana.

(Gaudin, 2019, p. 32)

Desde estos enfoques y criterios se puede establecer que el término ruralidad refleja un concepto que da sentido a las intensas evoluciones que los espacios rurales han experimentado a lo largo de las últimas décadas, en todo el mundo. A nivel general estos territorios han experimentado una amplia diversificación en sus actividades productivas, con un aumento relativo en la cantidad de empleos diferentes a los agrícolas, además, han incrementado su conexión con áreas urbanas e intermedias y han experimentado cambios culturales significativos, tanto en sus tradiciones, como en el uso de nuevas tecnologías, en las que se incluye la adopción de nuevos patrones sociales. La noción de nueva ruralidad subraya la naturaleza heterogénea y en constante progreso de los espacios rurales, los cuales mantienen interacciones continuas con otros tipos de áreas y donde cada vez es más difícil hacer una distinción clara entre lo rural y lo urbano, debido a la relación de mutualismo entre los dos contextos (DNP, 2014; Rico y Cerecedo, 2018) .

No obstante, como lo plantea Gaudin (2019) ante esta evolución en las zonas rurales, surgen dos problemas conceptuales cruciales: en primer lugar, es esencial ajustar las herramientas convencionales de medición y descripción de los espacios para superar la dicotomía entre lo rural y lo urbano, además, se debe reconocer que las formas de

clasificación empleadas en América Latina y el Caribe no capturan la amplia diversidad de esferas existentes y, en su mayoría, se limitan a un enfoque dual, sin lograr explicar la complejidad de las dinámicas territoriales que continúan transformando estas áreas rurales. En segundo lugar, estas limitaciones conceptuales tienen un impacto negativo en la formulación y ejecución de políticas públicas de desarrollo rural más efectivas, por ejemplo, en Latinoamérica, los programas gubernamentales para el desarrollo rural no abordan completamente esta nueva dinámica rural, por lo que resolver esta carencia podría contribuir de manera positiva al progreso del desarrollo rural, la reducción de disparidades territoriales y la mejora de las condiciones de diversas poblaciones (Rojas et al., 2018).

En otras palabras, sin la existencia de un concepto que vaya más allá de esta posición enfocada en la dualidad rural-urbano, es muy complejo que la política pública pueda llegar de una manera más eficiente a estas regiones y aunque en diversos documentos gubernamentales de Colombia se habla de la importancia de tener en cuenta los enfoques y criterios anteriormente mencionados, el DNP (2014) fijó como criterios para establecer las categorías de ruralidad solamente las siguientes: “1) la ruralidad dentro del Sistema de Ciudades; 2) la densidad poblacional; y, 3) la relación de población urbano-rural.” (p. 7), lo cual deja en la misma perspectiva las preocupaciones establecidas por Gaudin para la definición de una nueva ruralidad y, en cierta medida, deja que las políticas públicas en educación rural sigan siendo limitadas y sesgadas en su ejecución y desarrollo.

En relación con la educación rural, los cambios han estado a la par del progreso de los escenarios ocurridos a nivel global de acuerdo con el momento social y económico que ha vivido el ser humano, sin embargo, en Colombia, a lo largo del siglo XX se lograron algunos ajustes y cambios importantes a nivel educativo, en especial, luego de la segunda mitad del siglo, cuando se desarrollaron diversos enfoques y estrategias para mejorar las

condiciones del sector rural. Luego, en el siglo XXI se han propuesto y ejecutado algunas políticas educativas enfocadas a optimizar las condiciones, la cobertura y la calidad de la educación para las regiones apartadas del país. A continuación se presentan algunos de los momentos más significativos en la evolución de la educación rural, principalmente en el contexto colombiano.

2.2.1.1 Evolución de la Educación Rural. Existe una cantidad importante de factores que han afectado continuamente al sector educativo rural, que aunque con el tiempo han disminuido significativamente, aún continúan siendo un aspecto que preocupa a los gobiernos a nivel global. Se nota una prevalencia significativa de deserción escolar entre los adolescentes que viven en zonas rurales, sin mencionar los desafíos relacionados con la calidad educativa, ya que estos se atribuyen a diversas razones, como extensos trayectos que deben recorrer para llegar a la escuela, las condiciones deficientes de algunas instalaciones educativas, la escasez de profesores competentes, la falta de material escolar y recursos educativos, así como la carencia de incentivos y la presión económica de entorno familiar, lo que conlleva que niños, niñas y jóvenes se vean impulsados a incorporarse al mercado laboral y abandonar su educación a una edad prematura.

Esto implica que los jóvenes que residen en zonas rurales presenten tasas más elevadas de analfabetismo, cursen en promedio menos años de estudio, tengan menos posibilidades de finalizar la secundaria y enfrenten restricciones para acceder a la educación universitaria en contraste con sus pares de las ciudades (CEPAL, 2016). Se ha observado que la educación formal no se adecua apropiadamente a las exigencias y características específicas de estas poblaciones, lo que se suma a problemas significativos de disponibilidad y alcance educativo, además, este problema también se agudiza por la

falta de relevancia pedagógica y por los desafíos relacionados con la interculturalidad y el bilingüismo (Banco Mundial, 2015; Trucco y Ullmann, 2015).

Primera mitad del siglo XX. Para hablar de los aspectos más trascendentes del progreso de la educación rural en Colombia es importante apuntar a los principios más relevantes a nivel educativo en el país que ocurrieron en la primera mitad del siglo XX, especialmente entre 1930 y 1950. Uno de los acontecimientos se dio durante la "revolución en marcha" (1934-1938), cuando el presidente Alfonso López Pumarejo impulsó una serie de reformas que buscaban modernizar a Colombia y fortalecer el Estado, estas reformas incluían la educación, que se consideraba un instrumento para la unificación nacional, y aunque la reforma fue aprobada en 1936 a través del Acto Legislativo No. 1 de ese año, en el que se definió con mayor precisión la intervención estatal en el ámbito educativo, no demarcó claramente sus límites, pues a pesar de las declaraciones retóricas de ampliar la educación para la mayoría de los colombianos, la reforma no estableció la educación primaria como gratuita y obligatoria, sin embargo, el Estado recibió la responsabilidad de supervisar y controlar el sistema educativo, al mismo tiempo que proclamó la libertad de religión y de creencias, lo cual sugiere una orientación hacia la demarcación clara de los ámbitos civil y religioso en los asuntos sociales y educativos (Herrera, 1993).

El Ministerio de Educación Nacional. El Estado buscó la reestructuración del Ministerio de Educación a través de la Ley 56 de 1927, y pasó de ser Ministerio de Instrucción y Salud Pública para convertirse en Ministerio de Educación Nacional (Herrera, 1993), lo que permitió dividir el ministerio en un departamento técnico y otro administrativo, con lo cual mejoró su eficiencia y efectividad, lo que ayudó a aumentar su presencia y control en el ámbito educativo y aunque su influencia no alcanzó las expectativas gubernamentales, logró que los diversos actores involucrados en la educación

consideraran su autoridad y en muchos casos acataran sus directrices. Para optimizar la función del ministerio, se establecieron reglamentaciones para sus responsabilidades y se reestructuró su organización, además, se excluyeron de su ámbito las áreas relacionadas con lazaretos, leproserías y asistencia pública, lo que estableció una separación clara entre la educación y la salud.

La instauración del Ministerio de Educación se insertó en una tendencia global hacia la centralización educativa y su propósito era lograr un mayor control sobre el sistema educativo, que aunque no alcanzó todos sus objetivos, sí consiguió centralizar en cierta medida la esfera educativa y reducir su fragmentación. En un primer momento buscaba establecer una visión uniforme de la educación en el país y para ello, empleó varios métodos, entre los que se destacaron: la promulgación de legislación específica para la educación secundaria, que condicionó la obtención de títulos para la aprobación oficial; el control directo de las instituciones que formaban a los docentes; una campaña de difusión cultural en áreas rurales, que llevó las ideas del ministerio a la población rural; y la publicación de materiales donde se presentaba la opinión oficial sobre cuestiones culturales y educativas.

Sin embargo, la implementación de uno de los aspectos resultó complicada, especialmente en relación con la inspección escolar, ya que fue uno de los principales instrumentos para garantizar la ejecución y supervisión de las directrices oficiales y aunque este organismo no logró alcanzar el nivel de eficacia deseado en ese periodo, su establecimiento gradual representó uno de los esfuerzos más significativos para ejercer control sobre la educación. En 1931, la inspección nacional asumió la responsabilidad de supervisar el ordenamiento y la actividad de todas las instituciones educativas en todos los niveles; sin embargo, el cuerpo de inspectores no siempre fue bien recibido en diversas

regiones del país, donde a veces entró en competencia con los inspectores departamentales, lo que llevó a que se lo considerara más como una herramienta partidista que como un organismo de orientación pedagógica (Herrera, 1993).

Niveles de escolaridad en Colombia. En relación con los niveles educativos se establecieron unas pautas para educación primaria que se enfocaron en la expansión del conjunto de instituciones existentes, la construcción de instalaciones apropiadas para su actividad, la provisión de elementos escolares y la asignación de maestros para la enseñanza. En 1933 había alrededor de 9.500 establecimientos educativos que atendían a 500.000 estudiantes, mientras que estas cantidades habían aumentado para 1946, llegando a 16.650 escuelas con un total de 711.798 estudiantes. El cuerpo de maestros también creció, de 8.708 en 1930 a 14.831 en 1945 (Herrera, 1993).

Educación Primaria Rural. Similar a décadas anteriores, la contribución nacional a la educación primaria se limitó a suministrar equipo académico, mientras que los departamentos siguieron adjudicándose el salario de los profesores y los municipios se encargaban de proveer las instalaciones y el equipamiento escolar. Para resolver la falta de coordinación generada por esta triple responsabilidad, Herrera (1993) expresa que el ministro de educación de aquel entonces, Jorge Eliécer Gaitán, presentó en 1940 un proyecto ante el parlamento que proponía la nacionalización de la educación primaria, sin embargo, este plan no obtuvo apoyo debido a la oposición de intereses particulares y partidistas.

Los programas educativos desplegados por el ministerio buscaron alinearse con las teorías de la Escuela Activa europea, especialmente las ideas del pedagogo Decroly, quien estuvo en Colombia en 1925 y compartió su enfoque de enseñanza global basado en los centros de interés. Decroly sustentaba que los niños comprendían el conjunto antes que las

partes, por lo que respaldaba la enseñanza basada en lo general, junto con una pedagogía que se fundamentara en los intereses del niño y en la utilidad de su educación individual para la sociedad en su conjunto. La pedagogía de los centros de interés se llevó a cabo en Cundinamarca en 1932 y se extendió al resto del país en 1935, aunque su implementación no tuvo el éxito esperado debido a la falta de mecanismos de ejecución y recursos para la formación de maestros, lo que limitó sus efectos.

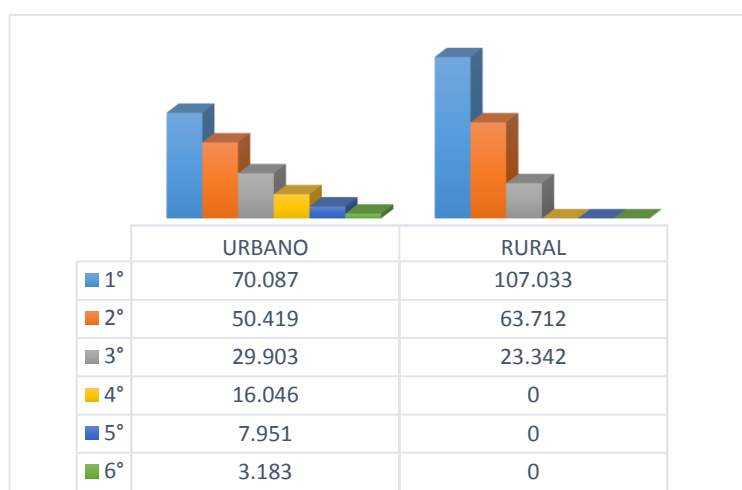
Herrera (1993) manifiesta que a pesar de la implementación de regulaciones para equilibrar la educación en áreas rurales y urbanas, las deficiencias persistieron en las escuelas rurales durante estos años, ya que muchos planes de estudio no se adaptaban a las realidades diarias del campo, las horas de clase eran más cortas y los recursos educativos disponibles por el ministerio eran limitados, además, los encargados de la educación en Colombia no apreciaban la vida en las zonas rurales dentro del sistema educativo, la única área que abordaba este tema era la jardinería o huerta escolar, que estaba presente en el plan de estudios de las escuelas primarias tanto en áreas rurales como urbanas. Sin embargo, la enseñanza relacionada con lo rural nunca se diseñó de manera específica para las zonas rurales, ya que simplemente consistía en un resumen del programa de estudios de las escuelas urbanas. (Helg, 2022).

Por otra parte, los intentos de aumentar la cobertura de la educación primaria oficial fueron infructuosos, había un gran número de niños, niñas y jóvenes que no asistían a la escuela, según el censo de 1938, había alrededor de 1.760.083 niños en edad escolar, de los cuales únicamente el 33 % acudía al colegio, para 1944, la población en edad escolar aumentó a 2.023.034 y el porcentaje de asistencia escolar subió levemente al 33,5 %, todo esto fue consecuencia de la dificultad para ampliar la cobertura educativa por la falta de fondos presupuestales y el aumento constante de la población durante ese periodo, que pasó

de 2,4 % al 2,6 % entre 1938 y 1951. En la figura 6, se manifiesta la distribución de educandos en primaria para 1931, que para áreas rurales a partir de grado cuarto era de cero estudiantes, lo cual demuestra las deficiencias del sistema para aquel entonces en la ruralidad.

Figura 6

Distribución de estudiantes en primaria según nivel y sector en 1931



Fuente: Adaptación de Helg (2022, p. 75).

Educación Secundaria Rural. Según Herrera (1993) a comienzos del siglo XX, la educación secundaria en Colombia era bastante frágil, el Estado contaba con escasas instituciones de secundaria, y gran parte de ellas estaban bajo la dirección de congregaciones religiosas, para 1933, el país tenía 288 colegios secundarios, de los cuales un 76 % eran privados y atendían a un total de 19,543 estudiantes, no obstante, el Estado respaldó la iniciativa privada para abordar la demanda de educación secundaria y estableció ciertas regulaciones para asegurar la calidad educativa como: un currículo obligatorio que incluía las materias a cursar, los programas de estudio y la carga horaria, igualmente, el ministerio monopolizó la expedición de diplomas de bachiller.

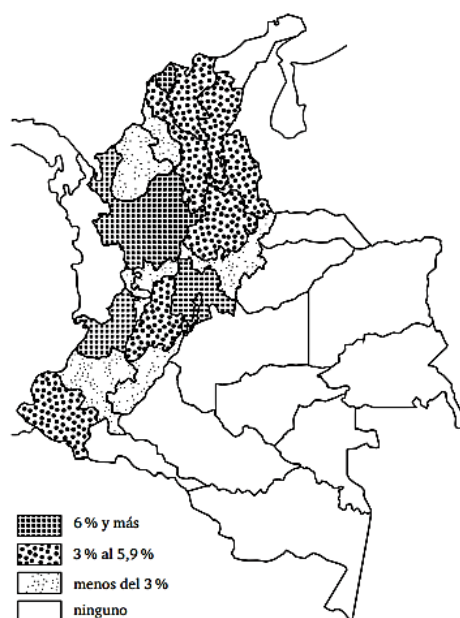
Al realizar una distinción entre educación secundaria "privada" y "pública", había cuatro principales tipos de colegios en el país: en primer lugar, los colegios confesionales dirigidos por congregaciones católicas que representaban un poco más del 50 % de todos los establecimientos secundarios; segundo, los colegios laicos comprendidos por cerca del 40 % de los establecimientos, los cuales carecían de una orientación liberal o anticlerical definida y no tenían un proyecto pedagógico explícito, asimismo, eran moderadamente católicos y estaban dirigidos por antiguos maestros de primaria, seminaristas que habían abandonado la ordenación o particulares que a veces priorizaban el beneficio económico sobre la pedagogía, se puede decir que estos colegios contribuían a la educación secundaria en áreas urbanas donde las congregaciones religiosas no podían satisfacer las necesidades de las clases altas y, en ocasiones, de las clases medias, así como en regiones donde la Iglesia tenía una presencia limitada.

La tercera categoría englobaba a los colegios liberales, establecidos para oponerse a la enseñanza católica tradicional y, por último, las instituciones laicas extranjeras, en su mayoría fundadas por estadounidenses, alemanes e ingleses, que aunque admitían a los hijos de algunas familias colombianas acomodadas y cosmopolitas, proporcionaban a los ciudadanos de estos países un sistema educativo propio y contrarrestaban la influencia católica de origen francés, no obstante, todos estos colegios tenían características fundamentales distintas, dependiendo de si estaban destinados a estudiantes masculinos o femeninos; en términos generales, los colegios masculinos se enfocaban en preparar a los jóvenes para el bachillerato y, por ende, les permitían acceder a la universidad, mientras que los colegios femeninos otorgaban certificados al final de los estudios o diplomas de educación que no eran equivalentes al bachillerato, pero ofrecían a las jóvenes la posibilidad de ser maestras de escuela, costureras o amas de casa (Helg, 2022).

Otro problema significativo en la educación secundaria era la falta de instituciones dedicadas a la formación de profesores, por lo que el Estado fundó tres facultades de educación entre 1932 y 1934 para abordar este problema, las cuales posteriormente se transformaron en Escuelas Normales Superiores; así mismo, con el objetivo de incrementar la supervisión en la educación secundaria, el Estado estableció la inspección nacional de secundaria, pero estas regulaciones fueron objeto de críticas por parte de los intereses privados, particularmente de los sectores religiosos, que abogaban por la autonomía de las instituciones educativas. De manera simultánea a estos cambios, los colegios católicos continuaron fortaleciéndose, tanto en términos de cantidad como de ideología. A continuación se presenta un panorama general de la educación secundaria en Colombia para 1923, en la que se resalta la falta de nivel secundario en gran parte del país, especialmente en las zonas periféricas, y la baja tasa de estudiantes inscritos para este nivel educativo.

Figura 7

Tasa de estudiantes inscritos en secundaria sobre el porcentaje de la población por departamento en 1923



Fuente: Helg (2022, p. 107).

Educación Terciaria Rural. Para hablar del nivel universitario, aunque ya existían varias universidades en el país, la formación de los docentes estuvo bajo el manejo de las Escuelas Normales Superiores, fundadas desde el siglo XIX, estas fueron instituciones clave en el desarrollo de la educación terciaria en Colombia, pues ofrecían formación terciaria tanto para profesores de educación primaria y secundaria como para niveles universitarios y jugó un papel fundamental en la profesionalización de la enseñanza y el desarrollo de las ciencias sociales (Rucinke, 2010; Porras, Aristizábal y Gutiérrez, 2021; Helg, 2022). A pesar de la introducción de nuevas disciplinas académicas, la preferencia vocacional de los estudiantes la primera parte del siglo XX estuvo orientada hacia los estudios tradicionales como medicina, derecho e ingeniería, en 1943, el 80% de los estudiantes universitarios optó por estas profesiones.

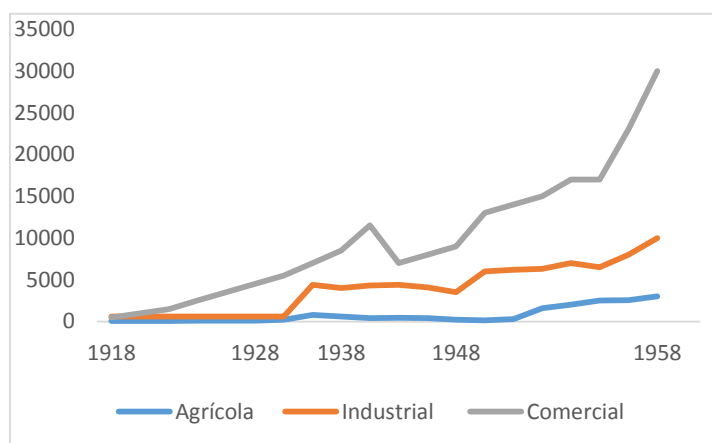
Durante el lapso comprendido entre 1930 y 1945, la preparación de docentes en Colombia atravesó transformaciones representativas. En el ámbito de las escuelas normales rurales, estas se reglamentaron bajo la Ley 12 del 17 de diciembre de 1934, las cuales fueron concebidas para abordar las necesidades específicas de las escuelas rurales de la nación, para afrontar los elevados índices de analfabetismo de la época (Porras et al., 2021), la oferta de instituciones experimentó un aumento, aunque todavía no era suficiente para satisfacer la demanda existente en el país y aunque el Estado destinó recursos para la formación de normalistas, estos enfrentaban dificultades al intentar ingresar al mercado laboral debido a la capacidad de los educadores empíricos y a los salarios bajos que tenían los profesores, empero, para mejorar la capacitación de los maestros, en 1940 se promulgó un decreto que requería a los gobernadores completar las plazas docentes con individuos graduados de escuelas normales (Rucinke, 2010), además, se establecieron cursos de actualización para los maestros en ejercicio.

En el ámbito universitario, se establecieron tres facultades de educación entre 1932 y 1934, estas facultades buscaban formar mano de obra para la educación secundaria y normalista, así como líderes para el sistema educacional, a través de ellas se creó una élite intelectual que desempeñó un papel relevante en el avance de la ciencia, la investigación y la enseñanza en el país. En términos generales, los cambios en la formación de docentes durante este período tuvieron como objetivo lograr mayor coherencia en la enseñanza, normalizar el conjunto de conocimientos estimados esenciales para la formación docente y renovar los planes de estudio, por lo que la implementación pedagógica en las escuelas asociadas a las normales se generalizó y llegó a considerarse como el epicentro de la formación pedagógica (Rucinque, 2010).

La formación técnica se centró en aspectos generales y desempeñó funciones más ideológicas que de capacitación de mano de obra, fue hasta la década de 1950 y 1960, cuando la economía colombiana experimentó un crecimiento y se intensificó la demanda de mano de obra calificada, para el establecimiento de instituciones de educación técnica con recursos adecuados y mejores instalaciones que brindaran una formación técnica de calidad. En la Figura 8 se presenta la cantidad de estudiantes inscritos en programas de educación terciaria desde 1918 hasta 1958, principalmente en las áreas técnicas y profesionales más requeridas para aquella época.

Figura 8

Estudiantes inscritos en la formación terciaria de 1918 a 1958



Fuente: Adaptación de Helg (2022, p. 433).

Segunda mitad del siglo XX. En los últimos años de la década de 1960, se realizaron los primeros intentos de abordar la educación rural, los cuales involucraron el estudio de diversos aspectos, como: la cotidianidad, las historias de vida, los métodos pedagógicos empleados en las escuelas rurales, informes estadísticos que incluían datos sobre matrícula, edad de los estudiantes y nivel de escolaridad, además de estrategias pedagógicas utilizadas en la relación entre la escuela y la comunidad. Estos enfoques contribuyeron al análisis de la formación de docentes rurales, que partieron de la experiencia de instituciones que desarrollaron sus propias dinámicas y prácticas hasta su incorporación en la enseñanza (Porrás et al., 2021).

En Colombia, se aspiraba no solo a implementar una educación rural, sino también a preparar a los campesinos para entender las realidades sociopolíticas y culturales desde su propio punto de vista y demandas, esto impulsó un proceso de modernización que partió de la educación rural para actualizar las técnicas agrícolas arraigadas en las tradiciones familiares (Helg, 2022). El objetivo era modificar la educación rural en un entorno de colaboración y apoyo mutuo que motivara a los niños a través de nuevas metodologías

pedagógicas, para profundizar en áreas como conocimientos básicos, habilidades manuales, agricultura e higiene, con el propósito de mejorar las condiciones de vida de la comunidad rural.

Surgimiento de la Escuela Nueva en el Contexto Rural. En el entorno de las teorías de la Escuela Nueva europea, la definición de la pedagogía y, por lo tanto, de las nociones que debía adquirir el educador, se vinculó con los avances de diversas áreas, en especial de la psicología experimental, es así que se enfatizó en cómo las ciencias descriptivas como la biología, la psicología y la sociología contribuían a definir al niño "como es en realidad" (Herrera, 1993), las figuras destacadas de la pedagogía, tanto nacionales como extranjeras, que visitaron el país en las décadas de 1920 y 1930, contribuyeron a la difusión de estas ideas, particularmente para impulsar la Escuela Nueva en el país a través de pedagogos como Bernal Jiménez, Nieto Caballero, Anzola, entre otros maestros destacados de la época.

La corriente de Escuela Nueva fue concebida también como Escuela Activa o Escuela del Trabajo y se abordó de la misma forma en estas tres concepciones, en este sentido, se destacan tres etapas importantes de acuerdo con los pensadores y momentos más sobresalientes: en su etapa inicial (1880-1910), influyentes pedagogos como Pestalozzi, Fröbel y Montessori promovieron un cambio en la educación, enfocándose en la observación, la experiencia y el respeto a la individualidad del niño; en la etapa de expansión (1910-1930) se dio la difusión global de la Escuela Nueva, dando lugar a diversos enfoques pedagógicos, liderados por figuras como Dewey, Decroly y Coll, basados en la resolución de problemas, la cooperación y la globalización de conceptos; finalmente, en la etapa de renovación (1930-1999) se dio la adaptación de la Escuela Nueva a los avances tecnológicos y metodológicos, con pedagogos notables como Freire, Neill e

Illich, quienes promovieron métodos educativos centrados en la concienciación, la participación y el aprendizaje a través de la experiencia (Herrera, 1999).

La Escuela Nueva surgió como respuesta al enfoque educativo tradicional centrado en la memorización, por lo que los aportes de autores como Piaget fueron relevantes en su etapa de expansión, ya que precisó la idea de que el estudiante asume un rol central en su proceso de aprendizaje y que los niños aprenden de manera activa mediante la exploración y la experimentación, así mismo, destacó la relevancia de la actividad y el juego en el desarrollo cognitivo infantil y argumentó que el aprendizaje se vuelve más significativo cuando se vincula con las vivencias y los intereses individuales de la etapa en la que se encuentra el infante.

Torres (1992) señala que la Escuela Tradicional enfrentaba limitaciones y necesidades insatisfechas, lo que llevó a la implementación de la Escuela Unitaria impulsada por la UNESCO, para el caso de Colombia, “la Fundación Escuela Nueva volvamos a la gente”, se concibió la Escuela Nueva como un modelo pedagógico esbozado por Vicky Colbert, Beryl Levinger y Óscar Mogollón, cuyo objetivo era proporcionar una educación primaria completa y optimizar la calidad y efectividad de las instituciones educativas del país, especialmente en áreas rurales y multigrado, que eran las más necesitadas y aisladas (Díaz y Gutiérrez, 2019).

Este plan se extendió igualmente a áreas urbanas desfavorecidas y se fundamentó en los principios de aprendizaje dinámico y la adecuación del plan de estudios a las particularidades socio-culturales de cada localidad, se fomentaba una estrecha vinculación entre el colegio y la comunidad mediante la participación en proyectos comunitarios y la gestión escolar. El enfoque se dirigía hacia los intereses innatos del niño, que buscaban potenciar su actividad, libertad y autonomía. De acuerdo con Colbert (2006):

El sistema de la Escuela Nueva es un buen ejemplo de una innovación local y departamental de mediados de los años setenta del siglo XX, la cual se convirtió en una política nacional colombiana y se desarrolló en la mayoría de las escuelas rurales a finales de la década de 1980. Muchos de sus principios, elementos y estrategias se han introducido en escuelas urbanas y en la básica secundaria en escuelas rurales. Además, inspiró aspectos de la Ley de Educación y varias reformas educacionales en el orden mundial.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2010), el modelo educativo de Escuela Nueva tuvo sus orígenes en Colombia en 1961 como parte de un proyecto exploratorio de la UNESCO en Latinoamérica. Además, se destaca que se creó el Instituto Superior de Educación Rural (ISER) en Pamplona, Norte de Santander, y la primera escuela unitaria se estableció con un carácter demostrativo, que sirvió como guía para la capacitación nacional en el concepto de escuela unitaria, finalmente, en 1976, se consolidó el modelo Escuela Nueva como la alternativa principal para la expansión de las Escuelas Unitarias en el país, como resultado de su exitosa implementación en áreas rurales.

Durante la década de 1980, el Ministerio de Educación Nacional emprendió esfuerzos respaldados por recursos del Programa de Desarrollo Rural Integrado (DRI) y el crédito BIRF (Plan de Fomento Educativo para Áreas Rurales de Municipios Pequeños y Escuelas Urbano-marginales) para mejorar la calidad y aumentar la cobertura educativa en la enseñanza primaria. Además, recibió apoyo financiero de UNICEF, en el marco del PLADEICOP (Plan de Desarrollo Integral para la Costa Pacífica), lo que resultó en la creación de nuevas guías educativas. Estos esfuerzos han dado forma a la evolución actual del enfoque educativo "Escuela Nueva" en el ámbito rural, investigaciones recientes relacionadas con la educación rural se han centrado en discutir aspectos como la

metodología particular en estas aulas, los diversos componentes de gestión, así como las condiciones organizativas y estructurales de las escuelas rurales (Forero, 2021; Galindo, Delgado y Sánchez, 2018; Peralta, 2020).

No obstante, aunque el modelo Escuela Nueva ha tenido diversos aciertos en cuanto a cobertura y alcance, en especial a nivel de educación básica primaria, se han identificado varios desafíos para mejorar la implementación del modelo educativo que incluyen: guías desactualizadas y poco adecuadas al contexto, la falta de formación y capacitación de los docentes en la aplicación del modelo, la ausencia de un proceso de adaptación para los estudiantes y la limitada capacidad de niñas y niños de educación primaria para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Por otra parte, el modelo no se aplica a todos los contextos que tiene un país tan heterogéneo como Colombia en el que hay diversidad de culturas, razas, religiones, lenguas, costumbres y formas de vida que no se ajustan a este tipo de modelo educativo (Galindo et al., 2018; Peralta, 2020; Plazas, 2023).

Con el paso del tiempo, las guías de aprendizaje diseñadas específicamente para los profesores de las Escuelas Unitarias, quienes tienen la tarea de supervisar simultáneamente hasta cinco grados diferentes, simplificaban la preparación de materiales didácticos para múltiples niveles educativos y facilitaban la dirección de los métodos de aprendizaje de los alumnos (Galindo et al., 2018; Peralta, 2020, Plazas, 2023). A partir de esta iniciativa, se estableció e implementó un proceso similar de apoyo a los docentes desde el año 2000, a través del Proyecto de Educación Rural (PER), el cual surgió en respuesta a los desafíos que enfrentaba la educación en contextos rurales y que había sido promovido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en colaboración con las Secretarías de Educación, los cuales llevaron a cabo programas de formación para los profesores que trabajaban en instituciones educativas que implementaron este proyecto, además, se

consideró una de las políticas públicas más significativas en el ámbito de la educación rural del siglo XXI.

En este punto es importante aclarar que la política más importante en Colombia para finales de siglo XX se dio con la puesta en marcha de la Ley 115 de 1994, también conocida como Ley General de Educación, en la cual no se encuentran condiciones específicas que aborden exclusivamente la mejora de la educación rural, pero en la que existen algunos aspectos generales que podrían tener implicaciones para la educación en zonas rurales, algunas de estas disposiciones están relacionadas principalmente con la colaboración de la comunidad educativa, ya que la norma promueve la colaboración social en la dirección de las instituciones educativas, lo cual puede ser relevante en contextos rurales donde la comunidad local puede estar más involucrada en la gestión y toma de decisiones de las escuelas.

Así mismo, se hace alusión a la consideración de la multiplicidad cultural y étnica, ya que se establece la formación en el respeto a la pluralidad en el país como uno de los fines de la educación, esto implica que se debe tener en cuenta la realidad particular de las comunidades rurales en la planificación y ejecución de los programas educativos, además, se hace énfasis especial en el acceso al servicio público educativo, pues se dispone que el Estado, la sociedad y la familia deben promover el acceso al servicio público educativo, lo que comprende que se deben implementar acciones para asegurar que las áreas rurales tengan acceso a una educación de calidad, considerando las distancias geográficas y las necesidades específicas de estas zonas.

Si bien la ley no aborda de manera detallada los desafíos específicos de la educación rural ni establece medidas concretas para mejorarla, se reconoce la importancia de adaptar la educación a las necesidades e intereses de las personas, la familia y la sociedad en

general, lo cual podría incluir consideraciones exclusivas para las zonas rurales.

Finalmente, en la Ley 115 de 1994, en el título II, en el Capítulo 4, se señala sobre la educación campesina y rural lo siguiente:

El Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural la cual comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país. (Ley 115 de 1994, art. 64)

Otra normativa importante es la Ley 715 de 2001, la cual establece condiciones generales con la intención de mejorar la calidad de la educación en Colombia, no obstante, sin hacer diferenciación explícita entre la educación rural y urbana, algunas de las disposiciones de la ley pueden tener un impacto positivo en la educación rural. Entre las medidas relevantes se incluyen las competencias de la Nación en materia educativa, que incluyen la formulación de políticas para la educación rural y la regulación de los servicios educativos estatales y no estatales, asimismo, se establece la obligación de mantener un sistema de información del sector educativo, lo que podría facilitar la recopilación de datos y la evaluación de la calidad educativa en áreas rurales.

Además, esta ley también subraya la importancia de evaluar y capacitar al personal docente y directivo, lo cual, se supone, permite mejorar las habilidades de los profesionales que trabajan en la educación rural, puesto que la asignación de recursos del Sistema General de Participaciones puede tener en cuenta los criterios de equidad y necesidades específicas de las zonas rurales (Ley 715 de 2001), lo que favorece a elevar la calidad de la

educación en estas áreas. En seguida se presentan las políticas más sobresalientes en Colombia en lo corrido del siglo XXI para la Educación Rural.

2.2.2 Políticas Públicas en Educación Rural

En el siglo XXI, se ha reflexionado de forma más amplia sobre el futuro de la educación rural, un espacio basado en la cultura y el entorno natural, que se caracteriza por su enfoque pedagógico diverso, que atiende a grupos de diferentes edades, habilidades y niveles de escolarización, además, su estructura organizativa es única y se adapta a las necesidades del entorno en el que opera, sin embargo, la escuela rural enfrenta un futuro incierto, ya que su viabilidad depende de una combinación de políticas, que incluyen las territoriales, laborales, poblacionales y económicas, además de la acción de las políticas estatales a nivel educativo (Sepúlveda y Gallardo, 2011).

Por otra parte, es importante destacar que la mayoría de las escuelas en las zonas rurales son de carácter multigrado y es un fenómeno global que se encuentra en países desarrollados como Suecia, Noruega, Canadá, Australia y Francia, así como en países en vías de desarrollo, y generalmente se ubican en áreas con baja concentración de población. Estas escuelas históricamente han pasado desapercibidas para los planificadores educativos y las instituciones de formación docente, lo que hace necesario introducir enfoques más innovadores y estrategias específicas para abordar las diferentes velocidades de aprendizaje en el aula y gestionar la diversidad de los estudiantes, para ello, es esencial alejarse del modelo tradicional de enseñanza centrada en el docente y utilizar enfoques individualizados y fomentar la colaboración entre los alumnos, apoyados por recursos educativos diseñados específicamente para promover el autoaprendizaje y la colaboración grupal, ya que las metodologías tradicionales de enseñanza frontal no son apropiadas en esta situación (Colbert, 2006).

En el contexto de Colombia, no se cuenta con una definición clara, ni desde el ámbito pedagógico ni social, para la denominada "escuela rural", en términos generales e imprecisos, se la ha conceptualizado como un 'centro educativo rural', por lo que esta falta de claridad, entre otras razones, ha llevado a la ausencia de una diferenciación en la formulación de los objetivos y propósitos de la educación proporcionada en las instituciones educativas que atienden a la población rural, en otras palabras, la política educativa carece de una distinción precisa entre la escuela rural y la urbana, lo que conduce a una asimilación de la educación rural con la educación en entornos rurales y como resultado, en la mayoría de los proyectos educativos, la educación rural funciona como una extensión de los proyectos desarrollados en las instituciones urbanas (Lozano, 2019).

Los centros educativos en entornos rurales tienen una organización específica para garantizar la calidad de la enseñanza y respetar la identidad de la comunidad local, que se refleja en diversas estructuras organizativas, como colegios rurales agrupados, centros incompletos y escuelas unitarias, en este sentido el número de estudiantes desempeña un papel crucial en la toma de decisiones sobre si mantener abierta o cerrar una institución rural, y el profesorado se encuentra constantemente preocupado por las fluctuaciones en la matrícula y los cambios que puedan afectar su futuro. De acuerdo con Carrero y González (2016):

En el medio rural, el servicio educativo se ha visto influido por las condiciones socio-económicas, culturales y de infraestructura de las poblaciones rurales. En términos generales, se puede describir una escuela en el medio rural como un establecimiento pobre, estropeado, con poca dotación y mobiliario poco funcional, condiciones que hacen que sean vistas como poco interesantes y de ese mismo modo el Estado y las políticas olvidan el medio rural (p. 81).

En este sentido, a partir de los primeros años del siglo XXI se ha buscado la manera de ayudar a las poblaciones del sector rural a través de diversos programas económicos, y dentro de los más destacados se encuentran los enfocados en educación. A continuación se hace un análisis de dos políticas particularmente importantes para la educación rural en Colombia y que están relacionados con el Proyecto de Educación Rural (PER) y con el Plan Especial de Educación Rural (PEER), a partir de los cuales se ha hecho una apuesta desde el gobierno nacional por mejorar las condiciones de los niños, niñas y jóvenes a nivel educativo, en cobertura, calidad, infraestructura y material didáctico, que se ajuste a las necesidades de cada contexto y permita mejorar las circunstancias de vida de las poblaciones de estas zonas del país.

2.2.2.1 Proyecto de Educación Rural (PER). La historia del Proyecto de Educación Rural (PER) se origina en 1996, durante los movimientos campesinos que demandaban una mayor consideración a los requerimientos de las comunidades rurales en Colombia, en ese contexto, los campesinos solicitaron a la administración de Ernesto Samper (1994-1998) una revisión profunda de la Ley 115 de 1994, la cual regulaba la organización de la educación en el país sin considerar adecuadamente las notables diferencias de las necesidades educativas entre las zonas rurales y urbanas, en respuesta a estas protestas, se creó el "Contrato Social Rural" en junio de 1996, que incluía directrices para la reforma de la educación rural y el mejoramiento a nivel de cobertura y calidad.

Proyecto de Educación Rural (PER) Fase I. Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con el respaldo del Banco Mundial, citó a una Consulta Nacional entre 1997 y 1999, que examinó los aspectos más críticos del sistema educativo rural, en los resultados de la consulta se destacaron la baja participación ciudadana, la falta de pertinencia de los programas educativos, la limitada cobertura y calidad, así como una

gestión municipal e institucional deficiente, teniendo en cuenta los datos recopilados y las recomendaciones surgidas durante el proceso de consulta nacional, el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002) en 1999 aprobó la puesta en marcha del Proyecto de Educación Rural (PER) como solución a la necesidad de afrontar la desigualdad educativa que afectaba a esta población y en su concepción inicial (Plazas, 2023), el PER tenía como objetivo principal el desarrollo y la ejecución de proyectos educativos en las instituciones rurales con el propósito de lograr cuatro metas fundamentales (Rodríguez, Sánchez y Armenta, 2007):

- i) aumentar la cobertura y calidad educativa en el sector rural para población entre los 5 y 17 años (desde preescolar hasta básica y secundaria); ii) fortalecer la capacidad de gestión de los municipios e instituciones educativas en la identificación de necesidades, manejo de información, planeación y evaluación a través de la descentralización de los procesos administrativos de la educación y la incorporación del sector privado a los distintas instancias bajo un esquema de alianzas estratégicas; iii) mejorar las condiciones de convivencia en el sector, especialmente en la institución educativa y; iv) diseñar mecanismos que permitieran una mejor comprensión de la situación de la educación media técnica rural (p. 6).

Con el propósito de alcanzar estos cuatro objetivos, desde el ministerio se diseñó un proyecto con una duración de diez años, dividido en tres etapas, cada una con una extensión de tres años y medio. La primera fase, denominada "de implementación y aprendizaje" (2000-2003), fue seguida por la segunda etapa enfocada en la "expansión y sostenibilidad", y finalmente, la tercera fase se centró en la "expansión y consolidación". El presupuesto total estimado alcanzó los US \$ 120 millones, de los cuales el 50 % sería contribuido por el Banco Mundial, mientras que el resto se financiaría mediante contribuciones del Gobierno

Nacional (37 %) y las regiones favorecidas (13 %). Los recursos se distribuirían entre los cuatro objetivos de acuerdo con una asignación específica, donde la mayor parte se destinaría al aumento de la cobertura con calidad (62,5%), y los tres objetivos restantes recibirían porcentajes respectivos del 16,3 %, 11,3 % y 10%, por lo que el objetivo central era conseguir que cada uno de los niveles educativos mejorara significativamente, especialmente en alcanzar al mayor número de niños, niñas y jóvenes posible según su grado de escolaridad (Rodríguez et al., 2007).

Con el objetivo de garantizar una gestión transparente y eficaz de los recursos, se designó al Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) como el Agente Cooperante, para que se pudiera hacer un seguimiento adecuado de la propuesta desde una visión internacional. Dada la complejidad para acceder a diversas instituciones rurales, se estableció una estructura en la que los niveles de gobierno nacional, departamental y municipal desempeñarían roles específicos en la planificación, realización y valoración del proyecto. En el ámbito municipal se crearon las Unidades Operativas Municipales (UOM); a nivel departamental se establecieron las Alianzas Estratégicas Departamentales (AED); y, a nivel nacional se constituyó la Unidad Coordinadora Nacional conformada por técnicos del Ministerio de Educación, cada uno con un rol específico en el desarrollo del proyecto.

Modelos educativos impulsados por el PER. Los modelos educativos rurales se diseñaron para alcanzar diferentes objetivos, como mejorar la calidad de la educación básica, aumentar la cobertura de pre-escolar o nivelar a estudiantes en extra-edad, sin embargo, todos compartían un elemento común: la entrega de una canasta de bienes a las instituciones educativas rurales que incluía materiales educativos, equipos de laboratorio, tecnología y mobiliario escolar. Además, los docentes recibían capacitación en el modelo

educativo elegido para garantizar su correcta implementación, las cuales se realizaban en tres sesiones impartidas por consultores expertos o por equipos multiplicadores conformados por docentes que habían sido entrenados por los consultores, lo que permitía la sostenibilidad y expansión de los modelos educativos rurales en el país (Rodríguez et al., 2007; Lozano 2019; Plazas, 2023).

Según las características y requerimientos de cada municipio, las UOM tenían la posibilidad de seleccionar entre nueve conjuntos de modelos educativos flexibles diferentes para la elaboración de sus propios proyectos particulares y, de esta manera, suplir las necesidades propias de cada región y escuela, en la Tabla 1 se presentan los modelos impulsados por el PER para conseguir primordialmente los tres primeros objetivos establecidos y relacionarlos con los proyectos formulados desde las UOM.

Tabla 1

Modelos educativos impulsados por el PER

MODELO	POBLACIÓN OBJETIVO	MATERIAL EDUCATIVO	CARACTERÍSTICAS
Aceleración del Aprendizaje (Brasil)	Niños de básica primaria en extra-edad	Módulos educativos, capacitación al docente, Biblioteca	Busca resolver los desafíos y gastos asociados con la repetición de cursos, donde los niños quedan rezagados y eventualmente salen del sistema educativo, asimismo, motiva a los niños, refuerza su confianza y nivel de conocimientos, facilitándoles su reintegración en el grado escolar que habían dejado.
Escuela Nueva	Educación Básica Primaria con multigrados	Módulos educativos, Bibliotecas básicas, Capacitación Docente	Este enfoque integra múltiples asignaturas bajo la supervisión de uno o dos docentes, promoviendo tanto el aprendizaje colectivo como el individual, la colaboración entre los estudiantes, la implementación de métodos pedagógicos innovadores centrados en la participación activa de los alumnos, el papel del maestro como guía y facilitador del aprendizaje, y una nueva concepción de materiales de aprendizaje interactivos o guías de estudio.
Posprimaria	Básica secundaria articulada al entorno rural y flexible	Módulos educativos, Casetes de Audio, laboratorios, Bibliotecas específicas,	El currículo educativo en áreas rurales se vuelve más adaptable y variado. Se presenta una multiplicidad de 42 módulos de enseñanza para los alumnos, junto con equipos de apoyo para los proyectos y se redefine el papel de los maestros.

		Capacitación Docente	
Telesecundaria (México)	Básica secundaria articulada que permita aumentar cobertura	Módulos educativos, TV y VHS, Videos, Bibliotecas específicas, Capacitación Docente	Este enfoque proporciona un conjunto integral de recursos para respaldar tanto a los docentes como a los estudiantes en las zonas rurales. Se trata de una estrategia educativa que se vale de material impreso y de la televisión como recursos didácticos.
Servicio de Educación Rural- SER	Personas >13 años sin ninguna educación	Módulos educativos, capacitación al docente	A través de una metodología semipresencial, se articulan el autoaprendizaje, el desarrollo de proyectos productivos y la participación comunitaria.
Pre-escolar (Escolarizado o no escolarizado)	Niños menores de seis años.	Módulos educativos, capacitación al docente	Se refiere a enfoques o tácticas educativas adaptables que se alinean con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada escuela, con el fin de brindar atención a los niños y niñas en el nivel preescolar, que se adaptan a las particularidades de cada región. El Ministerio de Educación cuenta con un registro de instituciones educativas que implementan este tipo de enfoque, y se ofrece capacitación, apoyo y seguimiento a los procesos, además de proporcionar materiales para niños, docentes y otros agentes formativos.
Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT)	Jóvenes y adultos trabajadores que buscan terminar educación básica y media	Módulos educativos, capacitación de tutores.	Se establece una conexión directa entre el contenido del plan de estudios y las demandas socioeconómicas de la comunidad rural, mediante la implementación de proyectos productivos. Se diseñan planes de estudios adaptables y pertinentes a la realidad local en colaboración con los estudiantes. El SAT ofrece tres niveles de formación vocacional en Desarrollo Rural: Impulsor (grados 6 y 7), Práctico (grados 8 y 9) y Bachiller (grados 10 y 11).
Programa de Educación Continuada - CAFAM	Personas >13 años sin ninguna educación	Módulos educativos, pruebas que permiten determinar nivel de Escolaridad, juegos Evaluaciones, Capacitación.	Proporciona opciones pedagógicas versátiles y entretenidas que permiten la alfabetización y la continuidad de los estudios de educación básica y media para jóvenes y adultos, según lo establecido en el Decreto 3011/97, el objetivo es que puedan afrontar los desafíos del desarrollo de forma autónoma y promover la integración de la educación con el trabajo y las dinámicas comunitarias.
Etnoeducación	Estudiantes de grupos étnicos permitiendo interculturalidad en la educación.	Módulos educativos, capacitación de tutores.	Ofrece a grupos o comunidades una integración multicultural, en donde se reconocen las costumbres, creencias, lengua, tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.

Fuente: adaptado del Ministerio de Educación Nacional (2001a, 2001b)

Luego de revisar los modelos para la implementación, los municipios presentaban proyectos a las AED para su evaluación y selección, si un proyecto era seleccionado, las UOM ayudaban a su ejecución y seguimiento, así los municipios y sedes educativas escogidas estaban obligadas a abstenerse de emplear educadores adicionales o erigir nuevas instituciones educativas, las que no eran elegidas podían implementar los modelos educativos flexibles, pero no recibirían materiales ni capacitaciones. En un segundo nivel, los gobiernos municipal y departamental, junto con delegados del sector privado, debían formar Alianzas Estratégicas Departamentales (AED), que se comprometían a aportar conocimientos técnicos o recursos económicos para la sostenibilidad del programa.

Las Agencias de Educación Departamental (AED) tenían la responsabilidad de establecer los objetivos para cada departamento y seleccionar los municipios que participarían en la ejecución de los proyectos. Esta elección se fundamentaba en diversos factores como indicadores educativos, socioeconómicos e institucionales de cada municipio, aquellos con más altas tasas de analfabetismo y deficiencias educativas, así como un Índice de Calidad de Vida (ICV) más bajo o una mayor tasa de necesidades básicas insatisfechas, recibían prioridad en la selección. Las AED aseguraban las solicitudes departamentales en un plan operativo anual, determinando los modelos educativos y los establecimientos donde se implementarían las propuestas. Además, las AED se encargaban de diseñar y ejecutar los procesos para asegurar que las acciones del programa llegaran de manera oportuna a las instituciones educativas rurales. En un tercer nivel, la Unidad Coordinadora Nacional (UCN) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) brindaba orientación y apoyo en la implementación del PER en los departamentos, a través de un equipo técnico especializado que coordinaba las capacitaciones, la adquisición de material educativo y la supervisión general del proyecto.

El Proyecto de Educación Rural (PER) se implementó por primera vez en 2002 en 12 departamentos de Colombia, para 2004, se modificó la estructura administrativa del PER para permitir la participación de más municipios, sin necesidad de involucrar al sector privado, para esto el gobierno resolvió concentrarse en el primer propósito del PER, que era aumentar la cobertura, reducir la deserción y mejorar la calidad educativa. Para finales de 2005, el PER se había implementado en 27 departamentos de Colombia y el programa beneficiaba a más de 400.000 estudiantes de 490 municipios, lo que representaba aproximadamente el 23 % de los alumnos rurales en 2004, finalmente en 2007, se planeó proseguir con la segunda ciclo del proyecto para ampliar aún más la implementación en todo el sector rural del país. (Rodríguez et al., 2007; MEN, 2008; Plazas, 2023).

Proyecto de Educación Rural (PER) Fase II. De acuerdo con el MEN (2021) , el programa PER fase II, destinado a mejorar la cobertura y calidad educativa en el sector rural, estuvo en vigor desde el año 2009 hasta 2015, como parte de las iniciativas emprendidas por el Ministerio que buscaba abordar los desafíos que afectaban la educación en áreas rurales y reducir la brecha entre estos entornos y los urbanos, en este contexto, el programa se enfocaba en desarrollar e instaurar tácticas adaptables que permitieran que los jóvenes en áreas rurales accedieran a la educación, y asimismo, se llevaban a cabo actividades de capacitación y respaldo para los profesores, con el fin de mejorar aspectos fundamentales como la calidad, la pertinencia y la relevancia de las metodologías educativas.

Además, el propósito del programa fue ampliar de manera sustancial el acceso a una educación de calidad en el ámbito rural, que abarcara desde el nivel preescolar hasta la educación media, asimismo, buscaba fomentar la permanencia de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo, al tiempo que pretendía mejorar la relevancia de la educación ofrecida

a las comunidades rurales y a sus poblaciones escolares para poder elevar el nivel de vida de estas poblaciones.

Según lo mencionado por el MEN (2015) en relación con los criterios de calidad, se analizó la progresión de los resultados de las pruebas Saber de quinto y noveno grado, donde se evaluó la proporción de estudiantes que alcanzaron niveles satisfactorios o avanzados, los resultados obtenidos en términos de cambios proporcionales no indican un impacto del programa que resulte en una mejora notable en el conjunto de municipios con un mayor nivel de intervención, por lo cual es difícil reconocer las variaciones a nivel de calidad educativa en los entornos rurales y que en la actualidad sigue siendo una deuda inmensa para optimizar las condiciones de vida y de oportunidades académicas para estas comunidades a nivel de formación técnica y profesional en sus territorios (Plazas, 2023).

El enfoque principal del PER II se centró en tres aspectos fundamentales. En primer lugar, se dirigieron esfuerzos hacia la mejora de la capacidad de gestión de las secretarías de educación municipales y departamentales, mediante el fortalecimiento de la administración de las sedes educativas rurales, con el propósito de alcanzar resultados más equitativos y elevados en términos de acceso, finalización y calidad del aprendizaje, además, se buscó fortalecer el Ministerio de Educación Nacional para llevar a cabo la coordinación, seguimiento y evaluación del programa. Dentro del contexto del PER II, se trabajó en mejorar la calidad de los modelos educativos flexibles, como: Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje y Postprimaria, así como en el desarrollo de iniciativas como Secundaria Activa y Caminar en Secundaria (Colombia Aprende, 2023).

En este sentido, el proyecto se dividió en tres componentes principales, el primero que se formuló estaba encaminado hacia el fortalecimiento de las Entidades Territoriales Certificadas, los Programas Educativos Comunitarios (PEC) y el desarrollo de las Escuelas

Normales Superiores ENS, con el 10,4 % de los recursos; el segundo componente estaba relacionado con el progreso nacional a nivel de cobertura de calidad a través de la intervención en las sedes rurales, con el 78,7 % del presupuesto; y, finalmente, el último componente estaba encauzado de manera directa con el Ministerio de Educación Nacional para la ejecución, perspectiva y factores sugeridos para abordar los desafíos de la educación rural en el sistema educativo, con un 10,9 % de la inversión hecha por el Banco Mundial, el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y la Nación.

De acuerdo con el informe de evaluación presentado en 2015, el MEN se planteó desarrollar cada una de estas estrategias para el mejoramiento de la educación rural a través de la aplicación, el seguimiento y el control de cada uno de estos componentes, sin embargo, aunque hubo hallazgos importantes a lo largo del proyecto, es posible afirmar que existen vacíos enormes, tanto en el análisis de los resultados, como en los aspectos mostrados en el informe; en otras palabras, el impacto de cada uno de los componentes señalan la falta de articulación entre cada uno de los engranajes de la cadena educativa en la que hay una fractura relevante entre Ministerio, Entidades Territoriales y Sedes Educativas (que incluyen estudiantes, padres de familia, docentes, directivos y el mismo funcionamiento particular de estas escuelas y sus comunidades).

De acuerdo con el informe del MEN (2015), en términos de matrícula, se observa una mejora en la cobertura en los grupos de intervención bajo, medio y alto en comparación con el año 2009, sin embargo, al analizar la tasa de terminación, se encuentra que los municipios con mayor intervención son aquellos que presentaban tasas de terminación más bajas para el 2009. Es importante resaltar que para primaria, el grupo de intervención media experimentó el cambio más significativo, al ser el único que finalizó el periodo con un valor relativo superior al de ese año. En cuanto a secundaria, se destaca que el grupo de

intervención media registró el mayor cambio, con un aumento del 14 %, mientras que el grupo de mayor intervención mostró el cambio relativo más bajo, con solo un 3 %, en otras palabras, el impacto del PER en términos de la tasa de terminación no es tan evidente como en el caso de la cobertura, que depende de la intensidad de la intervención.

En relación con el PEC y las ENS, hay aspectos significativos que merecen atención, por un lado, se menciona que el PER II contribuyó al fortalecimiento de la relación entre las escuelas y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), pero no se observa un impacto significativo en la conexión entre las ETC y las instituciones educativas, con respecto al acompañamiento a las ENS, no hay consenso sobre la calidad de la formación recibida, ya que las opiniones divergen en aspectos como los Modelos Educativos Flexibles (MEF), el currículo, la gestión escolar y otros elementos entre los que se destaca la asesoría por parte de las ETC y el MEN (MEN, 2015).

La evaluación del PER II en las sedes educativas se realizó a partir de datos obtenidos de fuentes secundarias, como el SIMAT y el ICFES, y de fuentes primarias, que incluyeron instrumentos de identificación de sedes, encuestas a docentes y observaciones en el aula. Estos instrumentos se aplicaron en una muestra de 750 sedes rurales, lo que permitió evidenciar la capacidad del programa para visibilizar sus impactos en la educación rural del país, entre sus logros destacan la asignación de recursos para abordar esta problemática, así como la ampliación de la cobertura y el acceso educativo en estas zonas; en cuanto a los contenidos y materiales pedagógicos, se identificaron fortalezas en los Modelos Educativos Flexibles (MEF), particularmente en Escuela Nueva y Telesecundaria; asimismo, el Departamento de Prosperidad Social (DPS) demostró adaptabilidad a las necesidades del contexto rural al brindar capacitación y asesoramiento técnico in situ.

Entre las áreas de mejora se destaca la alta rotación de personal y la falta de recursos humanos y financieros en las zonas rurales, además, aunque se aceptan los MEF, en algunos casos su adaptación al entorno rural colombiano resultó insuficiente, también, se resalta la necesidad de fortalecer la política de educación rural y su estructura organizativa, tanto en el MEN como en las SEC, así como su conexión con otras entidades para lograr el desarrollo integral de las zonas rurales con un enfoque en la inclusión nacional que sea acorde con las necesidades del entorno rural.

Después de la finalización del PER II y con la firma de acuerdos con las FARC, así como la ratificación del proceso de paz y la aplicación del "Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera" (MEN, 2018), surge la necesidad de implementar una serie de estrategias de política pública centradas en la integración de las regiones colombianas, la inclusión social de aquellos excluidos de los procesos de participación y el fortalecimiento de la democracia en todo el país. Estas medidas se consideran herramientas institucionales para abordar y resolver conflictos sociales, en este contexto, se presenta el Plan Especial de Educación Rural (PEER), con el objetivo de garantizar el derecho a la educación en todo el territorio nacional y proporcionar instrumentos para mejorar las condiciones primordiales y la calidad de vida en las distintos territorios del país.

2.2.2.2 Plan Especial de Educación Rural (PEER). Es relevante aclarar que se propone iniciar con la reforma de la educación orientada al desarrollo rural, seguida de un análisis de la educación en sus niveles inicial, preescolar, básico, medio y superior, con un enfoque territorial para la transformación de estos entornos, a través de este diagnóstico se propone establecer la intención, la extensión y las estrategias que liderará el sector educativo para abordar las necesidades de la educación rural y cumplir con los acuerdos.

Aunque las secciones mencionadas son esenciales en el Plan Especial de Educación Rural (PEER), este documento no aborda la justificación financiera en esta etapa, ya que la priorización se centra en el diseño, la creación colaborativa de estrategias específicas para mejorar la cobertura, permanencia y calidad educativa en entornos rurales y posteriormente, se contemplará la fase de gasto de la implementación y la planificación de acciones a lo largo del tiempo, no obstante, es significativo aclarar que la fase de evaluación de este plan está para realizarse en el año 2033. De acuerdo con el MEN (2018b):

Es importante indicar que aunque el PEER en las líneas estratégicas planteadas no hacen alusión directa a los Pueblos Indígenas, ni a la población Afrocolombiana, Negra, Palenquera, Raizal – ANPR y Rrom, estos son reconocidos en la dimensión del Plan como un eje transversal desde el enfoque diferencial, aclarando que con cada uno de estos grupos étnicos, en el marco de los derechos que les asisten derivados entre otros de los artículos 7º y 10º de la Constitución Política, el Título III Capítulo 3 de la Ley 115 de 1994, el Decreto Reglamentario 804 de 1995.

Por lo cual dentro del plan no aparecen elementos específicos para cada una de estas poblaciones, pero hacen parte de las estrategias desplegadas por el gobierno nacional para que se vean reflejados en estos contextos particulares y haya un mejoramiento significativo en la calidad de vida de estas comunidades. La implementación del plan admite abordar de manera directa las disparidades en el acceso y calidad educativa entre distintas regiones y grupos poblacionales, un problema que sigue siendo álgido para el país. Asimismo, la idea es que contribuya a asegurar que los niños, niñas y adolescentes puedan conseguir avances educativos ininterrumpidos y completos y, por tanto, este enfoque tiene el potencial de impulsar la productividad y el desarrollo económico en las regiones rurales dispersas en la geografía nacional, especialmente aquellas que han sido afectadas por el conflicto armado.

Además, en el ámbito de la educación rural, es esencial contar con planes de estudio y enfoques pedagógicos que den prioridad a la enseñanza y al aprendizaje de contenidos que consideren los contextos sociales y económicos de los estudiantes, así como la diversidad cultural y productiva del entorno rural, por lo tanto, es de gran relevancia la creación y aplicación de estrategias para la implementación de acciones formativas, basadas en el diálogo y el intercambio de conocimientos, ya que esto aseguraría que el proceso educativo se desarrolle en un marco de comunicación entre los portadores de conocimientos científicos, escolarizados, y los saberes tradicionales de los estudiantes (Lozano, 2019).

El Ministerio de Educación Nacional, en su función de liderar la política educativa a nivel nacional y en su compromiso para reducir las disparidades educativas entre áreas urbanas y rurales, así como entre diferentes poblaciones vulnerables, tiene la responsabilidad y la oportunidad de establecer un plan de acción a corto, mediano y largo plazo que construya las bases para los aspectos educativos de la Reforma Rural Integral delineada en el "Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera" (MEN, 2018). Este acuerdo, como punto inicial del proceso, busca la transformación profunda del ámbito rural, cerrar las brechas entre el campo y la ciudad, y crear condiciones de bienestar para la población rural.

Es así como los Planes Nacionales para la Reforma Rural Integral se presentan como mecanismos para abordar la pobreza y la desigualdad, integrar las regiones y reducir las diferencias entre el ámbito rural y urbano mediante un acceso equitativo a servicios y bienes públicos: en este contexto, a través del Plan Especial de Educación Rural (PEER), la educación se destaca como una herramienta fundamental y necesaria para transformar las condiciones del campo colombiano y contribuir a la implementación de dicha reforma en

diversas zonas rurales, así como los lugares más apartados y afectados por el conflicto armado en el país.

Este proceso de reforma busca la transformación profunda del entorno rural para cerrar las brechas y crear las condiciones necesarias de bienestar para las poblaciones marginadas. Los Planes Nacionales para la Reforma Rural Integral se presentan como herramientas para abordar la pobreza y la desigualdad, integrar las diferentes regiones y reducir las disparidades sociales y económicas mediante el acceso equitativo a servicios y recursos públicos. En este contexto, la educación emerge como un instrumento fundamental para transformar las condiciones del campo colombiano y contribuir a la implementación efectiva de esta reforma (MEN, 2018b).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018b) ha identificado, según lo establecido en el Acuerdo de Paz, una serie de aspectos clave que deben ser abordados a través del Plan Especial de Educación Rural (PEER), estos aspectos incluyen asegurar una cobertura educativa universal con una atención integral a la primera infancia, ofrecer modelos flexibles de educación preescolar, básica y media amoldados a las necesidades de los grupos rurales con un enfoque diferencial y particular, mejorar la infraestructura educativa rural a través de construcción, reconstrucción, mejoramiento y adecuación, garantizar la gratuidad educativa en todos los niveles hasta la educación media, y optimizar las condiciones de acceso y permanencia en el sistema educativo mediante la provisión gratuita de útiles escolares, libros de texto, alimentación escolar y transporte.

Además, se pretende ampliar la oferta de programas e infraestructuras para actividades recreativas, culturales y deportivas, integrar la formación técnica agropecuaria en la educación secundaria, otorgar becas condonables para facilitar el acceso a la capacitación técnica, tecnológica y universitaria a las personas rurales más desfavorecidas;

promover la formación profesional de las mujeres en áreas tradicionalmente masculinas; implementar un programa específico para erradicar el analfabetismo en las zonas rurales; reforzar la investigación, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico en el sector agrícola; y finalmente incrementar gradualmente las plazas en educación técnica, tecnológica y universitaria en las zonas rurales, que garanticen la igualdad de acceso para hombres, mujeres y personas con discapacidad (MEN, 2018b).

A partir de estos elementos, en este estudio se analizarán algunos de los factores más significativos relacionados con el PEER y que se relacionan con la gestión administrativa y pedagógica, tanto de las ETC como de las instituciones educativas, en este sentido los componentes seleccionados para el análisis son: alimentación escolar, infraestructura, tránsito a la educación superior (gestión administrativa) y calidad educativa, cobertura y permanencia, y la formación y capacitación docente (gestión pedagógica). A continuación se presentan de manera más detallada la relación entre estos elementos y el PEER, pero antes de hablar sobre las categorías, es importante hacer énfasis en la educación media y la ruralidad.

2.2.3 Educación Media

La educación media en Colombia comprende los grados décimo y undécimo, que constituyen los últimos años requeridos para obtener el diploma de bachillerato y así acceder a la universidad, estos dos años marcan el cierre del ciclo educativo anterior a la educación superior y son los primeros años no obligatorios. El Plan Nacional de Desarrollo 2014 estableció la meta de hacer obligatoria la educación media en zonas urbanas para el 2025 y en zonas rurales para el 2030 (García et al., 2016), no obstante, a la fecha aún existe un alto número de estudiantes que no continúan sus estudios y no acceden a estos niveles.

Las edades teóricas de ingreso para los grados décimo y undécimo en Colombia son establecidas en 15 y 16 años, respectivamente, la comparación de estas edades teóricas con la realidad del sistema educativo revela un significativo desajuste en relación con las edades reales de los estudiantes en cada nivel educativo, ya que existe una discrepancia considerable entre la edad teórica y la edad efectiva de los estudiantes matriculados en educación media, en este sentido la realidad es que a nivel nacional, la edad promedio de los alumnos en décimo grado es de 16,7 años, mientras que para undécimo grado es de 17,6 años. Adicionalmente, se presentan percentiles que indican que el 95 % de los estudiantes en décimo grado tiene menos de 18,8 años, y el 75 % tiene menos de 17,3 años, mientras que en el caso de undécimo grado, el 95 % tiene menos de 19,7 años y el 75 % tiene menos de 18,2 años (García et al., 2016).

La repartición de edades en los grados restantes revela un desajuste en la educación media, que puede ser atribuido al retraso de los alumnos a medida que se adelantan en sus estudios o a su ingreso tardío al grado cero, este desequilibrio se nota desde el inicio de la educación, donde la edad teórica es de 5 años y la edad promedio es de 5,9 años, aunque no se puede descartar por completo el efecto de repeticiones o inasistencias temporales en esta discrepancia.

Antes de la educación media, se hallan los niveles de educación preescolar (un año obligatorio), básica primaria (grados primero a quinto) y básica secundaria (grados sexto a noveno), que suman un total de nueve años de educación obligatoria. La educación media se ofrece en instituciones que abarcan todos los grados desde cero hasta once, lo cual permite una continuidad educativa para todos los estudiantes, este enfoque no solo reduce los costos administrativos y facilita la búsqueda de cupo para las familias, sino que también les brinda a los jóvenes mayores ventajas laborales y profesionales en el futuro.

Colombia enfrenta desafíos significativos para mejorar la cobertura y calidad de la educación media, en donde se busca aumentar las tasas de graduación y años de educación, pues actualmente, el país cuenta con 6.884 sedes distribuidas en 6.431 establecimientos educativos oficiales que imparten educación media. A nivel nacional, aproximadamente el 59 % de las sedes son de carácter académico, el 28 % son técnicas y el 13 % combinan los dos ámbitos, sin embargo, en las zonas rurales, las sedes académicas tienen una proporción más alta que en las urbanas (García et al., 2016).

Cada institución educativa en Colombia posee autonomía para determinar si su educación media será de carácter técnico o académico, donde es fundamental tener en cuenta que, de acuerdo con la Ley General de Educación, la educación media académica se enfoca principalmente en preparar a los educandos para ingresar a la educación superior, mientras que la media técnica tiene la meta de preparar a los alumnos para su ingreso tanto en la educación superior como en el mercado laboral.

Esta preparación se logra mediante la integración de áreas de profundización en la educación media académica y especializaciones en la educación media técnica, según lo estipulado en los artículos 29 y 32 de la Ley General de Educación (MEN, 1994), por lo que al concluir su proceso educativo, los estudiantes reciben un certificado o diploma que les permite acceder a la educación superior o al mercado laboral, dependiendo de las habilidades que desarrolle en la institución educativa.

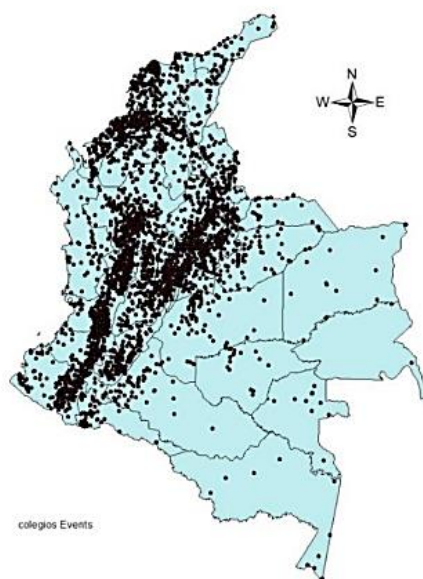
La Ley 115 de 1994 insta que tanto la educación media académica como la media técnica deben destinar el 80 % del plan de estudios al trabajo de áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento, las mismas que se estudian en la educación primaria y secundaria, en otras palabras, solo el 20 % del plan de estudios está disponible para las áreas de profundización y especialización propias de la educación media académica y

técnica (MEN, 1994). La implicación clave de esta regulación es que, según la ley, las divergencias curriculares entre la educación media técnica y académica no son fundamentales, ya que ambos tipos de educación concentran a los estudiantes en el estudio de las mismas áreas del conocimiento durante el 80 % del tiempo.

Si bien la educación técnica se muestra como una iniciativa para el mercado laboral, se observa una falta de organización en las líneas de especialización ofrecidas y aunque existen especialidades definidas en la normativa, la realidad muestra una dispersión y variedad en las áreas de enseñanza, lo que dificulta el establecimiento y monitoreo de lineamientos de calidad específicos para cada especialidad, ya que no existen unos estándares básicos en los que puedan evaluarse las potencialidades de las áreas elegidas por los estudiantes, ni tampoco hay una entidad específica que lo certifique la mayor parte de las veces. A Continuación se presenta la distribución de establecimientos de educación media en el país:

Figura 9

Establecimientos educativos con educación media en el país.



Fuente: García et al. (2016).

Así también, alrededor del 50 % de las instituciones de educación media tienen programas de vinculación con formación para el trabajo y educación terciaria, y a pesar de que la mayoría de estos programas (83 %) se realizan en los establecimientos, solo el 34 % de estos profesores forman parte del plantel educativo. Esta situación plantea desafíos para mantener la calidad de los programas, ya que hacen falta los lineamientos técnicos específicos para la articulación de la educación media, lo que se refleja en la amplia variedad de programas ofrecidos (García et al., 2016).

Además, aunque no hay diferencias en la relación estudiante-docente entre áreas urbanas y rurales, se observan disparidades notables en las particularidades de los docentes en ambos entornos, en primer lugar, en las zonas urbanas, la proporción de profesores con estudios de posgrados es considerablemente mayor en comparación con las zonas rurales; asimismo, en segundo lugar, la proporción de docentes con nombramiento en propiedad es significativamente mayor en áreas urbanas, alcanzando el 81 %, en contraste con el 65% en las zonas rurales (García et al., 2016).

Más del 70 % de los profesores que enseñan en la educación media tienen un contrato en propiedad, y no se encuentran diferencias notables entre los establecimientos con orientación académica o técnica en cuanto a la proporción de profesores con este tipo de contrato, sin embargo, se observa que la proporción de docentes con contrato en propiedad que enseñan en áreas técnicas (50,8 %) es significativamente menor que la proporción de docentes en áreas académicas (79,3 %) con el mismo tipo de contrato (García et al., 2016). Este dato muestra la preocupación sobre la formación de los profesores que instruyen en áreas técnicas, ya que la falta de requisitos claros para ocupar posiciones temporales dificulta garantizar su idoneidad para la enseñanza en la educación media.

En relación con el conocimiento manifestado por los docentes sobre los estándares fundamentales de competencias, se nota que aquellos que trabajan en instituciones de educación media con enfoque académico demuestran una comprensión más amplia en contraste con aquellos que laboran en instituciones de educación media con orientación técnica, esta disparidad es particularmente evidente en áreas como lenguaje y matemáticas, así como en la estructura y tipo de preguntas presentes en la prueba Saber 11 para estas dos áreas, en cambio, los docentes en instituciones de educación media técnica muestran una ventaja en su comprensión de los estándares de competencias y la estructura de la prueba para ciencias en la prueba Saber 11.

2.2.3.1 Educación Media Rural. De acuerdo con Turbay (2006) la situación de la educación media, especialmente en las áreas rurales, representa un desafío significativo para todo el país y adquiere un carácter crítico en el caso de la educación media y media técnica rural, ya que se convierte en un factor determinante para el desarrollo nacional, debido a que su naturaleza excluyente y su falta de relevancia tienen un impacto negativo en las perspectivas de integración social de los jóvenes que residen en las zonas rurales, en este entorno marginado, caracterizado por escasas oportunidades de inclusión y una falta de atención a las necesidades específicas del desarrollo rural, el sistema educativo contribuye al estancamiento del campo colombiano, la insuficiente productividad y la ausencia de oportunidades para una calidad de vida digna.

Es esencial tomar medidas de política pública que no únicamente amplíen la cobertura de la educación media en las zonas rurales, sino que también ofrezcan modelos educativos de calidad y pertinentes a las necesidades sociales e individuales del campo y sus jóvenes. Este desafío adquiere especial relevancia ante la apertura de mercados y las

condiciones desiguales de competencia con economías rurales subsidiadas, así como en medio de un contexto de conflicto que afecta principalmente al campo colombiano.

La formulación de una política de educación media y media técnica rural debe basarse en una comprensión profunda de su problemática, considerando su historia, sus relaciones con otras políticas educativas y de desarrollo, así como las implicaciones de los modelos de desarrollo del país. La educación media técnica rural ha estado vinculada estrechamente con los modelos de desarrollo y las políticas educativas a lo largo del tiempo, siendo reconocida como un factor fundamental en el destino de la nación desde antes de la popularización de las teorías del capital humano, sin embargo muchas de ellas no son acordes a la realidad que viven las comunidades donde se desarrollan.

En la historia de Colombia, tanto en el ámbito económico como en el educativo, se ha observado un conflicto entre discursos que buscan modernizar y democratizar el funcionamiento social, así como las acciones comprometidas con estos objetivos, sin embargo, en cada gobierno, se genera una discrepancia que ha causado deficiencias significativas en ambos sectores, que afectan a grupos sociales, especialmente en las zonas rurales, donde la exclusión y discriminación niegan oportunidades y derechos a la población, incluidos muchos habitantes de áreas rurales.

De igual forma ocurre con los discursos y políticas en educación y desarrollo tecnológico a lo largo de la historia, pues el desarrollo económico y social del país sigue estando fragmentado, heterogéneo e inequitativo, usualmente destaca la orientación predominante hacia la exportación de bienes primarios agrícolas y minerales, con escasos emprendimientos competitivos en sectores industriales y de servicios, lo que genera que no se consigan el mismo número de ganancias si se elaboran productos ya procesados o industrializados. La falta de seguridad alimentaria y altos índices de pobreza e indigencia

en la población rural son evidentes, mientras que las políticas actuales apuntan hacia el libre comercio sin un sector productivo sólido y preparado, donde las cifras reflejan las problemáticas del sector rural y las carencias significativas y competitivas en estos escenarios (Turbay, 2006).

En cuanto al tipo de educación que ha predominado a nivel nacional a través del tiempo, desde los inicios de la educación en Colombia (Herrera, 1993; Turbay, 2006; Helg, 2022), se privilegia un modelo académico que beneficia a las élites urbanas, sin contribuir suficientemente a la competitividad, equidad e inclusión social para grupos sociales como los indígenas, campesinos o comunidades que pertenecen a otros contextos socioculturales y aunque ha habido cambios en el discurso educativo, las acciones no reflejan una implementación efectiva de políticas que aborden las necesidades de formación técnica o tecnológica en niveles medio y superior, especialmente en zonas rurales.

La educación media rural y técnica enfrenta desafíos significativos, con coberturas limitadas y falta de atención para mejorar la calidad pedagógica y curricular, se destaca la necesidad de una reforma estructural que amplíe significativamente el ingreso y permanencia de jóvenes en este tipo de programas, que garanticen calidad, relevancia y pertinencia. La diversificación de la oferta educativa y una evaluación que reconozca la diversidad son aspectos cruciales para mejorar la calidad de la educación media técnica rural y satisfacer las necesidades del desarrollo territorial, por lo cual el Estado debe trabajar principalmente en este tipo de elementos.

De esta manera es importante reconocer que no solo hay cambios con la formulación de políticas educativas y técnicas que aborden de manera seria y sostenida los desafíos del desarrollo rural y sus jóvenes, la reforma rural educativa debe tener en cuenta la diversidad de contextos y necesidades, reconociendo la importancia del progreso

comunitario en el campo colombiano que permita el avance nacional y la construcción de una sociedad justa y pacífica.

2.2.4 Gestión educativa en Educación Rural

En un mundo globalizado con estándares cada vez más exigentes en sus prácticas comerciales, cultura general y calidad de bienes y servicios (Asencio et al., 2019), la educación no queda exenta de estos desafíos, por lo que la Gestión Educativa desempeña un papel esencial en el desarrollo de la sociedad actual, puesto que la calidad educativa se convierte en un reto que las instituciones de educación básica, media y superior deben asumir. Para afrontarlo, es fundamental garantizar la excelencia en la enseñanza, la investigación y la difusión del conocimiento académico.

Es por esto, que para hablar del cumplimiento de las políticas públicas en el sector rural es importante reconocer los elementos que permiten a las Secretarías de Educación de las Entidades Territoriales Certificadas el cumplimiento y el avance necesario para conseguir la calidad educativa. De acuerdo con Flores-Flores (2021), a través de las reformas educativas se busca el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje, la infraestructura y el fortalecimiento de la calidad educativa, no obstante, para lograr este objetivo, es necesario transformar la gestión de las instituciones educativas, implementando estrategias de administración eficiente, a través de una conexión fundamental entre la calidad y la gestión educativa para optimizar los sistemas educativos en cualquier nación.

García, León y Rosales (2021) explican que un equipo directivo que estructura adecuadamente los componentes gerenciales: planificación, organización, coordinación y toma de decisiones, logra mayor eficacia y eficiencia en sus funciones, pues estos elementos no solo optimizan la gestión escolar, sino que también fomentan un ambiente laboral dinámico y motivado, que impulsa la calidad educativa. La planificación establece

objetivos claros, la organización distribuye tareas, la coordinación integra esfuerzos colectivos y la toma de decisiones supervisa y ajusta las acciones para alcanzar las metas propuestas.

Por otra parte, García et al. (2021) establecen que un elemento clave es la integración del equipo directivo y docente para cumplir sus propósitos, puesto que las instituciones educativas requieren que el equipo directivo y los docentes trabajen de manera articulada, con metas compartidas y roles definidos, en este sentido, el gerente educativo, mediante la coordinación, asigna responsabilidades específicas que facilitan el trabajo colaborativo. Este enfoque garantiza que todas las acciones estén alineadas con los objetivos institucionales, que promueve la autonomía y el seguimiento continuo para verificar el cumplimiento de los resultados esperados.

Además, se debe recalcar que el impacto en los procesos educativos parte de los componentes gerenciales que trascienden la administración escolar y se extienden al aula, y que influyen directamente en la labor pedagógica. Una gestión eficaz, basada en planificación estratégica, organización de recursos, coordinación de equipos y decisiones oportunas, fortalece la comunicación, el bienestar colectivo y la eficiencia de los procesos educativos. Así, el equipo directivo no solo asegura el logro de metas institucionales, sino que también establece un modelo de gestión adaptable a diversos contextos, siempre en consonancia con los principios de la gerencia educativa moderna (García et al., 2021).

Teniendo en cuenta lo anterior, se debe resaltar el papel que juega el liderazgo educativo desde las entidades territoriales hasta las aulas de clase, porque como lo presenta Bolívar (2010), aunque diversas reformas educativas han relegado históricamente a los directivos escolares, al ignorar su potencial como agentes de cambio, varios estudios críticos destacan que sistemas obsoletos como la elección de directores por consejos

escolares o la falta de profesionalización pueden llegar a debilitar su impacto a nivel educativo, además para transformar las escuelas, se requiere un liderazgo transformador que promueva la colaboración, el desarrollo docente y la capacidad institucional, con el fin de resolver problemas y esto exige abandonar modelos jerárquicos y adoptar un enfoque distribuido, donde la iniciativa sea compartida por toda la comunidad educativa.

Además para que exista una gestión educativa con impacto un liderazgo efectivo debe atraer y retener a los mejores líderes, las políticas deben ofrecer incentivos claros: remuneraciones competitivas, carreras profesionales definidas y formación continua. La OCDE enfatiza la necesidad de capacitar a los directivos en cuatro áreas clave: liderazgo pedagógico, gestión curricular, administración de recursos y clima escolar (Bolívar, 2010), por lo que es crucial reestructurar las organizaciones escolares para facilitar un liderazgo pedagógico centrado en mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y esto implica crear culturas colaborativas, establecer altas expectativas y distribuir responsabilidades entre docentes, que conviertan las escuelas en comunidades profesionales de aprendizaje.

Asimismo, para que exista un liderazgo sostenible e inclusivo, el desafío actual no es crear "líderes heroicos", sino sistemas de liderazgo sostenible que garanticen equidad educativa (Bolívar, 2010). Esto significa asegurar que todas las escuelas, no solo unas pocas, brinden aprendizajes significativos para la vida pública, que eviten la exclusión. Un liderazgo distribuido y transformador debe fomentar visiones colectivas, apoyar el desarrollo docente y adaptarse a contextos cambiantes, como concluye Bolívar (2010), el cambio real depende de que el liderazgo sea una cualidad organizativa, no una posición jerárquica, que permita a cada actor contribuir desde su ámbito, tanto desde las Secretarías de educación hasta las aulas de clase.

Por tanto, la gestión administrativa y la gestión pedagógica se convierten en modelos esenciales orientados a la planeación, la organización, la dirección y el control eficaz y eficiente de las instituciones educativas, que contribuyen al fortalecimiento de la calidad educativa. A continuación se presenta el papel que tiene cada una de las gestiones y su importancia en educación.

2.2.4.1 Gestión administrativa. En las instituciones educativas se debe considerar la administración como parte esencial de su gestión escolar y superar la idea errónea de que solo se aplica en empresas con fines económicos, puesto que la administración aporta beneficios importantes como: la mejora de la calidad institucional, la promoción de cambios positivos, que evalúan y controlan riesgos, y también facilitan el cumplimiento de los objetivos establecidos. La gestión administrativa se enfoca en las actividades de apoyo que garantizan el funcionamiento operativo de los colegios, esta gestión facilita el desarrollo eficiente de las tareas pedagógicas, estratégicas y comunitarias, que permiten que las instituciones operen de manera segura y continua, sin una adecuada administración, no sería posible alcanzar los objetivos establecidos a mediano y largo plazo (Ramos, 2023).

Según Miranda (2016), la gestión educativa requiere de un enfoque administrativo sólido, ya que esto permite supervisar áreas estratégicas y ajustar directrices para alcanzar los objetivos institucionales, por lo que este aspecto desempeña un papel clave en la gestión escolar, pues una dirección efectiva mejora los resultados educativos y fortalece el liderazgo transformacional, así mismo, el MEN (2008a) resalta que la gestión administrativa se enfoca en asegurar los recursos financieros, físicos, logísticos y humanos indispensables para brindar el servicio educativo y apoyar el trabajo pedagógico para responder a las necesidades de la gestión pedagógica.

De la misma forma, García et al. (2018) destacan que la administración influye significativamente en la gestión educativa, puesto que facilita el desarrollo de procesos que fortalecen la calidad, la equidad y la pertinencia del sistema educativo, por lo tanto, la dimensión administrativa se considera un pilar esencial, pues permite responder a las necesidades institucionales, y debe incluir estrategias flexibles y visionarias, que permitan a los directivos afrontar cambios y generar transformaciones necesarias para mejorar el clima organizacional. Tal como expresan Peralta et al. (2023), una gestión administrativa eficiente facilita el liderazgo, la comunicación y la optimización de los recursos humanos, lo cual contribuye, tanto a la calidad educativa como al bienestar y la satisfacción del cuerpo docente, los padres de familia y el estudiantado.

Sin embargo, una crítica relevante es que, en muchos casos, la gestión administrativa se reduce a cumplir con procesos burocráticos y normas establecidas, sin considerar las particularidades y necesidades específicas de cada contexto educativo. Esto puede llevar a una visión más técnica y operativa, que dejan de lado el componente humano y la comprensión integral del entorno escolar, también es común que se priorice el control y la supervisión sobre la innovación y el liderazgo transformacional, lo cual puede limitar la capacidad de los directivos para enfrentar cambios y promover un verdadero desarrollo institucional, además, la falta de formación especializada en gestión administrativa por parte de los directivos o los propios administradores de la educación y la escasez de recursos adecuados dificultan la implementación efectiva de estrategias administrativas que promuevan una verdadera calidad educativa, especialmente en el sector rural.

2.2.4.2 Gestión pedagógica. Se refiere a la coordinación de acciones y recursos para mejorar los procesos educativos y didácticos de los docentes, orientados al logro de un

óptimo proceso pedagógico, lo que implica no solo la implementación de enfoques curriculares y estilos de enseñanza, sino también la adaptación a los ritmos y formas de aprendizaje de los estudiantes, que permitan una conexión efectiva entre la teoría y la práctica educativa. Este tipo de gestión trasciende las condiciones físicas del aula y se enfoca en aplicar los principios generales de la misión educativa en espacios concretos, que combinen la teoría, la política y la práctica educativa (Garavito et al., 2022).

La gestión pedagógica comprende la planificación, organización, ejecución y evaluación de las actividades didácticas del docente, que se orientan al desarrollo académico como el núcleo del trabajo profesional en educación, la cual se apoya en herramientas como unidades de aprendizaje, proyectos y talleres para asegurar un progreso coherente y sistemático, además, se consideran el calendario escolar y la evaluación académica como elementos clave de esta gestión, pues permiten medir el avance y ajustar estrategias si es necesario. Este tipo de gestión promueve un liderazgo pedagógico transformador, ya que no se limita a las condiciones establecidas, sino que busca mejorar continuamente la práctica educativa y la calidad del aprendizaje (Panta-Raymundo, 2024).

En este sentido, la gestión pedagógica abarca diversas dimensiones como la planificación curricular, el desarrollo académico, los planes de estudio y el calendario escolar, así como el uso eficiente de los recursos disponibles, los cuales permiten organizar estrategias pedagógicas, que aseguran la coherencia y continuidad en el aprendizaje. Dentro de esta planificación, los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Calidad y los Derechos Básicos de Aprendizaje juegan un papel primordial, ya que integran los objetivos de enseñanza con actividades específicas, metodologías y recursos que facilitan el desarrollo de competencias, por lo cual las planeaciones deben considerar elementos como las necesidades de los estudiantes y del contexto escolar, la evaluación del aprendizaje

(continua, sistemática y centrada en el desarrollo de competencias) y la contextualización de los contenidos para hacerlos significativos.

La gestión pedagógica es un componente fundamental en la educación, ya que permite coordinar estrategias y recursos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, su impacto positivo se refleja en la planificación, la organización curricular y la aplicación de metodologías activas que favorecen el desarrollo de competencias en los estudiantes, además, fomenta la coherencia en los procesos educativos, puesto que evitan la improvisación y aseguran la alineación entre objetivos de aprendizaje, metodologías y evaluación. La incorporación de enfoques innovadores, como proyectos de aprendizaje y talleres, permite una enseñanza más contextualizada y significativa, que promueve la participación activa de los estudiantes (Panta-Raymundo, 2024).

Sin embargo, la gestión pedagógica enfrenta varios desafíos y limitaciones, uno de los principales problemas es la brecha entre la planificación y la ejecución, ya que en muchos casos, los docentes deben adaptarse a condiciones adversas, como la falta de cualificación, la falta de recursos, infraestructura deficiente o carga administrativa excesiva, asimismo, la rigidez de algunos enfoques curriculares puede limitar la capacidad de los docentes para innovar y responder a las necesidades reales de sus estudiantes de acuerdo con el contexto (Garavito et al., 2022).

Otro reto importante es la evaluación educativa, que, aunque se reconoce como un proceso fundamental para la mejora del aprendizaje, muchas veces se centra en la medición de resultados cuantitativos sin considerar aspectos cualitativos del desarrollo estudiantil, por lo que los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas determinan el nivel de calidad de cualquier institución educativa y para fortalecer la gestión pedagógica, es necesario garantizar condiciones óptimas para su implementación, impulsar la formación

continua de los docentes y promover una evaluación más integral y reflexiva, que no solo certifique conocimientos, sino que también sirva como una herramienta de mejora continua en la enseñanza.

En este sentido es de interés del investigador poder evidenciar cómo las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas del departamento de Boyacá favorecen la implementación de los programas que se desarrollan en el PEER en la gestión administrativa y pedagógica dentro de las instituciones educativas rurales que ofrecen educación media y reconocer todos aquellos elementos que aportan a la ruralidad.

Ahora bien, teniendo una perspectiva clara de la forma como funciona la educación media rural y la gestión educativa, se van a tratar teóricamente cada uno de los factores del PEER que son necesarios para comprender las dinámicas de las dos gestiones en la realidad de las instituciones educativas, los actores y las ETC. En seguida, se relacionan los tres componentes de la gestión administrativa: alimentación escolar, infraestructura y transición a la educación superior y luego, los tres factores de la gestión pedagógica: calidad educativa, cobertura y permanencia, y formación docente.

Alimentación escolar. En relación con la alimentación escolar, es importante reconocer que este mecanismo es primordial a la hora de hablar de permanencia y deserción escolar, ya que muchos de los niños, niñas y jóvenes que asisten a escuela lo hacen con el fin de tener los medios básicos para recibir una alimentación que algunas veces no pueden recibir en sus hogares, debido las situaciones económicas que viven muchas de las familias que hacen parte de contextos rurales y dispersos.

Teniendo en cuenta esta idea, Granados (2022) afirma que hay evidencia internacional que demuestra que las intervenciones sociales dirigidas a poblaciones vulnerables tienen impactos significativos en las expectativas educativas, entre los que se

encuentran programas de asistencia alimentaria y transferencias monetarias para hogares rurales y en situación de pobreza que han probado ser efectivos para aliviar restricciones económicas familiares, lo que a su vez favorece las perspectivas educativas de los niños, tal como ocurre con programas como el PAE y Familias en Acción.

El PAE destaca por su doble beneficio: no solo mejoran la nutrición infantil, sino que también promueven la inversión en capital humano y reducen la pobreza, según Granados (2022), estudios globales confirman que estos programas incrementan la matrícula, la asistencia escolar, el rendimiento académico e incluso la edad oportuna de ingreso al sistema educativo y en el caso colombiano, evaluaciones del PAE evidencian avances en acceso educativo, permanencia escolar y seguridad alimentaria, así como reducciones en deserción, trabajo infantil y mejora en resultados de pruebas estandarizadas, los cuales son aspectos muy positivos sobre esta iniciativa gubernamental.

Para el gobierno nacional desde principios de 1940, la alimentación de los estudiantes ha sido una necesidad por suplir, sin embargo, bajo la supervisión del Ministerio de Educación Nacional, se da inicio a la atención nutricional a los alumnos en el sector público mediante el Decreto No. 319 del 15 de febrero de 1941, el cual establecía directrices para la asignación de recursos destinados a la provisión y operación de los comedores escolares, pero es hasta el año 2002 que se establecen los lineamientos que van a permitir que el Programa de Alimentación Escolar (PAE) comienza su funcionamiento de una manera más oportuna en el territorio nacional. De acuerdo con el Ministerio el PAE se puede definir como un programa que:

Brinda un complemento alimentario a los niños, niñas y adolescentes de todo el territorio nacional, registrados en el Sistema de Matrícula -SIMAT- como estudiantes oficiales, financiados con recursos del Sistema General de

Participaciones. Su objetivo fundamental es contribuir con la permanencia de los estudiantes sistema escolar y aportar, durante la jornada escolar, macronutrientes (carbohidratos, proteínas y grasas) y los micronutrientes (zinc, hierro, vitamina A y calcio) en los porcentajes que se definan para cada modalidad (MEN, s.f.).

Así mismo, de acuerdo con Velazco, Romero y Guío (2019), para el año 2014, el gasto del Programa de Alimentación Escolar (PAE) en Colombia alcanzó anualmente más de US \$400 millones, lo que representó el 0,2 % del Producto Interno Bruto (PIB); el cual benefició a más de 4 millones de educandos de instituciones públicas entre 5 y 17 años y aunque hubo mejoras en la cobertura y calidad del programa, el país presenta una cobertura del 53 %, y se sitúa por debajo del promedio de América Latina (72 %), junto con Costa Rica (63 %), Jamaica (59 %) y Ecuador (56 %), mientras Brasil y Cuba mostraron los mayores niveles de ambición con coberturas del 100 % y 93 %, respectivamente, y superó a Argentina, Perú (39 %), Uruguay (37 %) y México (27 %).

Para el año 2019, los fondos destinados a los Programas de Alimentación Escolar experimentaron un incremento del 48 % en comparación con años anteriores y alcanzó una cifra superior a los 2 billones de pesos, además, se destacó que este programa mostró progresos en cobertura, ya que abarcó a 5 millones 300 mil niños, con una proyección para el año 2020 que alcanzó a 5 millones 600 mil niños (Sarmiento, 2020).

Ahora bien, para llevar a cabo la ejecución de los Programas de Alimentación Escolar se establecieron los Lineamientos Técnico-Administrativos, los cuales constituyen los principales roles y responsabilidades de las entidades gubernamentales en la cadena de producción de este servicio y se creó la Unidad Administrativa Especial de Alimentación Escolar (UAPA), que se encarga de establecer los elementos principales para realizar el programa a nivel nacional.

En relación con los Lineamientos Técnico-Administrativos del Programa de Alimentación Escolar, es crucial comprender que son directrices generales de implementación obligatoria en todas las entidades del Estado colombiano, dichos lineamientos fueron establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, conforme al Decreto 2388 (1979), la Ley 1450 (2011) que expide el Plan Nacional de Desarrollo, el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 (2015) y la Resolución 16432 (2015), cuyo objetivo principal es contribuir al acceso y permanencia escolar de niños, niñas y adolescentes, con el fin de promover hábitos alimenticios saludables a través de un complemento alimentario.

En respuesta a las dificultades presentadas por el programa, principalmente lo relacionado con calidad y cobertura de los productos, el Ministerio de Educación Nacional, mediante la Resolución 29452 (2017), actualizó los Lineamientos Técnico-Administrativos, estableciendo modelos y escenarios mínimos de obligatorio cumplimiento para las entidades territoriales, operadores y demás actores involucrados en la prestación y ejecución del Programa de Alimentación Escolar, los cuales entraron en vigencia desde el 1 de enero de 2018 (Sarmiento, 2020; Jiménez y Amaya, 2023).

Según Sarmiento (2020) y Téllez et al. (2023) se observa una desviación del presupuesto estatal, que incumple las normativas vigentes y afectan el logro de las metas planteadas por el gobierno para el adecuado avance del Programa de Alimentación Escolar (PAE), según estos autores, se identificaron inconsistencias en la primera fase, que afectan la ejecución del presupuesto asignado al PAE, por otra parte, se notó un incumplimiento por parte de las veedurías ciudadanas y funcionarios públicos que participan en el PAE, donde la falta de seguimiento y control permite la aparición de diversas anomalías que entorpecen el desarrollo adecuado de la administración pública.

La Contraloría General de la República evidenció que las mercancías contratadas no poseen la calidad adecuada según los estudios previos de la contratación, que generan insatisfacción en los destinatarios finales (estudiantes) e incitan un acrecentamiento en los niveles de desnutrición, así como un impacto negativo en su desarrollo y crecimiento, igualmente, se percibió que los planes de mejora no logran demostrar una mejora en los procesos, ya que no se efectúa una retroalimentación y autocrítica entre los empleados responsables de la ejecución de los programas de alimentación (Velazco et al. 2019; Sarmiento, 2020).

Por otra parte, aunque no hay resultados particulares acerca del PAE en ruralidad, solamente a nivel nacional, el impacto del programa busca que exista un acompañamiento más auténtico por parte de quienes participan en la realización del programa, con el fin de asegurar una asignación presupuestaria correcta y establecer un comité evaluador cuya función principal sea llevar a cabo un seguimiento y vigilancia exhaustivos de todos los participantes en el PAE y a través del proceso de planificación asegurar una transparencia total en la contratación, con el objetivo de lograr una cobertura completa que suministre un complemento alimenticio con altos estándares de calidad y se ajuste a un equilibrio nutricional adecuado para cada educando (Velazco et al., 2019; Sarmiento, 2020; Téllez et al., 2023).

Ahora bien, de acuerdo con un informe estadístico hecho por el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) (2024) “hay departamentos donde los niveles de inseguridad alimentaria son bajos a pesar de una cobertura moderada del PAE, como en Boyacá, donde la inseguridad alimentaria es del 20.7% y la cobertura del PAE es del 94%”, ya que las particularidades culturales y los rasgos distintivos de las zonas rurales agrícolas producen efectos heterogéneos en cada contexto geográfico.

En Colombia, el programa a nivel general no alcanza una cobertura del 100 % y aunque ha habido avances a nivel presupuestal y de gestión que permiten llegar a un 79 % a nivel nacional (LEE, 2024), todavía hacen falta esfuerzos para conseguir la meta completa, pues hay departamentos en donde los procesos de contratación o la misma corrupción afecta a estos entornos, por lo cual se hace necesario seguir trabajando en mejorar este panorama y disminuir las brechas en las regiones en las cuales es más extensiva esta problemática.

Además, el análisis realizado por LEE (2024) evidencia brechas significativas en la cobertura del PAE entre zonas urbanas y rurales, lo que demanda estrategias diferenciadas según contextos geográficos, pues pese a los avances, persisten altos niveles de inseguridad alimentaria en varios departamentos, lo que requiere intervenciones focalizadas, adicionalmente, se observa una marcada variabilidad interdepartamental en los contratos del programa, tanto en volumen como en asignación de recursos, lo que refleja disparidades en su implementación territorial y, por lo tanto, estos hallazgos resaltan la necesidad de ajustes institucionales para garantizar una ejecución más equitativa y efectiva del PAE a nivel nacional.

De acuerdo con todo lo anterior, la implementación adecuada del Programa de Alimentación Escolar (PAE) incide positivamente en tres dimensiones clave de la formación educativa: (1) la permanencia escolar, (2) el acceso a una alimentación balanceada, y (3) el rendimiento académico, como lo evidencian diversos estudios, estos beneficios trascienden el ámbito educativo y generan importantes implicaciones para la política pública, ya que al mejorar las expectativas y aspiraciones educativas de los jóvenes, se potencia su capital humano mediante la acumulación de habilidades y conocimientos, lo

que puede traducirse en mayores ingresos futuros, por lo que este mecanismo contribuye a reducir la pobreza familiar y romper su transmisión intergeneracional (Granados, 2022).

Finalmente, el Programa de Alimentación Escolar (PAE) cumple un rol fundamental al promover la permanencia educativa y elevar las tasas de finalización de la educación secundaria (Granados, 2022), su impacto trasciende lo académico, pues al potenciar las aspiraciones de continuar estudios superiores, el programa contribuye significativamente al desarrollo de capital humano, por lo que el PAE puede influir, tanto directa como indirectamente en la formación de habilidades y competencias, el incremento de los ingresos familiares potenciales y la reducción de la transmisión intergeneracional de la pobreza, y ofrece así oportunidades de movilidad social para las poblaciones más vulnerables.

Infraestructura escolar en Educación Rural. Para hablar de la infraestructura en el sector rural, es importante tener presente que, de acuerdo con datos del MEN (2018), un alto número de instalaciones de las instituciones educativas oficiales en el sector rural presenta un atraso de casi 40 años, lo que significa que en el ámbito rural se evidencian ciertas fallas o carencias en las construcciones destinadas a brindar servicios educativos a niños, niñas y jóvenes, y esta ausencia de espacios apropiados complica la realidad educativa de las comunidades que dependen de estas escuelas.

El Fondo de Financiamiento de la Infraestructura Educativa (FFIE) realizó un diagnóstico integral que permitió identificar los principales desafíos actuales en materia de infraestructura escolar, entre estos se encuentran problemas como la titulación de predios, la actualización de inventarios físicos, la adecuación sismorresistente de las edificaciones, la mitigación de riesgos naturales, el acceso a servicios básicos y el mantenimiento de los planteles educativos. Además de este análisis, el FFIE desarrolló un estudio prospectivo

para anticipar las necesidades futuras y priorizar las problemáticas por resolver, y según las proyecciones basadas en la capacidad instalada actual y las tendencias de matrícula, se estima que para el año 2035 será necesario construir 32,924 aulas nuevas (LEE, 2025), este dato refleja la magnitud del esfuerzo requerido para garantizar una educación de calidad en entornos adecuados y seguros.

Por otra parte, el FFIE no solo ha delineado los retos inmediatos, sino que también ha establecido una hoja de ruta para abordar las demandas de infraestructura educativa en el mediano y largo plazo. De acuerdo con Lugo, Hernández y Colmenares (2016), la mayor parte de las instituciones ubicadas en el contexto rural tienen el potencial para el desarrollo de mejorar sus instalaciones y poseen el terreno adecuado para ampliarlas y mejorarlas, no obstante, aunque hay algunas escuelas que cuentan con estos espacios, varias de estas han sido mal diseñadas o no han optimizado las condiciones de los lugares para que existan las condiciones adecuadas para utilizar apropiadamente los espacios y que se pueda establecer la jornada única en todos los establecimientos educativos rurales del país.

Un aspecto que resaltan Lugo et al. (2016) es la necesidad de mejorar ciertos espacios y condiciones de un alto porcentaje de instituciones educativas rurales, ya que en lo que respecta a los entornos académicos especializados, como bibliotecas y laboratorios, junto con el elevado porcentaje de instituciones que muestran escasos metros cuadrados por estudiante, indican la urgencia de ampliar y redistribuir los espacios para satisfacer las demandas actuales, por lo que se abre la posibilidad de una reorganización de la infraestructura para emprender nuevos proyectos.

No obstante, uno de los principales problemas que se presenta es que para el año 2017, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) llevó a cabo una encuesta que abarcó 9.556 sedes educativas para evaluar su estado de normalización y titularidad, y de acuerdo

con este estudio, el 31,8 % de la muestra, equivalente a 3.039 sedes, satisface los requisitos de titularidad; por otra parte, 694 sedes cuentan con títulos de propiedad privada (7 %) y 289 sedes (3 %) provienen de donaciones o están ubicadas en terrenos baldíos. En cuanto a las 5.534 sedes restantes (57 %), no se tiene claridad acerca de la propiedad de los terrenos, lo que significa que más de la mitad de las instituciones de educación inicial, preescolar, educación básica y media, ya sea en áreas urbanas o rurales de la nación, no se pueden recibir intervenciones en su infraestructura física financiadas con fondos públicos debido a la incapacidad de demostrar la titularidad de la propiedad del terreno donde está ubicada la institución educativa. (Financiera de Desarrollo Territorial-FINDETER, 2023)

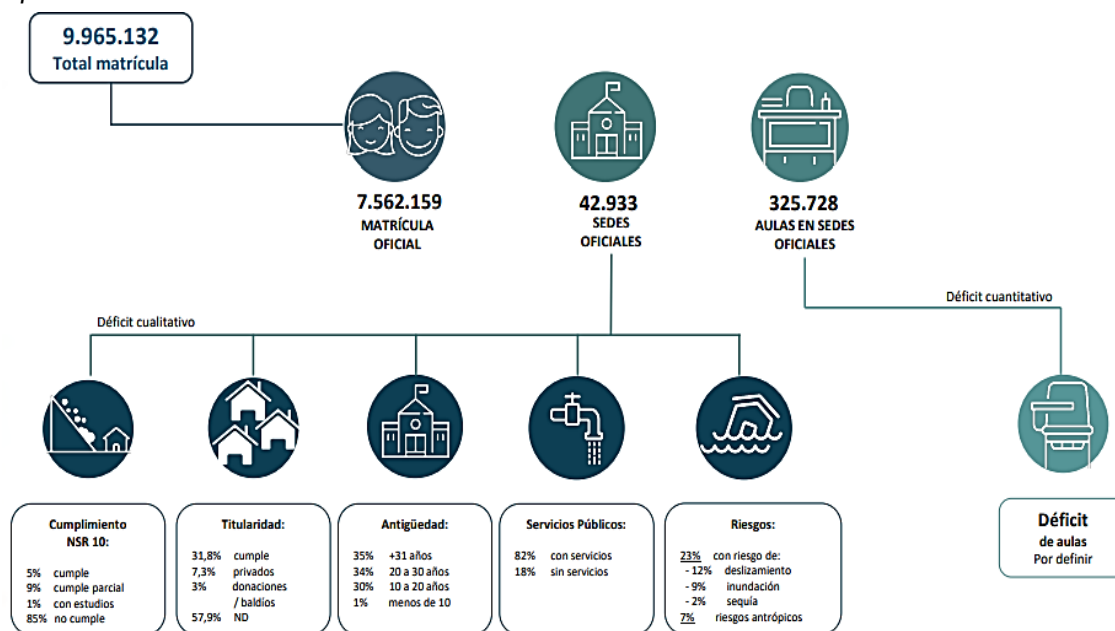
En relación con las condiciones físicas de la infraestructura educativa existente, el informe del Fondo de Financiamiento de la Infraestructura Educativa (FFIE) señala que en 2018 se identificaron 102.515 construcciones y dentro de este conjunto, el 42,6 % (43.674) carecía de registros de antigüedad, lo cual obstaculiza la intervención pública en infraestructura, ya que se requieren en algunos casos diagnósticos detallados para llevar a cabo obras, lo que amplía potencialmente los costos, en cuanto a las edificaciones con registro (58.841), el informe destaca que el 34,5 % se construyó antes de 1986, el 34,01 % entre 1986 y 1998, el 30,9 % entre 1999 y 2010, y el 0,57 % corresponde a edificaciones construidas entre 2011 y 2019, por lo cual se debe observar las necesidades particulares de cada contexto y reconocer potencialidades y falencias en las construcciones. (Financiera de Desarrollo Territorial-FINDETER, 2023)

Además, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) realizó un diagnóstico sobre la resistencia sísmica de las estructuras de las instituciones educativas, dentro del grupo estudiado, se encontró que el 5 % de las sedes (638 establecimientos) cumplía con las normas de resistencia sísmica NSR 10, por otro lado, 1.132 sedes (9 %) tenían un

cumplimiento parcial de la norma, mientras que 175 sedes (1 %) habían llevado a cabo estudios de vulnerabilidad y consultorías para futuras intervenciones, empero, el Ministerio concluye que 10.773 sedes (84 %) no cumplían con la norma ni contaban con estudios o proyectos de obra, lo cual podría generar un peligro a futuro en el nivel de prevención de riesgos y desastres de este tipo. (Financiera de Desarrollo Territorial-FINDETER, 2023).

Finalmente, en relación con la provisión de servicios públicos, el Ministerio identificó que en el año 2018, dentro de la muestra total de 33.881 predios, el 11,7 % (3.959 sedes) carecía de acueducto, asimismo, el 17,8 % de los predios (6.017) no disponía del servicio de energía eléctrica, por otra parte, en un estudio realizado por la Procuraduría General de la Nación basado en información proporcionada por el Fondo de Financiamiento de la Infraestructura Educativa (FFIE), se demostró que la situación respecto al acceso a servicios públicos fue más crítica 2022, de acuerdo con el informe emitido por esta entidad supervisora, únicamente el 12,8 % de las sedes educativas encuestadas satisfacía los requisitos para acceder a servicios públicos, lo que abarca disponibilidad continua de agua potable, electricidad, manejo de desechos y conexión a internet.

Así también Benavides (2024) explica que la carencia o precariedad de servicios básicos en zonas rurales refuerza condiciones de marginalidad y desigualdad, que conllevan una clara desventaja frente a las instituciones urbanas, esta situación, resultado de un histórico proceso de exclusión, se convierte en un obstáculo estructural que limita el acceso a la educación en contextos rurales y . A continuación en la figura 12 se presenta un balance general de infraestructura en Colombia hasta el año 2023:

Figura 10*Infraestructura educativa en Colombia 2023*

Fuente: Financiera de Desarrollo Territorial-FINDETER (2023)

Ahora bien, considerando la relevancia estratégica del sector educación para el desarrollo del país y el presupuesto asignado durante la administración del gobierno actual, resulta imperativo consolidar y adelantar los procesos que permitan el desarrollo de obras de infraestructura, que cumplan los criterios de priorización y eficiencia, ya que de esta manera se pueden ir cumpliendo las metas que están establecidas para el 2035 especialmente en las zonas rurales, donde es primordial llevar a cabo las trasformaciones de saneamiento y legalización de los terrenos en los que se ubican las instituciones educativas de preescolar, básica y media.

Como se ha mencionado previamente, la propiedad de los terrenos es un requisito esencial para llevar a cabo acciones en la infraestructura utilizando fondos públicos, en consonancia con este desafío, surge la necesidad de mantener actualizado periódicamente el censo de edificaciones para tener un conocimiento preciso del estado y la antigüedad de la

infraestructura existente. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) debe trabajar en la modernización del Censo de Infraestructura Educativa Regional (CIER) para recopilar, organizar y poner a disposición de los interesados datos actualizados sobre la infraestructura educativa, lo cual ayudará a reconocer y priorizar las inversiones en el territorio de manera más informada (Financiera de Desarrollo Territorial-FINDETER, 2023).

Luego de la pandemia COVID-19, uno de los desafíos radicó en mejorar la accesibilidad a internet para la población y fomentar el uso de tecnologías digitales, con este objetivo, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC) puso en marcha algunas iniciativas como "Comunidades de Conectividad" y "Zonas Comunitarias para la Paz- ZCP", que buscaban proporcionar acceso a internet en condiciones asequibles para las poblaciones vulnerables en las áreas más remotas del país. En este sentido, FINDETER (2023) ayudó con la implementación del programa "Comunidades de Conectividad", que se encargó de la administración de recursos y la capacitación de comunidades para que actúen como empresas de conectividad, con la intención de desplegar redes locales de internet.

Para Pacheco (2021) la evidencia disponible demuestra que la infraestructura escolar ejerce un impacto determinante tanto en el rendimiento académico de los estudiantes como en la disminución de disparidades educativas vinculadas a desigualdades socioeconómicas, por lo que, en la última década, numerosas investigaciones sobre calidad educativa han centrado su análisis en examinar la correlación entre las características físicas de los planteles y los resultados de aprendizaje, y reconocen este factor como un componente clave para la eficiencia de los sistemas educativos.

La infraestructura educativa se configura como un elemento determinante para el rendimiento académico, al cumplir simultáneamente funciones motivacionales (genera actitudes positivas hacia el aprendizaje) y funcionales (facilita los procesos de enseñanza), según Pacheco (2021) los factores con mayor incidencia en los resultados de aprendizaje incluyen: la adecuación pedagógica de los espacios (diseño intencional y existencia de áreas complementarias como bibliotecas y laboratorios), las condiciones operativas básicas (acceso continuo a electricidad, agua potable, mobiliario adecuado e internet), y los estándares de salubridad (baños en óptimo estado y en proporción a la matrícula), estos elementos, alineados con el marco conceptual de entornos educativos efectivos (UNESCO, 2020), subrayan que la calidad de la infraestructura escolar opera como un multiplicador de oportunidades, especialmente en contextos vulnerables.

Por lo tanto, se puede afirmar que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) debe progresar en los procedimientos de coordinación y asesoría técnica con las Secretarías de Educación, así como en las adecuaciones necesarias para mejorar la infraestructura educativa de las instituciones rurales, con el propósito de respaldar la evaluación y viabilidad de los proyectos que se generen, puesto que la meta es superar las deficiencias en infraestructura vinculadas a las condiciones particulares de las instalaciones, el acceso a servicios públicos y reducir la vulnerabilidad de las sedes ante los riesgos naturales, dentro de lo cual aún se encuentra en deuda con la mayor parte de establecimientos oficiales del país.

Finalmente, es importante tener presente que el entorno relacionado con las TIC y la conectividad a internet para el año 2025 sigue siendo un reto importante que no ha logrado conseguir los objetivos establecidos y necesita mejoras sustanciales de fondo, pues como lo manifiesta Sua (2023) las comunidades rurales continúan viviendo condiciones de

desigualdad, inequidad y ausencia de recursos tecnológicos, didácticos y materiales adecuados para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje y en la calidad educativa de estos territorios.

Tránsito a la educación superior. Para Herrera y Rivera (2020) cuando se hace referencia a la educación en las zonas rurales, se evoca un entorno lleno de ingredientes que se entrelazan con los conocimientos de sus residentes y los estudiantes que la habitan, no obstante, a pesar de los desafíos actuales para acceder a una educación de calidad, la persistente amenaza de grupos armados y la falta de elementos, recursos educativos, laboratorios, aulas adecuadas, infraestructura y personal capacitado, la política educativa establecida por el Estado aún no se ajusta adecuadamente al ámbito rural y no refleja la realidad de las comunidades.

Se debe tener presente que existen obstáculos que dificultan el acceso a la educación superior de los jóvenes rurales tras finalizar la secundaria, que pese a los deseos de muchos de ellos de continuar estudiando, existen factores clave que afectan directamente esta perspectiva, ya que la necesidad de trabajar durante la etapa escolar, la distancia física y cultural entre sus familias y el sistema educativo, la desconexión entre la formación secundaria y las exigencias universitarias, la desarticulación entre la oferta educativa pública y las necesidades reales, afectan de manera directa la realidad de los jóvenes de la ruralidad que quieren transitar a la educación superior. Estas barreras generan una acumulación de desventajas que refuerzan las desigualdades entre los estudiantes rurales y aquellos de contextos más favorecidos, que perpetúan las condiciones de inequidad educativa y de brechas socio-económicas (Grompone, Reátegui y Rentería, 2023).

La educación ofrecida a los jóvenes en áreas rurales enfrenta desafíos significativos en términos de acceso, permanencia y logros académicos, lo que dificulta su continuación

en el sistema educativo y aunque algunos jóvenes urbanos también experimentan estas dificultades, varios estudios han demostrado que el bajo rendimiento académico, el nivel socioeconómico y el abandono escolar están influenciados por factores como el entorno social y económico, las dificultades de aprendizaje, la situación educativa de las familias y los modelos de socialización previos, los cuales afectan la transición a la educación superior, y en el caso de un país como Colombia este factor es mucho más marcado en el contexto rural (Herrera y Rivera, 2020; Grompone et al., 2023).

Por otra parte, un aspecto clave es el entorno familiar de los jóvenes, donde se evidencia que la mayoría de padres no ha completado siquiera la educación secundaria, y en muchos casos, tampoco la primaria, esta limitación genera un desconocimiento generalizado no solo sobre aspectos pedagógicos, sino también acerca del funcionamiento, organización y estructura del sistema educativo. Como consecuencia, los estudiantes carecen de apoyo familiar para resolver dudas académicas y tampoco reciben orientación clara sobre sus opciones futuras, lo que profundiza su desventaja frente a otros jóvenes con contextos más favorecidos (Grompone et al., 2023).

Además, la educación enfrenta desafíos relacionados con políticas estatales que no están cumpliendo su función primordial de proporcionar una formación adecuada en la educación media, por ejemplo, en las zonas rurales, resulta difícil comprender por qué el Estado no cumple con las garantías prometidas, como el mejoramiento de la infraestructura, maestros capacitados, tecnología adecuada, transporte escolar y alimentación constante, elementos ineludibles para dar una formación de alta calidad en las instituciones rurales. Según la OCDE (2016), la mayoría de los estudiantes de educación básica y media tienen habilidades limitadas, y a pesar de los esfuerzos por mejorar estas competencias, muchos

estudiantes que completan la escuela secundaria no están preparados para continuar estudios superiores o ingresar al mercado laboral.

En el ámbito educativo, Colombia ha buscado cerrar brechas en acceso y calidad, especialmente en las áreas rurales, donde se pueda promover igualdad de oportunidades, tener acceso a una educación superior de calidad y tener la posibilidad de una educación para el trabajo y el progreso humano, ya que son cruciales para el desarrollo rural y la construcción de paz, pues a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se establecen metas para la Educación Superior, sin embargo, todavía se observa una brecha significativa en el acceso a la educación superior en áreas rurales, donde la cobertura es baja y la oferta limitada (MEN, 2018b).

Pérez (2025) expresa que pese a las iniciativas del Estado colombiano y de organizaciones diversas, la educación superior rural sigue presentando un panorama crítico, con indicadores que reflejan profundas brechas frente al contexto urbano en todos los ámbitos evaluados, por lo que esta realidad exige políticas públicas integrales que trasciendan el aumento de cobertura o calidad educativa como lo intentó, sin éxito suficiente, y aborden de manera estructural las múltiples dimensiones del problema. Un paso fundamental sería repensar los programas académicos de las instituciones de educación superior en zonas rurales (y eventualmente urbanas), con el fin de considerar el debate no resuelto en la literatura entre una formación centrada en actividades agroproductivas versus una que incorpore áreas como ciencia y arte para un desarrollo territorial integral.

Asimismo, al vincular la formación exclusivamente al contexto geográfico podría restringir las oportunidades individuales y reproducir estereotipos, por ello, es imperativo involucrar activamente a las comunidades rurales en el diseño de políticas y currículos

universitarios, para asegurar que sus voces y saberes dialoguen con los conocimientos académicos. Este enfoque participativo no solo respeta la diversidad cultural, sino que fortalece la autonomía de las poblaciones y genera soluciones educativas más pertinentes, y que beneficien tanto a entornos rurales como urbanos mediante un intercambio bidireccional de conocimientos (Pérez, 2025).

Frente a este panorama, se proponen fórmulas para la potenciación y coyuntura de acciones en Educación Superior para lo rural que incluyen una educación diseñada desde y hacia la ruralidad, que intente superar las limitaciones del modelo actual y que esté enfocado en llevar una educación terciaria de calidad a áreas donde no ha existido ingreso a estas posibilidades, formar profesionales adaptados a contextos rurales y contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la vida comunitaria.

Las acciones propuestas en el Plan Especial de Educación Rural (PEER) (MEN, 2018b) buscan promover una educación integral en la ruralidad, que aborden la pertinencia, la calidad, el desarrollo rural, la inclusión, la equidad y la progresividad. Estas iniciativas requieren adaptarse a las realidades regionales, fomentar la participación de actores locales, y contar con el respaldo de la cooperación internacional, con el fin de impulsar una oferta educativa que no solo se centre en la producción y tecnificación del campo, sino que diversifique las oportunidades de formación, proyección social y producción en el medio rural.

La educación superior en Colombia enfrenta desafíos significativos en cuanto al acceso, especialmente en zonas rurales, con una tasa de cobertura nacional del 46.1 % por lo que es crucial abordar la financiación como un factor determinante para estrategias que fomenten el acceso en áreas rurales, además, la alta tasa de deserción, cercana al 50 %,

destaca la necesidad de fortalecer programas de permanencia y retención estudiantil (MEN, 2018b).

La Reforma Rural Integral, en el marco del acuerdo de paz, propone ofrecer becas con créditos condonables (Vargas, 2017; MEN, 2018b) a los jóvenes que quieran ingresar a la educación superior en áreas rurales, lo cual implica la necesidad de generar estrategias para la adjudicación de estos créditos, en los que se pueda facilitar el ingreso de estudiantes de bajos recursos que incluya matrícula y sostenimiento, lo cual requiere la gestión y articulación con entidades gubernamentales, fundaciones y el sector privado, asimismo se sugiere incluir criterios diferenciales para personas provenientes de instituciones educativas rurales en la oferta de créditos educativos.

Es importante resaltar que deben existir estrategias de permanencia contextualizadas a las necesidades regionales para fortalecer la graduación de estudiantes, donde se pueda vincular la educación superior al desarrollo rural y se logre consolidar la paz (Vargas, 2017; Pérez, 2025), además, se hace necesario potenciar las capacidades de los jóvenes que desean continuar con sus estudios, con lo cual se propone impulsar la investigación e innovación aplicada al sector que promueva investigaciones aplicadas en la ruralidad y crear cursos online masivos que sean significativos en estos contextos; por lo tanto, la agricultura se convierte en una área potencial de investigación en Colombia, con fuentes de financiamiento disponibles, que pueden sostenerse en centros de investigación, cátedras y seminarios sobre paz y derechos humanos, así como el mejoramiento la infraestructura física y tecnológica de las instalaciones educativas dentro de estos escenarios.

Por otra parte, el MEN (2018b) se propone la creación de Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo (ARED) para promover alianzas entre el sector productivo, público, la cooperación académica e internacional, en este sentido, las ARED buscarían

ampliar la cobertura de educación superior, fortalecer el trabajo en red y definir ofertas pertinentes a las necesidades del territorio. Según el MEN (2018b) a través de estos mecanismos se establecen las fases y estrategias para avanzar hacia una educación superior rural, donde se destaca la importancia de identificar objetivos, consolidar aliados, construir ofertas pertinentes y formalizar alianzas con el sector productivo, por lo que se hace ineludible enfatizar en las ARED para lograr un desarrollo sostenible.

También es importante tener en cuenta que existen algunos factores importantes a la hora de analizar el tránsito a la educación superior y a través de los cuales se puede observar la realidad nacional en este sentido, por ejemplo, en relación con la transición a la educación superior, de acuerdo con datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior - SNIES (2023), ha ido aumentando a lo largo de los años, pero aún se encuentra muy por debajo del nivel de promoción de estudiantes de grado undécimo que culminan sus estudios, como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 2

Tasa de tránsito inmediato a educación superior a nivel nacional

ESTUDIANTES	GRADO 11 -2019	INGRESAN E.S. 2020	TASA 2020	GRADO 11 -2020	INGRESAN E.S. 2021	TASA 2021	GRADO 11 -2021	INGRESAN E.S. 2022	TASA 2022
NACIONAL	476.045	190.621	40,04%	476.740	189.316	39,71%	503.470	206.828	41,08%

Fuente: SNIES (2023)

Los datos evidencian la necesidad de implementar acciones concretas que garanticen la transición inmediata de los estudiantes rurales desde la educación media hacia la superior, actualmente, esta continuidad educativa se ve obstaculizada tanto por la limitada oferta universitaria como por las condiciones específicas de los contextos rurales (Grompone et al., 2023). Paralelamente, resulta fundamental evaluar la capacidad real de las instituciones de educación superior para atender a esta población, mediante un análisis

detallado de sus tasas de cobertura en el segmento etario correspondiente a los egresados de grado undécimo.

Tabla 3

Tasa de cobertura bruta en educación superior a nivel nacional

AÑO	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
MATRÍCULA PREGRADO	1.812.500	1.967.053	2.080.440	2.149.504	2.234.285	2.280.327	2.267.140	2.208.613	2.180.170	2.259.970	2.284.637
POBLACIÓN 17 A 21 AÑOS	4.125.876	4.156.312	4.175.772	4.185.606	4.190.194	4.189.178	4.201.009	4.228.704	4.226.577	4.198.289	4.159.592
COBERTURA	43,93%	47,33%	49,82%	51,35%	53,32%	54,43%	53,97%	52,23%	51,58%	53,83%	54,92%

Fuente: SNIES (2023)

Satizábal, Umaña, Ospina y Peñagos (2021) exponen que ciertas regiones a nivel nacional presentan tasas bajas de transición a la educación superior, que reflejan una demanda insatisfecha en gran parte del territorio rural y rural disperso. Esta brecha educativa está directamente asociada al grado de ruralidad: municipios con menos de 100,000 habitantes enfrentan mayores obstáculos debido a la concentración de instituciones educativas en ciudades grandes, lo que fuerza a los jóvenes a migrar con altos costos económicos y emocionales, adicionalmente, los bajos promedios en pruebas Saber 11 en estas zonas profundizan las barreras de acceso y crean un círculo de desventaja.

Sin embargo, Satizábal et al. (2021) coinciden en que para mitigar estas desigualdades, se requieren estrategias integrales como: garantizar trayectorias educativas completas desde la primera infancia (siguiendo modelos como el costarricense), implementar programas de nivelación académica post-bachillerato (como en California o Quebec) con contenidos contextualizados a realidades rurales, y diversificar los ingresos familiares para reducir la dependencia del trabajo juvenil no remunerado, así como también es crucial reubicar estratégicamente la oferta educativa superior en municipios identificados

como nodos dinamizadores (con matrículas inferiores a 100), y considerar su potencial demográfico, económico y empresarial para cerrar brechas territoriales.

Finalmente se puede decir que el tránsito a la educación superior sigue siendo un asunto pendiente en la política educativa nacional, en el que es importante fortalecer la cobertura de programas técnicos, tecnológicos y profesionales a los entornos rurales, en los que se deben tener cuenta factores como el contexto, la diversidad y las necesidades propias de cada región, puesto que la educación que reciban estas comunidades deben llevar al mejoramiento del desarrollo humano de los jóvenes y al progreso económico de estos entornos rurales.

Calidad educativa. La calidad educativa es un objetivo fundamental de los sistemas de enseñanza, aunque su definición varía según valores ideológicos, políticos y culturales de cada sociedad. Este concepto dinámico engloba visiones distintas sobre el tipo de formación deseada para las personas y el modelo de desarrollo social anhelado, lo que genera interpretaciones divergentes entre actores educativos. Mientras algunos sectores la asocian con eficiencia y satisfacción de usuarios (enfoque mercantil), otros la vinculan a valores pedagógicos más profundos, evidenciando que no existe una única mirada sobre qué constituye educación de calidad (Blanco, Astorga, Guadalupe y Hevia, 2007).

De acuerdo con Blanco et al. (2007) existen distintas corrientes pedagógicas que proponen visiones contrastantes, por ejemplo, el humanismo prioriza el desarrollo individual y aprendizajes significativos; el conductismo se centra en resultados medibles mediante enseñanza estructurada; y los enfoques críticos buscan transformar desigualdades sociales mediante educación emancipadora (UNESCO, 2005a). Esta diversidad de posturas explica por qué las políticas educativas oscilan entre indicadores cuantitativos de

rendimiento y propuestas cualitativas que consideran contextos socioculturales, que demuestra que la calidad educativa sigue siendo un constructo en permanente debate.

Sin embargo, pese a los avances en políticas educativas (extensión de jornadas, actualización curricular y formación docente), los resultados de aprendizaje en áreas básicas como lectura y matemáticas siguen siendo insatisfactorios en Latinoamérica. Este diagnóstico, basado en evaluaciones estandarizadas, ha generado tres sesgos preocupantes: primero, el reduccionismo instrumental (priorizar sólo lo medible, descuidando habilidades socioemocionales y ambientales); segundo, la normatividad engañosa (donde lo evaluable desplaza los objetivos educativos integrales); y tercero el reduccionismo racionalista (creer que mejorar factores asociados al rendimiento garantiza automáticamente aprendizajes, ignorando la complejidad de las interacciones pedagógicas) (Blanco et al., 2007).

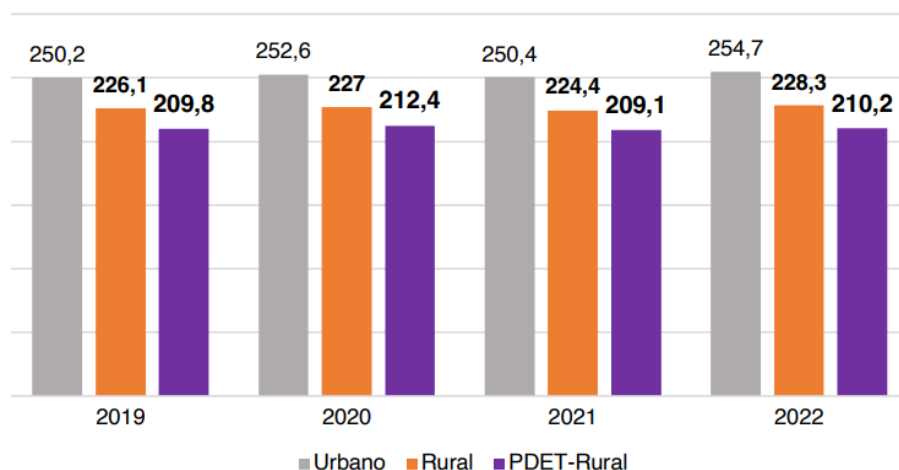
Frente a estas limitaciones, emergen dos visiones complementarias sobre calidad educativa en América Latina: una ciudadana (que valora la formación para la democracia y valores cívicos) y otra socioeconómica (centrada en empleabilidad y crecimiento), ambas trascienden las métricas tradicionales y reconocen que las soluciones requieren superar los enfoques economicistas predominantes en políticas públicas (eficiencia, competitividad) para incorporar dimensiones subjetivas, relacionales y éticas consagradas en marcos jurídicos internacionales.

En relación con la calidad educativa en Colombia es importante aclarar que este factor se mide por medio de pruebas estandarizadas, desarrolladas principalmente por el Icfes a nivel nacional y a nivel internacional a través de las pruebas PISA organizadas por la OCDE (Delgado, 2014), lo cual convierte a este tipo de evaluación en una estrategia sesgada para medir la calidad educativa de una institución educativa, ya que las habilidades de comprensión de lectura en distintas áreas son las únicas que se miden y en relación con

los resultados que se pueden obtener en zonas rurales y urbanas varían ampliamente según los contextos, las realidades, las necesidades, las cosmovisiones y las formas de educar de cada escenario de la geografía colombiana, puesto que la diversidad étnica, cultural y territorial es muy variada y las tradiciones son muy diferentes y distan de los elementos que realmente demuestran el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, para el año 2021, se realizaron un total de 530.799 pruebas Saber 11 en el Calendario A, de las cuales el 16,7 % correspondían a estudiantes de zonas rurales, esta cifra se mantuvo prácticamente constante en 2022, con 530.565 estudiantes evaluados. Sin embargo, a lo largo del tiempo, los estudiantes de zonas rurales han mostrado consistentemente puntajes promedio más bajos en el examen Saber 11 en comparación con sus pares urbanos, en 2021, la brecha fue de 26 puntos en detrimento de los alumnos rurales y de 41,3 puntos en relación con aquellos matriculados en colegios rurales en los 170 municipios PDET y para 2022, esta diferencia se amplió a 26,4 puntos en comparación con las zonas urbanas y, con respecto a los PDET, aumentó a 44,5 puntos.

Es relevante señalar que, antes de la pandemia (en 2019), las brechas en los puntajes globales eran menos pronunciadas, pero estos puntajes inferiores podrían indicar una posible disminución en la calidad de la educación proporcionada, lo que podría obstaculizar el acceso de los estudiantes rurales a la educación superior, ya que muchas instituciones universitarias utilizan este examen como criterio de admisión, principalmente las del sector público y de alta calidad académica, lo que repercute en la dificultad de estas poblaciones de ingresar a realizar estudios superiores y con esto se siguen profundizando las brechas económicas y sociales de estas comunidades (Laboratorio de Economía de la Educación, 2023).

Figura 11*Resultados en pruebas Saber 11 del año 2019 al 2022*

Fuente: Laboratorio de Economía de la Educación (2023, p. 11).

Además, al examinar minuciosamente los resultados por componentes de la prueba, se observa que los estudiantes de áreas urbanas alcanzan puntajes más altos en todas las áreas evaluadas en las pruebas Saber 11 de 2022, la diferencia más notable se evidencia en el componente de inglés, con una diferencia de 6,8 puntos, seguido por lectura con 5,6 puntos de brecha, matemáticas con 5,4 puntos y ciencias sociales con 5,3 puntos. En comparación con los estudiantes de instituciones rurales en los 170 municipios PDET, la disparidad es aún más marcada, por ejemplo, la brecha en el componente de inglés se amplía a 10,3 puntos, lo que indica la insuficiente preparación académica para este tipo de evaluaciones y la baja importancia atribuida a esta evaluación en dichos entornos.

Los logros educativos no solo son insatisfactorios en términos generales, sino que también presentan disparidades significativas entre diferentes segmentos de la población, ya que estudiantes de instituciones educativas públicas pertenecientes a niveles socioeconómicos bajos y residentes en zonas rurales exhiben un rendimiento inferior en comparación con sus contrapartes en colegios privados, con ingresos más altos y ubicados

en áreas urbanas (Delgado, 2014; Lozano 2019; Córdoba y Lopera, 2024). Además, se observan disparidades de calidad entre distintas regiones geográficas, en particular, los resultados de los estudiantes en zonas rurales son inferiores a los de las áreas urbanas en todas las pruebas, destacándose las mayores diferencias en las Pruebas Saber 9, donde los resultados totales son un 10 % más bajos, y en las Pruebas Saber 5, con una diferencia del 8 % (Delgado, 2014).

Otro aspecto significativo se relaciona con el efecto de la pandemia en la calidad de la educación tanto en áreas urbanas como rurales, donde existe una percepción generalizada de un deterioro educativo debido a la pandemia, específicamente, el 50,8 % de las personas de entre 5 y 21 años que estaban cursando estudios indicaron que la calidad educativa se vio afectada por este fenómeno, además, este porcentaje se incrementa a un 54,3 % en las zonas rurales de los municipios PDET y llega al 53,4 % en todas las áreas rurales, en contraste, el 38,4 % de los individuos entre 5 y 21 años que estaban estudiando en las ciudades consideraron que la calidad se conservó de manera similar, mientras que este porcentaje fue del 32,5 % en el conjunto de zonas rurales y del 30,9 % en las zonas rurales de los municipios PDET, por lo que estos datos resaltan el impacto negativo en la calidad educativa experimentado por los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así también, la calidad educativa se encuentra estrechamente ligada a la presencia de docentes debidamente capacitados (Delgado, 2014; Córdoba y Lopera, 2024) y en constante permanencia, puesto que pueden continuar procesos educativos que logran impactar a la comunidad educativa, no obstante, aproximadamente el 42 % de los docentes en áreas rurales ocupan puestos de carácter provisional, en comparación con el 27 % de los profesores urbanos, y aunque en el último concurso docente hubo un alto número de maestros nombrados, muchos de ellos terminan desistiendo de trabajo en zonas rurales y

periféricas debido a las difíciles condiciones de trabajo y estabilidad en estas áreas geográficas.

Esta situación puede suscitar desafíos para la calidad educativa, ya que los contratos provisionales suelen ofrecer condiciones laborales menos favorables que los contratos permanentes, así como, dificultades de desplazamiento, vivienda, condiciones dignas de vida, entre otros factores y, en consecuencia, se reducen los estímulos para que profesionales altamente cualificados elijan trabajar en entornos rurales y, por ende, la calidad educativa de estos contextos también se ve comprometida y se aumentan los riesgos de tener problemas de ausentismo y deserción escolar, ya que no existe el recurso humano que atienda a estas poblaciones.

De acuerdo con Vargas (2017), luego del proceso de paz, se deben potenciar algunas políticas relacionadas con el fortalecimiento de las condiciones que faciliten el acceso y la permanencia de en el sistema educativo, lo cual incluye proporcionar acceso gratuito a materiales escolares, libros, alimentación escolar y transporte, así como también mejorar la oferta de programas e infraestructuras destinadas a recreación, cultura y deporte, que permitan fortalecer las condiciones de los estudiantes y además, generar los convenios y las estrategias necesarias para que exista la inclusión de la formación técnica agropecuaria o el fomento de la investigación, innovación y desarrollo científico y tecnológico en el ámbito agrícola, abarcando disciplinas como agroecología, biotecnología, estudios de suelos, el turismo, entre otras, en la educación media, específicamente en los grados décimo y once (UNESCO, 2016).

La provisión de una educación de calidad en entornos rurales implica que el Estado, la sociedad y las instituciones educativas desarrollen propuestas educativas que consideren y respeten las particularidades del territorio rural, las características sociales y culturales de

sus residentes, así como sus necesidades educativas, es decir, la educación rural debe valorar e integrar los conocimientos locales de índole tradicional, en conjunto con los conocimientos científicos o académicos impartidos en las instituciones educativas, incorporándolos a los procesos de diseño curricular y determinación de los contenidos que se enseñan en la escuela, pero atendiendo a las dinámicas de evaluación nacionales e internacionales que reflejan la calidad educativa (Lozano, 2019).

Según Delgado (2014), el principal desafío consiste en atender las necesidades de la población rural y desarrollar estrategias destinadas a incrementar la terminación de la educación básica y media, así como a facilitar la reintegración social y educativa de los niños y jóvenes rurales afectados por el desplazamiento o el conflicto armado. A pesar de que la experiencia con modelos educativos flexibles como el Proyecto Educativo Rural (PER) se ha considerado positiva, sus efectos en las áreas rurales siguen siendo restringidos, por lo tanto, sería provechoso evaluar la posibilidad de expandir este proyecto e implementar ajustes en sus numerosos componentes para conseguir un impacto más notable en las áreas de cobertura y la calidad de la educación rural. Además, se sugiere considerar la opción de ampliar los programas de subsidios restringidos, como Familias en Acción, entre la población rural, dada su mayor eficacia relativa en dichas zonas.

En este sentido uno de los elementos que se debe revisar es la forma como se están preparando los estudiantes de último grado para las pruebas estandarizadas, ya que hay una situación ambigua en este aspecto y es que los establecimientos educativos que tienen los recursos para pagar la preparación de sus alumnos para este tipo de exámenes lo hacen a través de entidades que prestan el servicio de capacitación para la presentación de la prueba Saber 11, y por lo tanto, muchas de las instituciones educativas del sector rural no tienen los medios ni el presupuesto para realizar estos entrenamientos, por lo cual, la calidad

educativa se puede estar evaluando de forma errada para estos contextos particulares y no se estaría midiendo de forma efectiva la calidad educativa.

Así mismo Sua (2023) arguye que persisten profundas desigualdades a nivel de calidad entre la educación rural y urbana en Colombia, que se encuentran evidenciadas en el limitado acceso a tecnologías, currículos descontextualizados, desconexión entre escuelas y comunidades, entornos afectados por violencia y pobreza, y bajos resultados en pruebas estandarizadas. Estos factores no solo reflejan deficiencias en la calidad educativa rural, sino que revelan un problema estructural: el sistema no prioriza las necesidades específicas de los territorios rurales, como señalan organismos internacionales al identificar cómo la pobreza, la violencia y las brechas de género obstaculizan el acceso y permanencia escolar en estas zonas.

Frente a esta realidad, la educación rural enfrenta un desafío importante relacionado con superar condiciones adversas mientras potencia su rol como motor de desarrollo local y un mayor potencial enfocado en construir currículos participativos que integran los saberes comunitarios, las particularidades territoriales y transformen las escuelas en espacios de aprendizaje significativo. Sin embargo, la falta de contextualización curricular y de participación efectiva de las comunidades en su diseño sigue siendo un obstáculo clave para mejorar la calidad educativa, pese a reconocerse su importancia en investigaciones y políticas educativas (Sua, 2023).

Este análisis destaca la importancia de que las políticas educativas del gobierno se enfoquen en efectuar mejoras específicas en las sedes educativas públicas ubicadas en las áreas rurales de Colombia, las cuales deben abarcar diversos aspectos, como la infraestructura, la seguridad de las escuelas, la asignación de docentes, la creación de entornos saludables, el ajuste de los planes de estudio al contexto local, la participación de

las comunidades rurales y el seguimiento individualizado de los alumnos que no están acudiendo a clases. Mejorar la cobertura, la calidad y la relevancia de la educación, especialmente en las zonas rurales, no solo amplía las oportunidades de avance y progreso para los favorecidos y sus regiones, sino que también contribuye a prevenir fenómenos como la deserción escolar, la delincuencia juvenil y el conflicto armado, ya que la inversión en la educación rural genera beneficios incalculables para el país (Lozano, 2019; Laboratorio de Economía de la Educación, 2023).

Cobertura y permanencia educativa. Antes de hablar de este factor, es importante mencionar el estudio realizado por Arias, Giambruno, Morduchowicz, y Pineda, (2024) en relación con la perspectiva de cobertura en América Latina y el Caribe, donde establecieron que la población adulta (25+ años) en la región promedia 9.07 años de escolaridad - equivalente al primer ciclo de secundaria-, lo cual representa un rezago de 2 años frente al promedio OCDE (11.6 años). Esta brecha se profundiza en la educación media: solo el 65% de los jóvenes completa la secundaria, porcentaje que, aunque supera el promedio mundial (53.2%), está 15 puntos porcentuales por debajo de los países OCDE (80%) y muy distante del liderazgo de Norteamérica (94%).

Igualmente, Arias et al. (2024), establecen que existe una ventaja educativa femenina en la región, pues el 68.7 % de las mujeres culmina la secundaria versus 61.5% de los hombres, una tendencia que se replica globalmente excepto en África Subsahariana y Asia Central, no obstante, estos avances contrastan con la baja cobertura terciaria y evidencian desafíos estructurales, pues más de un tercio de los jóvenes no logra completar la educación media, lo cual limita sus oportunidades de desarrollo personal y profesional.

Ahora bien, en el contexto colombiano, para hablar de cobertura y permanencia educativa es importante resaltar que existen varios factores que ha establecido el Ministerio

de Educación Nacional, como elementos relevantes para conseguir una cobertura educativa adecuada, en este sentido, uno de los componentes esenciales en el proceso de Gestión de la Cobertura Educativa es la información de matrícula recopilada en el SIMAT, ya que la información educativa debe cumplir con criterios de calidad, exactitud, accesibilidad, actualidad y fiabilidad, la cual es esencial para la toma de decisiones, la elaboración de estadísticas educativas y el desarrollo de indicadores. En este contexto, el objetivo de compartir los resultados de los indicadores es proporcionar datos a las secretarías de educación para que puedan autoevaluar su gestión y responder preguntas específicas sobre la calidad y los procesos de esta información.

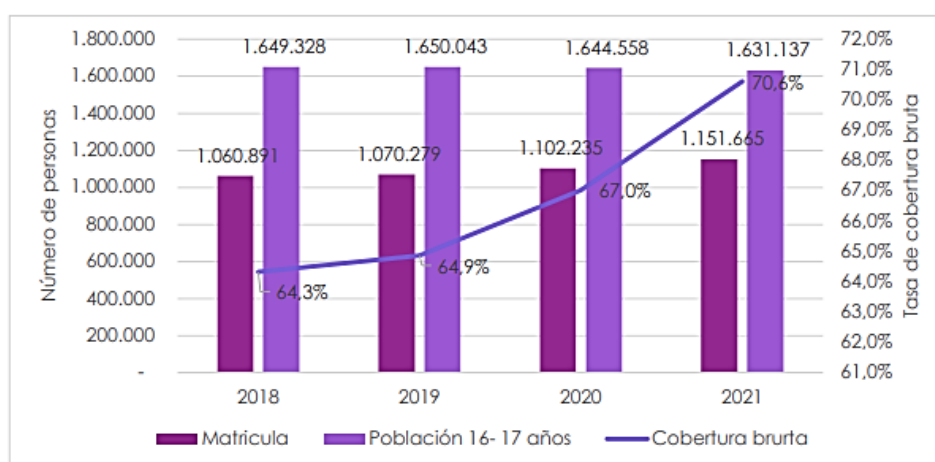
El sector público ha implementado medidas en este componente como la distribución equitativa de recursos, subsidios a oferta/demanda, inversión en infraestructura y contratación de servicios privados cuando la oferta pública es insuficiente; por su parte, el sector privado y tercer sector (especialmente fundaciones empresariales) han contribuido mediante la construcción de infraestructura, dotación pedagógica, programas para poblaciones vulnerables y alianzas público-privadas. Estas intervenciones están evolucionando de un enfoque filantrópico a uno de responsabilidad social con mayor impacto sostenible, aunque su alcance sigue limitado principalmente a zonas de influencia empresarial (Palau, 2015).

Asimismo, Palau (2015) explica que los principales retos en este aspecto incluyen ampliar el alcance de las intervenciones más allá de las zonas de influencia empresarial, establecer marcos normativos claros para las alianzas público-privadas, y garantizar la sostenibilidad de los programas, además se propone que el Ministerio de Educación Nacional actúe como articulador central, que ayude a implementar un sistema de información integral que conecte las necesidades regionales con la oferta de los distintos

sectores, además, es crucial desarrollar modelos institucionales integrados con protocolos de seguimiento que permitan escalar las iniciativas exitosas y mantener su impacto a largo plazo, especialmente en las regiones con mayores deficiencias educativas . A continuación se presentan los datos de cobertura, reprobación, deserción y aprobación escolar a nivel nacional, con el fin de determinar el panorama nacional sobre este factor.

Figura 12

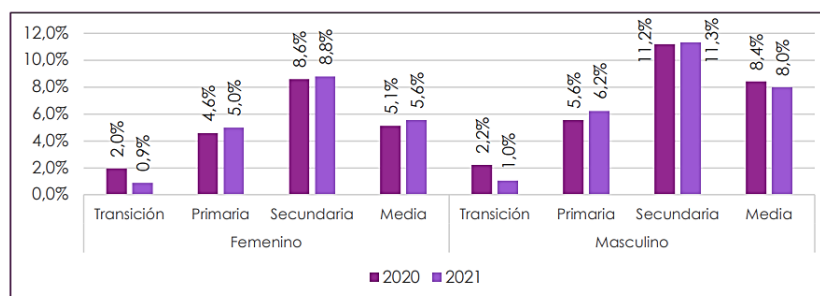
Matrícula de población entre 16 y 17 años y tasa de cobertura en media



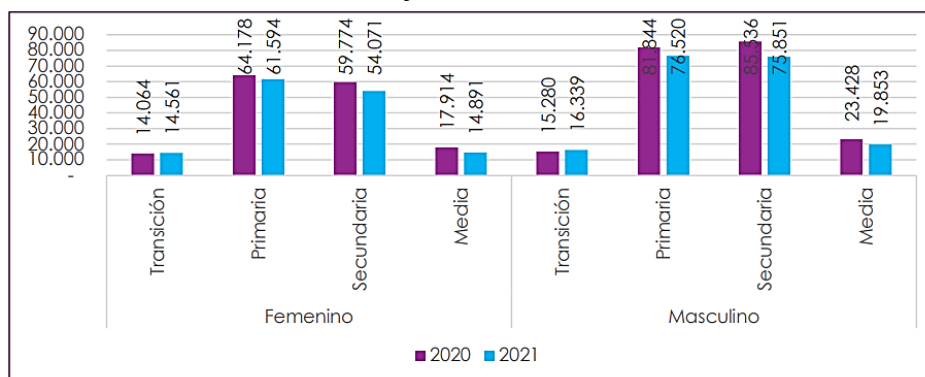
Fuente: LEE (2023a, p. 5). Datos: SIMAT-MEN y DANE (2022)

Figura 13

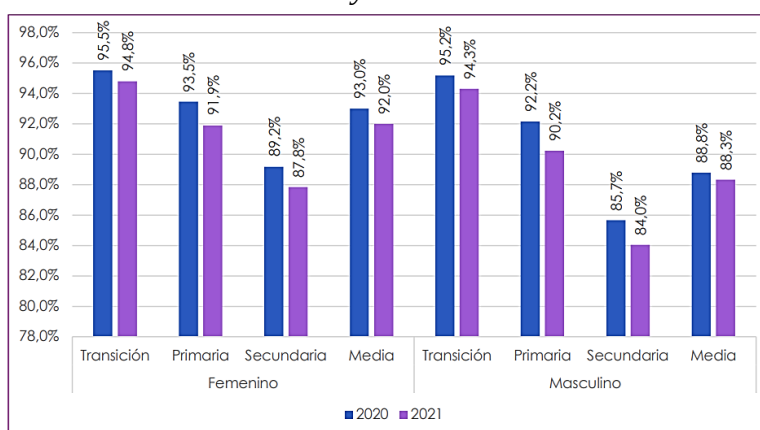
Tasa de reprobación por niveles, sexo y nivel educativo



Fuente: LEE (2023a, p. 10). Datos: SIMAT-MEN y DANE (2022)

Figura 14*Deserción en número, educación básica y media*

Fuente: LEE (2023a, p. 16). Datos: SIMAT-MEN y DANE (2022)

Figura 15*Tasa de aprobación en educación básica y media*

Fuente: LEE (2023a, p. 20). Datos: SIMAT-MEN y DANE (2022)

Estos datos facilitan a las Secretarías de Educación identificar las posibles causas que influyen en el rendimiento de cada criterio del indicador, y así formular estrategias correctivas, preventivas y de mejora para futuros periodos, que permitan asegurar un mayor compromiso con la mejora continua de acuerdo con los resultados obtenidos. Según el Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (LEE) (2023) existe una disparidad estructural en la disponibilidad, acceso, continuidad y calidad de la educación entre las zonas urbanas y rurales, por lo cual la deuda con el campo colombiano sigue siendo un asunto apremiante.

Según los datos proporcionados por la operación estadística Educación Formal (EDUC-DANE), en el año 2022, las áreas urbanas contaban con una matrícula de 7'405.053 estudiantes, mientras que en las zonas rurales la matrícula era de 2'392.624 estudiantes. La mayoría de los alumnos en áreas rurales se encuentran concentrados en los niveles educativos iniciales, como preescolar y básica primaria, mientras que los educandos de ciudades tienen una mayor representación en los niveles de educación básica secundaria y media, lo cual también demuestra los bajos niveles de escolaridad en nivel medio de los contextos rurales.

Además, la deserción escolar y la limitación de acceso constituyen uno de los principales desafíos que afrontan niños, niñas y jóvenes en las áreas rurales, según la Encuesta Nacional de Calidad de Vida de 2022 (ECV-2022), el 23,7 % de la población en edad escolar (de 5 a 21 años) que reside en zonas rurales no asistió a instituciones educativas, ya sea preescolares, colegios, escuelas o universidades, en contraste, con las zonas urbanas, donde esta proporción fue del 17,9 %. Asimismo, durante el año 2021, el 26,9 % de la población en edad escolar en las zonas rurales de los municipios con Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) no asistió a instituciones educativas, es decir, aquellas poblaciones con altos índices de violencia, pobreza, economías basadas en actividades ilícitas y baja debilidad institucional, estuvieron aún por debajo del índice del contexto rural.

De acuerdo con el MEN (2009, p. 1) “La deserción es la interrupción o desvinculación de los estudiantes de sus estudios. Es un evento que aunque le ocurre al niño tiene causas y consecuencias en las instituciones educativas, las familias o el sistema educativo”, por lo cual las posibles consecuencias e nivel personal y social de un estudiante pueden afectar su productividad y aporte a la nación durante toda su vida.

En cuanto a la cobertura, las políticas educativas públicas han dirigido sus esfuerzos hacia la reducción de la matrícula privada y el aumento de la matrícula pública, con el objetivo de promover la equidad entre la población más vulnerable mediante la implementación de la estrategia de gratuidad progresiva y aunque esta iniciativa comenzó con la educación básica primaria, se extendió a la básica secundaria, posteriormente a la educación media y, en años recientes, al nivel preescolar, lamentablemente persisten notables disparidades en términos de matrícula y asistencia al sistema educativo, que están marcadas principalmente por los ingresos socioeconómicos que poseen las familias y de esto depende el tipo de oportunidades que tienen los niños, niñas y jóvenes de estudiar (Pérez, 2018).

En las áreas rurales, el 65,4 % de los jóvenes de 17 a 21 años no asistió a instituciones educativas, mientras que en las zonas urbanas este porcentaje fue del 46,8%, esto quiere decir que a medida que las personas envejecen, es más común que dejen de estudiar o asistir a centros educativos; este fenómeno es más pronunciado y comienza a una edad más temprana en las áreas rurales, especialmente en las zonas PDET, donde para el año 2021, el 71,1 % de los jóvenes de 17 a 21 años no asistió a instituciones educativas, lo que representa una problemática importante en la oportunidad que tienen los estudiantes de educación media de continuar sus estudios de nivel superior (técnico, tecnológico o universitario) y, por tanto, esta transición educativa se ve truncada en gran medida por las realidades de estos escenarios.

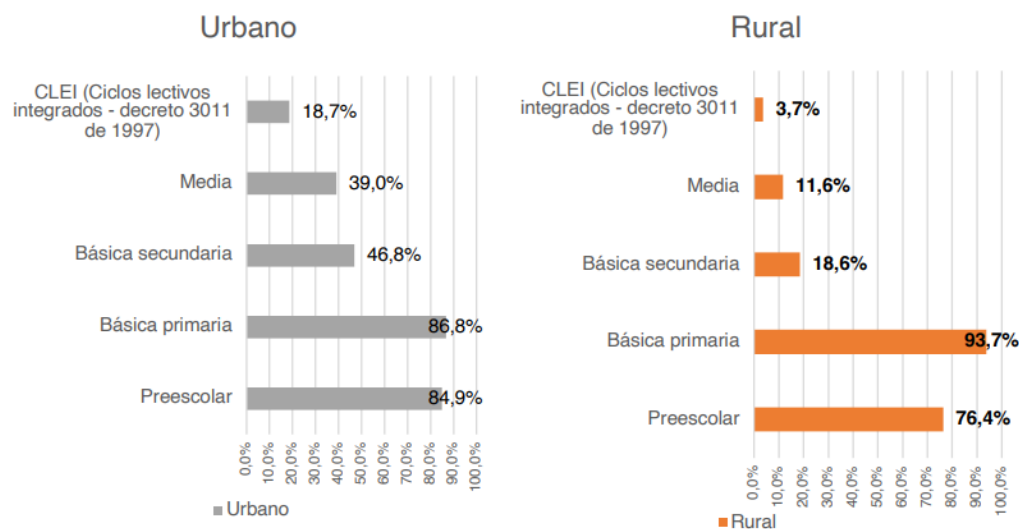
Otro aspecto a tener en cuenta al examinar el acceso a la educación en áreas urbanas y rurales es el medio de transporte utilizado por los estudiantes para llegar a sus instituciones, la Encuesta Nacional de Calidad de Vida de 2022 (ECV-2022) determina que el 61,5 % de los estudiantes en zonas rurales se desplazan a pie, en comparación con el 59,9

% de los estudiantes en áreas urbanas, de la misma manera, en zonas urbanas, el uso de vehículos particulares (13,9 %) y el transporte público (14,3%) son mucho más predominantes. En 2021, el 71,6 % de los estudiantes en zonas rurales de los municipios PDET se trasladaron a pie hacia sus instituciones educativas, además, para este grupo, es especialmente relevante el uso de transporte acuático, como lanchas, planchones o canoas, ya que el 5,6% de ellos utilizó estos medios para llegar a estudiar, en este contexto, los estudiantes rurales que caminan hacia la escuela emplean un tiempo promedio de 16,1 minutos, mientras que los estudiantes urbanos gastan 13,2 minutos en promedio y entre los medios de transporte utilizados por los estudiantes rurales, el que implica un mayor tiempo de desplazamiento es el caballo, con 36,4 minutos.

Para analizar las oportunidades educativas en entornos urbanos y rurales, es esencial comprender la disponibilidad de oferta educativa en estos lugares, de acuerdo con la Operación Estadística Educación Formal (EDUC-DANE) para el año 2021, se registraron 56.349 sedes educativas en el país, con un 66,8 % ubicado en áreas rurales y un 33,2 % en áreas urbanas. Notablemente, el 97,3 % de las sedes educativas rurales son oficiales, mientras que el 51,1 % de las sedes educativas urbanas pertenecen al sector oficial. Esto indica que la oferta educativa en áreas rurales depende en gran medida de la oferta estatal, ya que muchas instituciones educativas no oficiales en áreas rurales suelen ser colegios privados de élite que buscan beneficiarse de mejores infraestructuras, por los costos elevados que representa tener este tipo de establecimientos en las ciudades.

Figura 16

Distribución de oferta educativa por niveles educativos para el año 2021 en el sector urbano y rural



Fuente: Laboratorio de Economía de la Educación (2023, p. 11).

La distribución por niveles educativos muestra que, aunque el 68,4 % de las sedes rurales ofrecen preescolar en comparación con el 31,6 % en áreas urbanas, la oferta educativa en niveles superiores, como educación media, es más pronunciada en áreas urbanas, representando el 60,4 % del total de sedes en estas áreas. Considerando que una sede educativa puede abarcar múltiples niveles educativos, se observa que el 76,4 % de las sedes en áreas rurales brindan educación preescolar y el 93,7 % garantizan la educación básica primaria. En áreas urbanas, las sedes tienden a ofrecer niveles educativos más avanzados, con el 51,0 % proporcionando educación básica secundaria y el 42,5 % ofreciendo educación media (Laboratorio de Economía de la Educación, 2023), no obstante, la oferta en educación media sigue siendo menor que la que se presenta para los demás niveles educativos, lo que significa que muchos estudiantes abandonan su

escolaridad antes de culminarla exitosamente y no tienen la posibilidad de continuar en educación terciaria.

Los docentes rurales y la formación docente en la Educación Rural. La formación de profesores trasciende la mera acumulación de conocimientos, que un proceso integral que modifica las estructuras cognitivas, afectivas y sociales del futuro educador, esta perspectiva exige una epistemología basada en la práctica reflexiva, donde el diálogo horizontal entre docentes y estudiantes permita deconstruir el conocimiento curricular tradicional y lo por enfoques investigativos vinculados a contextos reales, esta visión concibe la educación no solo como transmisión cultural, sino como herramienta para reimaginar y transformar la sociedad (Soler, 2016).

En este sentido, en los últimos años ha tomado fuerza el potencial y los desafíos de las TIC en educación, ya que las tecnologías digitales ofrecen oportunidades innovadoras: desde modelos híbridos hasta educación completamente virtual, con ventajas en cobertura, diversificación de recursos e interacción pedagógica, lo que permite que la formación docente se pueda ampliar y diversificar en estos últimos tiempos (Soler, 2016).

En relación con las políticas educativas de formación docente en Colombia, Espitia (2022) explica que el profesor rural se presenta desde un enfoque deficitario, que contrasta con el contexto urbano, percibido como más favorecido, a través de un lenguaje que enfatiza carencias como el "desconocimiento" o la falta de "cualificación", además, se construye una imagen del docente rural como insuficiente, sin ofrecer rutas claras para alcanzar un perfil ideal, igualmente se generan imaginarios que asocian las zonas rurales con problemas estructurales como la pobreza y la violencia, lo que refuerza una visión desventajosa sin abordar soluciones concretas.

En el marco de la calidad educativa relacionada con el docente, Espitia (2022) asegura que esta relación existe como un objetivo incuestionable de conjunción directa, aunque su conceptualización es reducida y centrada únicamente en su rol, se ignoran otros factores contextuales, además de que se genera una unión recíproca entre el docente y los resultados académicos de los estudiantes, lo cual invisibiliza las necesidades específicas de su entorno, asimismo, se examina el papel de los hacedores de política, quienes, pese a su influencia en la reglamentación de normativas que se enfoquen en la formación docente rural, enfrentan limitaciones burocráticas y presupuestales que afectan la eficacia de los programas de actualización y capacitación de maestros.

Por otra parte, Espitia (2022) destaca cómo el discurso político perpetúa estereotipos sobre la ruralidad, homogenizándola como un espacio de precariedad y olvido, mientras invisibiliza también a sus habitantes, como los campesinos, donde se critica la visión simplista de la calidad educativa, asociada a pruebas estandarizadas, que desconocen la diversidad de contextos rurales. El análisis hecho por esta autora sugiere la necesidad de replantear estas políticas, reconociendo las particularidades de cada territorio y evitando la naturalización de las desigualdades, tanto en los docentes como de las comunidades que hacen parte.

De acuerdo con las estadísticas del DANE (2023), en el año 2021 había 126.135 profesores rurales con asignación académica, lo que representaba el 28,6 % del total, en comparación con 2020, cuando se registraron 125.443, equivalentes al 27,9 % de la plantilla docente total, estos maestros fueron responsables de educar a 2'392.624 estudiantes, que constituían el 24,4 % de la matrícula total, es decir, una proporción aproximada de 20 alumnos por cada docente.

La gran mayoría de las escuelas rurales se concentraban en los niveles de preescolar y primaria, con solo un 39 % que ofrecía educación en el nivel secundario, en oposición a las áreas urbanas, donde esta proporción alcanzaba el 60 %, este último dato destaca el esparcimiento y los desafíos de acceso en las zonas rurales, así como las dificultades que enfrentan los estudiantes para completar su educación de manera exitosa. (Colombia aprende, 2022)

La preparación de los docentes que trabajan en entornos rurales debe tener en cuenta que las perspectivas culturales, interpretaciones del mundo y los simbolismos del entorno y de la realidad difieren entre áreas urbanas y rurales, por lo tanto, es crucial que la formación de los docentes en el ámbito rural tenga en cuenta estas diferencias, especialmente en comunidades donde los residentes afrontan desafíos como desplazamientos, trabajo forzado, violencia, pobreza y falta de atención de las autoridades en diversos aspectos esenciales para la población para su bienestar particular. Este sector ha sido históricamente descuidado en términos educativos, ya sea a través de la imposición de currículos que no reconocen las particularidades propias de la vida rural porque se desconoce su conocimiento ancestral y particular (Hernández, 2014; Soler, 2016; Molina 2019; Lozano, 2019).

La formación del docente en entornos rurales debe comenzar entendiendo la importancia de integrar las características específicas de los habitantes rurales, es decir, que es esencial fortalecer los conocimientos basados en el reconocimiento de las necesidades particulares de esta áreas, puesto que este enfoque es fundamental para proporcionar una educación de calidad, sin reconocer estos elementos se dificulta avanzar hacia el fortalecimiento de la educación específica para entornos rurales y se corre el riesgo de

imponer procesos ajenos en contextos que no se comprenden adecuadamente y que afectan a las comunidades que buscan fortalecer su educación.

Además, estos entornos se destacan por aspectos biogeográficos y culturales cruciales, como por ejemplo, la dispersión que se presenta como un factor significativo de estos contextos, especialmente para aquellos estudiantes que residen en extensas áreas del territorio y deben recorrer largas distancias para llegar a las instituciones educativas. Esto implica que los docentes deben ser capaces de comprender las dificultades asociadas, lo que exige una formación integral para reconocer, abordar y convertir esas dificultades en oportunidades hermenéuticas para el aprendizaje de los estudiantes. Otro factor relevante es el aislamiento, ya que, a pesar de la presencia de tecnologías de la información y la comunicación, muchos habitantes en amplias regiones de Colombia aún no tienen acceso a internet o enfrentan limitaciones en la cobertura de la red celular, lo que excluye a vastas áreas del territorio, por ende, es fundamental que un docente en áreas rurales esté familiarizado con el territorio donde trabaja (Hernández, 2014; Soler 2016).

Según Pérez (2018), se ha establecido el Sistema Colombiano de Formación de Educadores como una medida para mejorar la calidad del cuerpo docente y facilitar su cualificación, el sistema está organizado en tres unidades internas que están conectadas a través de diversos medios: en primer lugar, está el subsistema de formación inicial, que abarca los procesos y etapas relacionados con la preparación de individuos que aspiran a ser educadores en diferentes niveles, áreas, campos de conocimiento y grupos de población específicos; en segundo lugar, está la formación en servicio, dirigida a los educadores que ya están empleados y ejercen la docencia; por último, se encuentra el subsistema de formación avanzada, que se refiere a la educación de posgrado, conforme a lo establecido por la Ley 30 de 1992, y engloba especializaciones, maestrías, estudios doctorales y

posdoctorales para los educadores; sin embargo, muchos de los docentes de contextos rurales no participan de muchas de estas convocatorias, ya sea por desconocimiento o dificultades a la hora de formalizar los estudios que desean realizar.

Según la perspectiva de los maestros del sector rural, las universidades, tanto en pregrado como en posgrado, no tienen en cuenta las particularidades de las zonas rurales y, por lo tanto, no satisfacen las necesidades de los profesores en el campo colombiano, por lo cual podría ser una de las razones que expliquen el rezago en la formación de los maestros rurales en el país, pues solo el 75 % de ellos ha obtenido títulos profesionales, en comparación con el 91 % de sus colegas en instituciones urbanas y si se habla de estudios posgraduales, la brecha es de 14 puntos. Por otra parte, en todo lo evaluado por el ICFES en las pruebas Saber 11, los profesores actualmente vinculados en entornos rurales obtuvieron resultados peores que los docentes en zonas urbanas y este problema no solo revela deficiencias en el ejercicio docente, sino también problemas fundamentales en la formación académica de los maestros (Colombia Aprende, 2022).

En Colombia, no existe una conceptualización clara que diferencie los objetivos de la educación rural frente a la urbana, lo que ha llevado a que las políticas educativas las traten de manera indistinta, sin embargo, se destaca la excepción de modelos flexibles como Escuela Nueva, que integra aspectos curriculares, pedagógicos y comunitarios en aulas multigrado, además de incluir la formación docente continua. Estos modelos representan un avance frente a la homogeneización predominante, aunque su alcance sigue siendo limitado en el sector rural y se mantiene la educación de forma muy cercana a la que existe en educación media urbana (Lozano y Malagón, 2022).

Igualmente, el liderazgo y el rol multidimensional del docente rural cumple un papel que trasciende lo académico, puesto que actúa como líder comunitario, facilitador de

desarrollo local y mediador en conflictos sociales, su influencia se extiende a la gestión de políticas públicas, la introducción de innovaciones productivas y la transformación de prácticas culturales, empero, este perfil requiere una formación específica que, actualmente, el sistema educativo no proporciona, que deja a los profesores sin herramientas para abordar las complejidades pedagógicas y sociales del contexto rural.

Además, las brechas en la formación docente y sus consecuencias en la calidad académica de los estudiantes puede llegar a transformarse en un elemento trascendental, ya que la falta de programas de formación inicial y continua adaptados a las necesidades rurales genera un déficit crítico, porque muchos docentes no están preparados para interpretar la realidad rural, resolver desafíos pedagógicos multigrado o interactuar efectivamente con las comunidades. Esta carencia no solo limita su desarrollo profesional, sino que también afecta la calidad educativa y las oportunidades de cambio social en estas zonas. Como señalan Bachmann, Osses y Schiefelbein (2012), esta situación perpetúa las desigualdades y subestima el potencial transformador de la escuela rural.

En este sentido, la educación universitaria y continua debe propiciar espacios para que el profesor se incluya en el territorio, comprenda la relevancia de equiparar y apropiarse de las particularidades de esas zonas y utilice el aislamiento y los trayectos como oportunidades. Para promover modalidades de enseñanza y conocimientos que trasciendan lo estrictamente formal dentro del salón de clases, así también, se debe considerar la situación de pobreza enfrentada por los habitantes rurales, resultado de medidas económicas que favorecen al sistema económico capitalista y la globalización en detrimento de los pequeños productores nacionales, particularmente en productos agrícolas y la presencia de grupos armados al margen de la ley, que aún permanecen luego del

proceso de paz, en este sentido si no se tiene presente estos factores, se puede seguir contribuyendo a la deserción escolar y al desplazamiento hacia las cabeceras municipales.

Además, en relación con la cualificación profesional de los maestros, diversos estudios han señalado la necesidad de implementar programas específicos para la formación docente en entornos rurales en Colombia, ya que en el ámbito rural del país, existe una carencia de profesores capacitados de acuerdo con las demandas técnicas impuestas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Según el DANE (2022) en 2019, los maestros muestran una mayor familiaridad con el uso offline de las tecnologías, ya que solo un 4,3 % recurre a la red para la enseñanza de contenidos curriculares y un 25,1 % utiliza buscadores de internet para consultar materiales pedagógicos, esto también debido a la falta de redes para acceder a recursos en línea.

Es fundamental destacar que la preparación de los docentes para el ámbito rural en Colombia debe abordar dos premisas distintas: la primera se relaciona con el entorno en el que el docente trabaja, es decir, el área rural, con sus características y singularidades particulares, no solo se debe considerar la realidad específica del estudiante, quien a menudo desempeña roles duales como trabajador o campesino, sino también las relaciones sociales, incluidas las dinámicas de poder, que tienden a adoptar un enfoque más tradicional y conservador en contraste con las tendencias más innovadoras y liberales de las ciudades (Hernández, 2014; Soler 2016).

La interacción interpersonal también se caracteriza por formas tradicionales de machismo y la imposición de ideas o acciones de manera directa, los habitantes rurales, especialmente aquellos de zonas apartadas, tienen un enfoque pragmático para abordar sus problemas, alejados de teorías a menudo incomprensibles, pero basados en lógicas y conocimientos experimentales válidos para comprender el universo, ciclos biológicos y la

propia gestión del tiempo y espacio y estos métodos son igualmente efectivos en comparación con las experimentadas en entornos urbanos o académicos, en los que se valida el saber a través de otros medios.

El segundo enfoque se relaciona con el modelo de enseñanza que se imparte a los docentes en las universidades o en las mismas Escuelas Normales, que generalmente parte de una perspectiva universal sin distinguir entre lo rural y lo urbano, además de requerirse una formación continua que permita a los docentes mantenerse constantemente actualizados, no solo como sujetos pasivos receptivos en reconocer las diferencias evidentes en la vida rural, sino también ofrecer una educación de calidad y pertinente, algo que se logra enfatizando estas diferencias desde la academia, así mismo, en los últimos años se ha observado un aumento significativo de profesionales no licenciados que trabajan en los niveles de educación secundaria y media en colegios agropecuarios, este contexto evidencia la falta de maestros completamente capacitados para desempeñarse en territorios rurales (Lozano, 2022).

La educación de profesores para el ámbito rural presenta un panorama desalentador desde una perspectiva histórica, a pesar de los esfuerzos de diferentes proyectos y programas educativos, la preparación de maestros para trabajar en entornos rurales carece de un reconocimiento significativo, los docentes no refieren una formación específica para enfrentar el medio rural y suelen depender de su juicio personal al trabajar en escuelas multigrado o cualquiera de los Modelos Educativos Flexibles MEF. La escasa oferta de licenciaturas especializadas en educación rural, la falta de reconocimiento por parte de la mayoría de las Normales sobre el trabajo del docente en estos ambientes y la falta de instrumentos de formación indican que la preparación actual de los maestros para el ámbito rural es preocupante (Hernández, 2014; Molina 2019).

Lozano (2022) muestra que el ejercicio docente en zonas rurales enfrenta graves limitaciones debido a la falta de formación especializada, lo cual afecta directamente su perfil profesional, desempeño laboral y desarrollo de competencias, estos docentes no han sido preparados para abordar las particularidades de la educación rural, como el trabajo en aulas multigrado (donde un solo profesor atiende hasta cinco grados simultáneamente), ni para responder a los cambios generados por la globalización y la creciente interacción entre entornos rurales y urbanos. Además, carecen de herramientas críticas, como estrategias para enseñar una segunda lengua o integrar tecnologías digitales (TIC) en sus prácticas pedagógicas, como señala el Ministerio de Educación Nacional (2015), urge formar docentes capaces de adaptarse a contextos diversos y diseñar alternativas educativas pertinentes.

Por otra parte, muchas de las condiciones laborales de los docentes rurales se han deteriorado drásticamente debido a las reformas estatales implementadas en los años noventa, debido a que estas modificaciones incrementaron la carga de trabajo, redujeron tiempos de descanso y exigieron mayores resultados sin aumentar los recursos. A ello se suma la inestabilidad laboral, ya que la renovación de contratos, ascensos y salarios quedaron sujetos a evaluaciones de desempeño, que quedan estancadas durante años de trabajo, asimismo, la flexibilización laboral promovió contratos temporales, disminución salarial y pérdida de beneficios sociales, lo que ha profundizado la vulnerabilidad de los docentes, especialmente en zonas rurales (Lozano, 2022).

A las adversidades anteriores se añaden desafíos propios del contexto rural: el aislamiento geográfico de las escuelas, la soledad social y familiar del docente (quien muchas veces es el único profesor en instituciones multigrado), y la falta de recursos pedagógicos y de infraestructura básica, estas carencias no solo dificultan el proceso

educativo, sino que también impactan la calidad de vida de los docentes, quienes deben laborar en entornos con acceso limitado a servicios esenciales. Esta combinación de factores precariza aún más su labor y limita su capacidad para responder a las necesidades educativas y sociales de las comunidades rurales (Lozano, 2022).

Finalmente, la formación de profesores en Colombia está sujeta a diversas formas de control y supervisión, como la acreditación y obtención de un registro calificado de los programas académicos universitarios para garantizar la calidad de la oferta educativa ante el MEN, sin embargo, este proceso genera crisis en las Facultades y las Normales, ya que se ven obligados a dedicar más tiempo y esfuerzo para cumplir con estos controles y se descuida así el aspecto fundamental del entorno rural en la labor docente.

En cuanto a las políticas de formación docente recientes, es esencial que trasciendan más allá de la mera publicación de documentos y que provoquen un análisis y debate sobre sus directrices. Esto implica la participación activa de las instituciones formadoras de docentes y la consideración de sus implicaciones en diferentes aspectos como el académico, administrativo, jurídico y financiero, este proceso debe llevarse a cabo en diversos entornos educativos e incluir la participación de docentes y directivos, además, estas políticas deben ayudar a mejorar la percepción profesional de los maestros tanto en términos sociales como económicos, con el fin de hacer más atrayente la carrera docente en el país.

Capítulo 3. Marco metodológico

Esta investigación busca analizar el impacto del Plan Especial de Educación Rural (PEER) en la educación media de instituciones educativas oficiales del sector rural. Se aborda desde la caracterización de la gestión que realizan las Secretarías de Educación de Boyacá, y desde la comparación de las experiencias que tienen los secretarios de educación, los directivos y los docentes frente a los programas que se implementan en estas regiones.

Para lograr esto, se considera pertinente el trabajo desde un tipo de investigación mixto, puesto que la intención es tener una visión integral de los factores relacionados con las políticas públicas de zonas rurales en educación media y el enfoque hermenéutico será muy importante para el análisis y la comprensión de los hallazgos resultantes sobre el desarrollo de estas políticas a través de las secretarías de educación de las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) en las instituciones educativas oficiales de estos contextos en Colombia, así como una forma de orientar, en cierta medida, las condiciones que tienen los jóvenes de estas comunidades en su desarrollo integral, ya que contienen elementos novedosos que merecen ser difundidos y reconocidos dentro de la comunidad académica.

3.1 Paradigma hermenéutico

Para darle sentido y claridad a este proceso investigativo se requiere de un paradigma hermenéutico, ya que al hablar de la teoría de la interpretación, no solo se reconstruye el significado de un texto, sino que se produce una mediación entre el texto y el intérprete, donde no existe un significado final objetivo que corresponde con el propósito del autor, sino que se busca establecer un diálogo entre dos momentos: las realidades y las formas de entenderlas, según Packer (2018) “una verdadera interpretación es aquella que señala algo relevante en nuestra situación presente de lo que no nos hayamos dado cuenta”

(p. 125), por lo que se puede afirmar que el significado de un texto no está dado para ser descubierto solamente, sino para ser aplicado en una experiencia, un evento o una contexto en particular.

Un intérprete no puede adentrarse en la mente o la vida de un autor o un sujeto, comprender no implica reproducir ni reconstruir; no puede ser una "repetición o duplicación" de una experiencia "expresada" dentro de un texto o discurso, Gadamer (1999) propone que la comprensión es un proceso creativo, una mediación entre el texto y el intérprete, un diálogo entre el pasado y el presente, la interpretación es una interacción en la cual ni el investigador ni el texto pueden desvincularse de su contexto histórico. (Packer, 2018), en este sentido se debe buscar una combinación entre el horizonte propio que se tiene de la realidad y el del texto, por lo que la interpretación parte de la comprensión, es decir, de un dominio práctico al actuar de acuerdo con una circunstancia específica y delimitada; en relación con esta visión que tiene el investigador, Gadamer (1976) asevera que:

Los prejuicios no son necesariamente injustificados y erróneos, de tal manera que inevitablemente distorsionan la verdad. La historicidad de nuestra existencia implica que los prejuicios, en el sentido literal de la palabra, constituyen la direccionalidad inicial de nuestra habilidad total para experimentar. Los prejuicios son los sesgos de nuestra apertura hacia el mundo. Son simplemente las condiciones mediante las cuales experimentamos algo, mediante las cuales lo que encontramos nos dice algo (Gadamer, 1976, p. 9).

En otras palabras, lo que expresa Gadamer es que a través de estas preconcepciones que se tienen como investigador es que se pueden probar estas mismas a través del encuentro y la discusión con otras personas, como ocurre en los procesos investigativos, de

ahí que el horizonte que se tiene del objeto de estudio parte de esas percepciones y prejuicios que se pueden tener como intérprete y, por tanto, se puede hacer la comprensión de un texto desde la posición que se tiene como sujeto en un momento de la historia, tal como sucede en la actualidad con las condiciones que presentan las políticas públicas en educación media para el contexto rural.

De acuerdo con Packer (2018) “Nuestras preconcepciones nos permiten comprender, y cambian como cambian nuestro horizonte y las preguntas que hacemos” (p. 128), por lo que el objeto de estudio se convierte en un proceso activo de comprensión para darle sentido a los hallazgos que se encuentran y aunque no se puede separar al investigador de sus prejuicios, lo importante es relacionarlo con la situación actual y no estar fiel a una única interpretación correcta de la realidad, por lo que implica que debe haber un diálogo entre el investigador y los participantes de la misma, para la comprensión de los escenarios en los que se desarrolla el estudio.

En otras palabras, la hermenéutica no busca establecer reglas objetivamente válidas para la comprensión, sino que se centra en concebir la comprensión de la manera más amplia posible para lograr una mejor interpretación de una realidad, su objetivo no es alcanzar una comprensión más precisa para establecer reglas para una interpretación válida, sino profundizar y validar de la manera más reflexiva posible, el investigador participa en un proceso dialéctico en el cual examina la historia del texto, reflexiona en la interacción entre el texto y las estructuras de pensamiento del intérprete, establece un diálogo con el texto al formular preguntas y buscar respuestas, e interpreta el discurso mediante un continuo vaivén entre las partes y la totalidad del mismo. (Packer, 2018; Quintana y Hermida, 2019).

Es importante tener en cuenta que de acuerdo con el método seleccionado para esta investigación correspondiente al estudio de casos múltiples, la hermenéutica tiene una estrecha conexión debido a un interés por los casos que se alejan de los estándares normativos y, por lo tanto, deben ser abordados con una atención centrada en los propios casos, como lo expresa Ángel (2011) al seguir una ética de la interpretación y sin la intención de categorizarlo, ya que los instrumentos utilizados para recopilar datos en este tipo de investigaciones incluyen la observación, la entrevista y el análisis de documentos, aunque en ocasiones no se excluyen herramientas cuantitativas que posibiliten la descripción del caso o la triangulación de la información.

3.2 Enfoque mixto

Medina, Hurtado, Muñoz, Ochoa e Izundegui (2023) afirman que el enfoque de investigación mixta ha ido ganando terreno en diversas disciplinas debido a su capacidad para abordar interrogantes de investigación complejos y proporcionar una comprensión más completa y profunda de los fenómenos estudiados. Este enfoque se fundamenta en la noción de que la integración de métodos cuantitativos y cualitativos puede complementarse y enriquecerse mutuamente, superando así las limitaciones inherentes que pueden presentar por separado. Mientras que los métodos cuantitativos se enfocan en la medición de variables y la recolección de datos numéricos, los métodos cualitativos se centran en comprender en profundidad las experiencias y perspectivas de los participantes. La combinación de estos enfoques permite explorar datos más ricos, contextualizados y holísticos. Así mismo, Hernández y Mendoza (2018) aseveran que los métodos mixtos caracterizan los objetos de estudio mediante números y palabras, con el fin de recopilar una amplia gama de datos para fortalecer y expandir la comprensión de los mismos, por lo que la triangulación, expansión, profundización, interpretación e incremento de evidencia

mediante enfoques metodológicos diversos aportan mayor generalización, seguridad y certeza a las conclusiones científicas, por ende, el enfoque mixto recoge lo mejor de cada uno de lo cuantitativo y lo cualitativo para potenciar el nivel interpretativo del estudio.

Teniendo en cuenta el rigor que ofrece el modelo, esta investigación se sitúa en el enfoque mixto, ya que busca, desde una perspectiva cualitativa, comprender las percepciones y experiencias que tienen los secretarios de educación, los rectores, coordinadores, docentes y estudiantes frente a los programas de educación rural que se han implementado al interior de las instituciones educativas. Simultáneamente, desde una perspectiva cuantitativa, se tiene como intención describir los seis factores del PEER (1. Alimentación escolar, 2. Infraestructura, 3. Tránsito a la educación superior, 4. Calidad educativa, 5. Cobertura y permanencia y 6. Formación Docente), que tienen mayor impacto en la educación media. Al adoptar este enfoque mixto, se tiene la flexibilidad de combinar técnicas, métodos, enfoques, conceptos y lenguajes, tanto cualitativos como cuantitativos, que proporcionan una comprensión más completa del objeto de estudio.

Para caracterizar la gestión que realizan las Secretarías de Educación de Boyacá y Tunja, y conocer los programas que se implementan, se hace necesario llevar a cabo entrevistas con los secretarios de educación de las ETC, con el propósito de interpretar las percepciones y experiencias que tienen en relación con las estrategias que aplican, desde las políticas públicas en educación media ubicados en zonas rurales, por lo que en este contexto, la perspectiva cualitativa posibilitará la inclusión de narrativas o expresiones verbales de estos participantes, las cuales otorgan un significado más amplio a los datos obtenidos a través de la aplicación de las encuestas (perspectiva cuantitativa).

Esta perspectiva mixta en la investigación ofrecerá una visión integral del fenómeno que ocurre en los establecimientos educativos oficiales rurales, que abarca desde las

instancias directivas hasta los propios estudiantes, lo que posibilitará la exploración y comprensión de aspectos pedagógicos y administrativos que influyen en la realidad educativa de estos contextos y la recopilación de evidencia tanto cualitativa como cuantitativa que enriquecerá el conocimiento, proporcionando una comprensión más profunda y holística del objeto de investigación, en términos teóricos y prácticos.

La investigación mixta ofrece versatilidad en cuanto a diseño y secuencia, ya que emplea distintas modalidades como diseños concurrentes (donde se recopilan datos de manera simultánea), diseños secuenciales (con recopilación y análisis en etapas sucesivas) o diseños de convergencia (con integración de datos en la fase de análisis). Además, se caracteriza por un enfoque holístico, que aborda la complejidad de los fenómenos estudiados al considerar tanto aspectos cuantitativos como cualitativos, lo que posibilita una comprensión más completa de los fenómenos en su contexto real, teniendo en cuenta diversas dimensiones (Medina et al., 2023).

Algunos investigadores como Johnson y Onwuegbuzie (2004) y Pereira (2011) categorizan las investigaciones con diseño mixto en dos tipos: aquellas con Modelo mixto, donde se combinan en una misma fase de la investigación tanto métodos cualitativos como cuantitativos, y aquellas con Método mixto, donde los métodos cuantitativos se emplean en una etapa o fase de la investigación, mientras que los cualitativos se utilizan en otra. Teniendo en cuenta estos planteamientos, para la presente investigación se emplea un *modelo mixto*, ya que en una misma fase se pueden emplear los métodos cuantitativos y cualitativos, teniendo en cuenta el desarrollo del segundo y tercer objetivo de la tesis.

En otras palabras, dos fases de este proceso investigativo se pueden realizar simultáneamente, pues corresponden a los objetivos 2 y 3 de esta tesis, en la que se puede caracterizar la gestión que realizan las Secretarías de Educación de Boyacá y Tunja, a

través de una encuesta para identificar los programas que se implementan en políticas en educación media de las comunidades rurales y también, se pueden comparar las experiencias que tienen los secretarios de educación, directivos y docentes frente a los programas que se han implementado en sus regiones, por medio de una entrevista semiestructurada de 20 preguntas para identificar el impacto de los programas del PEER educación media.

Es necesario aclarar que Pereira (2011) también propone una organización de los diseños mixtos basada en el enfoque que enfatizan y en el orden o secuencia en el que se aplican, por lo cual las clasifican en las siguientes categorías:

Igualdad en el estatus: implica la aplicación simultánea de métodos, sin priorizar ninguno sobre el otro. La variación radica únicamente en el orden, ya sea concurrente o secuencial. En este contexto, los diseños se expresan de la siguiente manera:

Concurrente: CUAL + CUAN

Secuencial: CUAL → CUAN

Secuencial: CUAN → CUAL

Estatus dominante: en esta categoría se sitúan los diseños en concordancia con los objetivos de la investigación y el interés del proponente. Dependiendo de la priorización de los enfoques, ya sea cuantitativo o cualitativo, la aplicación puede ser tanto secuencial como concurrente.

Concurrente: CUAL → cuan

Concurrente: CUAN → cual

Secuencial: CUAL → cuan

Secuencial: Cual → CUAN

Secuencial: CUAN → cual

Secuencial: Cuan → CUAL (p. 19)

Por lo tanto, teniendo en cuenta el enfoque y la secuencia como se van a desarrollar los objetivos de la presente tesis, se puede clasificar como *estatus dominante*, puesto que se dará prioridad a los resultados de las entrevistas, porque son los directivos y docentes quienes reconocen en su realidad el verdadero impacto de los programas que se llevan cabo desde las políticas públicas en educación media y, por ende, tiene prelación lo cualitativo sobre lo cuantitativo, así también se puede decir que el desarrollo es *concurrente* CUAL → cuan, debido a la forma en que paralelamente se van desplegando las actividades de los objetivos específicos 2 y 3 de la investigación.

Triangulación de datos

Con el fin de asegurar un entendimiento exhaustivo del problema de investigación, se empleará la triangulación como un componente sustancial para verificar los datos recopilados e interpretados en relación con el mismo fenómeno. Driessnack, Sousa y Costa (2007) definen la triangulación como la "convergencia o corroboración de los datos recolectados e interpretados con respecto al mismo fenómeno" (p. 4). Es importante destacar que los métodos de recopilación e interpretación de datos podrían variar durante el proceso, ya que es necesario triangular los fines y la filosofía de las políticas públicas, los documentos transversales que evidencian y garantizan su desarrollo y, a partir de estos, proponer un plan de ajuste o mejoramiento en su implementación, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las encuestas y las entrevistas (Roth, 2010).

De acuerdo con Roth (2010) para el análisis de políticas públicas, si se cuenta con elementos de la investigación cualitativa y cuantitativa se puede ayudar a definir mejor los problemas, a demostrar su impacto y a presentar posibles soluciones potenciales, por lo que

un análisis integral desde el enfoque mixto contribuye a demostrar la existencia de una relación entre los propósitos y los resultados de las políticas públicas, dependiendo del interés de la investigación, lo cual conduce a la triangulación entre lo que es posible articular: teorías, métodos y participantes, para llegar a metainferencias más allá de las estadísticas y de las categorías cuantitativas.

La investigación cumple diversas funciones cruciales en la generación de conocimiento, en primer lugar, facilita la triangulación de datos, lo que implica la utilización de múltiples fuentes y métodos de recolección para examinar un fenómeno desde diferentes perspectivas, esta triangulación refuerza la validez y la confiabilidad de los hallazgos, ya que se basan en una convergencia de evidencia proveniente de diferentes enfoques. En segundo lugar, fomenta la complementariedad de los enfoques cuantitativos y cualitativos, pues cada enfoque tiene sus propias fortalezas y limitaciones y al integrarlos se pueden aprovechar las potencialidades de uno para compensar las restricciones del otro y de esta forma robustecer la validez de los resultados obtenidos (Medina et al., 2023; Núñez, 2017; Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

Ahora bien, aunque existen diversas formas de trabajar la triangulación, para este estudio se considera adecuado llevar a cabo el *Diseño de Triangulación Concurrente* (DITRIAC) (Hernández y Mendoza, 2018), ya que este modelo es uno de los más utilizados y se aplica cuando se pretende confirmar o corroborar resultados y efectuar validación cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos, así como aprovechar las ventajas de cada método y minimizar sus debilidades, de esta manera, se lleva a cabo la recopilación y el análisis simultáneo de los datos relacionados con el problema de investigación, aproximadamente en el mismo periodo y responde a las necesidades de los objetivos planteados, además, una ventaja de este enfoque es que puede proporcionar validación

cruzada o de criterio a los resultados y generalmente requiere menos tiempo para implementarse.

3.3 Método Estudio de Casos Múltiples

La noción de estudio de caso, que implica examinar un fenómeno en un contexto específico en términos de tiempo y espacio, ha llegado a abarcar prácticamente cualquier análisis de la realidad social, es importante destacar que un "caso", construido a partir de un recorte específico de un fenómeno social, no debe confundirse con el "estudio de caso", que implica una mirada particular y diversas perspectivas de investigación. Sin embargo, la diversidad de significados y posiciones abarcadas por el "estudio de caso" cubre un amplio espectro de campos y enfoques, que pueden incluir desde análisis teóricos y de carácter macro-histórico hasta investigaciones empíricas sociológicas e incluso etnográficas (Neiman y Quaranta, 2006).

El estudio de caso se define como un sistema delimitado en el tiempo y espacio que involucra actores, relaciones e instituciones sociales, con el objetivo de abordar su singularidad dentro de su complejidad, una vez seleccionado el caso, se deben elegir escenarios y/o participantes para la encuestas o entrevistas, utilizando criterios basados en similitudes y diferencias. En este contexto, el "estudio de caso colectivo" no presenta diferencias metodológicas sustanciales, sino que surge de la combinación de estudios de casos similares o diferentes de acuerdo con las particularidades de la investigación (Stake, 1999; Creswell, 2007).

Siguiendo la misma línea de pensamiento, Creswell (2007) sostiene que la investigación mixta posibilita la integración de metodologías cuantitativas y cualitativas en un solo estudio, con el fin de lograr una comprensión más amplia del objeto de estudio, en el contexto de los diseños mixtos, esta podría ser una razón fundamental que explique su

aparición y el frecuente empleo en disciplinas vinculadas directamente con los comportamientos sociales, por lo que “Creswell se refiere a cinco tradiciones: los estudios de caso, la teoría fundamentada, la fenomenología, la etnografía y la biografía” (Ángel, 2011, p. 11), que se pueden trabajar desde el enfoque mixto y desde allí integrar los métodos necesarios según las necesidades del investigador y el estudio que se esté realizando.

La variedad de fuentes de información utilizadas, como las entrevistas, las encuestas y los documentos, está orientada a captar y describir la complejidad de los fenómenos estudiados y su contexto con la máxima riqueza posible, respetando las perspectivas de los actores sociales involucrados. El análisis de la información se lleva a cabo mediante procesos de interpretación directa o construcción de categorías, empleando métodos de agregación y estableciendo correspondencias o definiendo patrones y modelos a través de la triangulación.

Los diseños de investigación de casos múltiples se destacan por su capacidad para construir y desarrollar teoría, ya que existe la posibilidad de utilizar un marco conceptual y teórico específico como punto de partida si se considera apropiado para la investigación, además, estos diseños posibilitan la extensión de los resultados empíricos hacia fenómenos con condiciones similares y niveles más generales de teoría, así como la elaboración de explicaciones causales "locales" vinculadas a la comprensión de procesos específicos en contextos definidos mediante diversas instancias de comparación (Neiman y Quaranta, 2006).

Se fundamentan en la lógica de replicación y la comparación de hallazgos y resultados, adoptando en algunos casos la lógica experimental en escenarios donde el control sobre los eventos no es viable ni recomendado, así mismo, la selección de casos es

un paso crucial, guiada por criterios teóricos que determinan el alcance de los resultados y su nivel de generalización analítica tanto conceptual como empíricamente. En investigaciones con unidades de análisis complejas, susceptibles de dividirse en subunidades, se requiere la elección de instancias de reconocimiento de los actores a entrevistar dentro del caso.

En relación con esta investigación, se puede afirmar que esta corresponde en el método a un estudio de casos múltiples, ya que la selección de las instituciones educativas cumplen unas condiciones mínimas en común, de acuerdo con el contexto de las secretarías de educación de las Entidades Territoriales Certificadas, sobre las cuales se establecen parámetros para comprender los posibles hallazgos de los establecimientos que se encuentran en la ruralidad. A través de la investigación de escuelas específicas, se desarrolla un modelo que clasifica diversas situaciones y procesos educativos en contextos rurales variados, igualmente, se busca identificar tanto las limitaciones como las oportunidades presentes, además de analizar las perspectivas que hay sobre las políticas públicas en educación rural y se incluyen las expectativas y percepciones de los directivos, docentes y estudiantes con respecto al desarrollo integral de los jóvenes que hacen parte de educación media, teniendo presente los programas desarrollados desde las secretarías de educación.

3.4 Técnicas e instrumentos

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), en la fase de recolección de datos, se utilizan uno o varios instrumentos de medición para obtener la información relevante desde las categorías de la investigación (personas o grupos). En este estudio, se han seleccionado los instrumentos de encuesta, entrevista semiestructurada y análisis documental, los cuales

serán organizados, estandarizados y comparados. A continuación se explica cada uno de estos instrumentos.

Análisis documental. Prácticamente todos los estudios involucran, de alguna manera, la revisión de periódicos, informes anuales, correspondencia, actas de reuniones y documentos similares que darán una visión amplia al investigador frente a las metas de la educación rural. Específicamente, en la presente investigación se realizará la revisión y el análisis de las políticas públicas enfocadas a la educación media rural en Colombia (principalmente el Plan Especial de Educación Rural), además, se profundizará en los programas, iniciativas y proyectos que están relacionados con los factores de alimentación escolar, infraestructura, tránsito de los estudiantes a la educación superior, calidad educativa, cobertura y permanencia, y formación docente (Anexos A, B, C, D, E, F).

Entrevistas Semiestructuradas. Según Hernández y Mendoza (2018), la entrevista se fundamenta en una guía de temas o preguntas, permitiendo que el entrevistador tenga la flexibilidad de agregar preguntas adicionales para aclarar conceptos y obtener información adicional. Las entrevistas facilitarán la obtención de información más detallada sobre las experiencias de los participantes y sus circunstancias específicas en relación con los temas de interés de la investigación. La guía comprende 20 preguntas, relacionadas con cada uno de los factores seleccionados del PEER (Ver Anexo L).

En este sentido, el autor de la presente investigación requiere tener una mente organizada y receptiva a pistas inesperadas; las preguntas de investigación están cuidadosamente planificadas y es necesario establecer un sistema para asegurar que las cosas se desarrollen según lo previsto. (Stake, 1999).

Encuestas. Las encuestas son una herramienta eficaz para recopilar datos de manera ágil y se emplean para evaluar actitudes, opiniones, comportamientos y características demográficas de la población específica bajo estudio (Medina et al., 2023).

La encuesta está dirigida a funcionarios de las secretarías de educación de las ETC seleccionadas, para reconocer las percepciones de estos actores en dos ejes que son la gestión administrativa y pedagógica, en las categorías: de alimentación escolar, infraestructura, tránsito a la educación superior, calidad educativa, cobertura y permanencia y formación docente.

El instrumento empleado en la investigación es una encuesta estructurada de tipo mixto diseñada con 84 preguntas, para la recolección de datos en investigación educativa, porque incluye un conjunto fijo y ordenado de preguntas organizadas por dimensiones (gestión pedagógica y gestión administrativa) y las categorías explicadas anteriormente, con opciones de respuesta predeterminadas, principalmente preguntas cerradas con escalas tipo Likert, selección múltiple y opción única (Ver ANEXO O). Así mismo, al ser de tipo mixto porque combina preguntas cerradas, que facilitan el análisis estadístico cuantitativo, con preguntas abiertas, que permiten obtener información cualitativa más profunda sobre percepciones, experiencias y sugerencias de los participantes (Medina et al., 2023).

Para garantizar la validez y confiabilidad de los instrumentos aplicados en la investigación, se llevó a cabo un proceso de validación por juicio de expertos, el cual permitió determinar la coherencia, pertinencia y claridad de las preguntas formuladas en la entrevista dirigida a secretarios de educación, directivos y docentes, así como en la encuesta aplicada a las Secretarías de Educación de Tunja y Boyacá. Los expertos evaluadores, como Copatti y Calderón Palacio (Ver Anexo K), coincidieron en que ambos instrumentos presentaban coherencia con los objetivos específicos de la investigación,

adecuada secuencialidad, claridad en el lenguaje y pertinencia de los ítems para el análisis de los programas del PEER. Las observaciones aportadas por los especialistas se orientaron principalmente al ajuste de redacción, precisión conceptual y delimitación de algunos ítems para fortalecer la correspondencia entre las categorías de análisis y los propósitos investigativos.

Para poder realizar el análisis de los datos, se implementó una triangulación metodológica entre la información proveniente de las entrevistas, las encuestas y los documentos; las entrevistas fueron tratadas mediante análisis cualitativo de contenido, con base en las categorías previamente definidas, mientras que los datos de las encuestas fueron sistematizados en matrices para obtener indicadores descriptivos y establecer relaciones entre la gestión pedagógica y administrativa de las Secretarías de Educación, en cuanto a los aspectos éticos, se garantizó el consentimiento informado de los participantes, el respeto por la confidencialidad de las respuestas y el uso exclusivo de la información con fines académicos, conforme a las disposiciones del Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica (CEBIC) de la Universidad Santo Tomás y los principios éticos de la investigación educativa (Ver carta de Aprobación del CEBIC en el Anexo G).

Cada Secretario de Educación (Anexo J) e institución educativa colaboradora recibía una carta de autorización para participar en la investigación (Anexo H) y se debía cumplir con los requerimientos éticos y administrativos establecidos por la Universidad y la normatividad nacional en investigación educativa. En primer lugar, era necesario contar con aval del establecimiento firmado por el rector o representante legal, en el cual se manifestara el conocimiento y aprobación del desarrollo de la investigación “La educación rural en Boyacá: un análisis crítico al impacto de las políticas públicas en educación

media”, así como la autorización expresa para la aplicación de los instrumentos a docentes y directivos (Anexo I).

En segundo lugar, se exigía el consentimiento informado individual de cada participante, con el fin de garantizar la voluntariedad, la confidencialidad de la información y el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento, conforme a la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud y la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales (Anexo I). Finalmente, se requería la autorización para el tratamiento de datos personales, en la que se especificaba la finalidad académica y exclusiva de la información recolectada, la duración del tratamiento y la responsabilidad del investigador principal en el manejo seguro de los datos (Anexo I), estos procedimientos aseguraron la transparencia, el respeto por los participantes y el cumplimiento de los estándares éticos de investigación científica.

3.5 Población y muestra

Población. La población de esta investigación está compuesta por 2 Secretarías de Educación de ETC de Boyacá, entre las que se encuentran Boyacá y Tunja, las cuales cuentan con un total de 254 colegios en el sector oficial, de los cuales no hay un dato exacto de cuántos están en zonas rurales en la actualidad.

Muestra. Se emplea una técnica de muestreo no probabilístico intencional, porque de las 254 sedes rurales, el investigador seleccionará 10 instituciones educativas que tienen unas características particulares para su estudio (Otzen y Manterola, 2017), además, esta técnica se emplea en situaciones donde la población es altamente variable y, por lo tanto, la muestra es reducida. Para este caso, para la Secretaría de Educación de Tunja se elige una institución educativa del sector rural, para el caso de la Secretaría de Educación de Boyacá se seleccionan nueve instituciones educativas oficiales rurales.

3.6 Categorías de análisis

A continuación se hace una descripción de las categorías de análisis establecidas para la siguiente investigación, las cuales permitirán analizar de forma crítica los datos recolectados y cumplir el objetivo propuesto.

Tabla 4

Eje 1. Gestión administrativa

Categoría	Descripción
Alimentación Escolar	El PAE tiene como objetivo principal de mitigar el hambre y crear mejores condiciones para el aprendizaje, sin embargo, es importante reconocer si existen contrastes en su implementación, ya que las comidas pueden cumplir con estándares nutricionales adecuados o pueden resultar monótonas o insuficientes. El programa demarca sensibilidad cultural al respetar tradiciones alimentarias locales y atender necesidades específicas, en términos operativos se debe evidenciar cobertura efectiva en distribución geográfica, población beneficiada y eficiencia logística en la entrega de los alimentos.
Infraestructura	La infraestructura se relaciona con espacios adecuados (aulas, baños, laboratorios, zonas comunes) en relación con cantidad de estudiantes y miembros de la comunidad educativa, así como las condiciones estructurales (ventilación, iluminación, tamaño) y de mantenimiento (grietas, humedades), por otra parte, tiene en cuenta las aulas especializadas como laboratorios, bibliotecas o aulas de informática y su nivel de incidencia en metodologías activas para el aprendizaje, además, se debe tener presente la accesibilidad y los riesgos físicos de áreas comunes por falta de rampas o espacios adecuados. Finalmente se hace alusión a la continuidad y calidad del acceso a servicios básicos con las condiciones óptimas de prestación como higiene, energía y agua potable, así como disponibilidad de internet, computadores y herramientas TIC.
Transición a Educación Superior	Esta categoría analiza las estrategias de refuerzo académico y preparación para pruebas estandarizadas (Saber 11), que pueden incluir la orientación vocacional y la vinculación con instituciones de educación superior para acceso a becas y programas, además se tienen presente los posibles desafíos o limitaciones económicas, brechas académicas y barreras psicológicas que pueden influir en esta categoría. Finalmente se hace necesario reconocer las estrategias implementadas como alianzas interinstitucionales, cursos de nivelación y seguimiento a egresados para facilitar la transición a la educación superior.

Tabla 5

Eje 2. Gestión pedagógica

Categoría	Descripción
Calidad Educativa	Esta categoría analiza el impacto de los resultados de pruebas estandarizadas (<i>Saber 11</i>) en la calidad real de la educación, en el que se consideran factores externos (socioeconómicos, geográficos, culturales) que pueden afectar. Se evalúa cómo las instituciones usan estos datos para decisiones pedagógicas y las estrategias para mejorar puntajes (refuerzo de competencias, simulacros, apoyo familiar y psicosocial). También identifica obstáculos como brechas académicas, falta de recursos, rotación docente y condiciones socioeconómicas adversas.
Cobertura y Permanencia	Esta categoría analiza los factores que limitan la educación rural según los actores educativos: económicos (pobreza, costos indirectos, trabajo infantil), geográficos (distancias, transporte deficiente) y culturales (roles de género, baja valoración de la educación). También examina las estrategias institucionales para reducir la deserción, como programas de apoyo material (alimentación escolar), flexibilidad pedagógica (adaptación de horarios y metodologías) y protocolos para atender a estudiantes en riesgo.
Formación Docente	Esta categoría examina la pertinencia, calidad y accesibilidad de maestros a los programas de formación, y evalúa si responden a las necesidades específicas del contexto rural, la utilidad de sus contenidos metodológicos, y los factores logísticos (frecuencia, costos, ubicación) que afectan su participación. Además, analiza el impacto concreto de estas capacitaciones en las prácticas de aula, la motivación docente y los resultados educativos (rendimiento, asistencia, clima escolar), que identifica tanto las mejoras observables como las barreras que dificultan la aplicación efectiva de lo aprendido en el contexto rural.

Capítulo 4. Resultados

La intención de este capítulo es socavar, procesar, organizar y presentar los hallazgos obtenidos en relación con los programas que se implementan en Educación Media dentro del Plan Especial de Educación Rural (PEER), así como las entrevistas realizadas a los secretarios de educación, directivos y docentes para describir las experiencias que han tenido en su implementación y las encuestas que tenían como propósito caracterizar la gestión pedagógica y administrativa que las Secretarías de Educación efectúan en cada una de sus entidades territoriales. A continuación se explican cada una de los objetivos propuestos en la investigación.

4.1. Programas del PEER implementados en las instituciones educativas oficiales

En este apartado se presentarán los resultados acerca de los programas que existen para las instituciones educativas en relación con el PEER y cada uno de los factores seleccionados para esta investigación (Alimentación escolar, infraestructura, transición a la educación superior, calidad educativa, cobertura y permanencia y formación docente), con el fin de abordar de manera particular las necesidades de cada contexto y fortalecer la educación media. Este trabajo se realizó a partir del análisis de 37 documentos oficiales y no oficiales que dan cuenta de los procesos realizados en los diferentes factores del Plan Especial de Educación Rural y se condensan en la Tabla 6 que se presenta a continuación.

Tabla 6*Matriz de documentos empleados para el análisis documental*

DOCUMENTO	Factor relacionado	Fuente (MEN, SE, ICBF, etc.)	Año
https://alimienteengrande.boyaca.gov.co/index.php/conoce-el-pae/ (Anexo A)	ALIMENTACIÓN ESCOLAR	GOBERNACIÓN DE BOYACÁ	2025
Evaluación con carácter diagnóstico POAIV / Resolución 154 del 07 de marzo de 2025 / Evaluación con carácter diagnóstico POAIV (Anexo A)	ALIMENTACIÓN ESCOLAR	GOBERNACIÓN DE BOYACÁ Y ALCALDÍA DE TUNJA	2024-2025
Plan de Desarrollo de Boyacá 2020-2023 / Plan de Desarrollo de Boyacá 2024-2027 / Convenio 1259 de 2016 FFIE / Informe de Empalme Gobernador 2023 / ¿Cómo está Boyacá en educación? Retos y Prioridades 2024-2027 / Evaluación con carácter diagnóstico POAIV / ETC-Boyacá.pdf / Informe de Rendición de Cuentas 2024 – Boyacá (Anexo B)	INFRAESTRUCTURA	GOBERNACIÓN DE BOYACÁ / DANE / Fundación Empresarios por la Educación / FFIE /MEN	2020-2024
Resultados de Gestión 2023 Tunja / ¿Cómo está Tunja en educación? Retos y prioridades 2024–2027 / ETC Tunja (2024–2027) (Anexo B)	INFRAESTRUCTURA	ALCALDÍA DE TUNJA / DANE / Fundación Empresarios por la Educación / MEN	2020-2024
PEI IELNJJ / PEI IETPVP / PEI IENR / PEI IERPT / ¿Cómo está Boyacá en educación? Retos y prioridades 2024–2027 / ETC Boyacá / Plan de Desarrollo Boyacá 2024–2027 / ESTADÍSTICAS GENERALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR - 2024 BOYACÁ (Anexo C)	TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR	SNIES / Fundación Empresarios por la Educación/ GOBERNACIÓN DE BOYACÁ/ 4 IE	2018-2024
¿Cómo está Tunja en educación? Retos y prioridades 2024–2027 / ETC Tunja (2024–2027) / PEI IERS / ESTADÍSTICAS GENERALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR - 2024 BOYACÁ (Anexo C)	TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR	SNIES / Fundación Empresarios por la Educación / ALCALDÍA DE TUNJA / 1 IE	2018-2024
Análisis Pruebas Saber 11 ETC Boyacá / Informe LEE - Educación Rural 2024 / Plan de Desarrollo Boyacá 2024–2027 / Plan de Desarrollo de Boyacá 2020–2023 / Saber 11 – Informe ICFES 2024 / Informe de Empalme Gobernación Boyacá 2023 / Saber 11 – Informe ICFES 2024 (Anexo D)	CALIDAD EDUCATIVA	ICFES / ISCE / GOBERNACIÓN DE BOYACÁ / LEE UNIVERSIDAD JAVERIANA / Fundación Empresarios por la Educación	2020-2024

¿Cómo está Tunja en educación? Retos y prioridades 2024–2027 / Informe Saber 11 – Tunja 2023 / Informe LEE Educación Rural 2024 (Anexo D)	CALIDAD EDUCATIVA	ICFES / ALCALDÍA DE TUNJA / LEE UNIVERSIDAD JAVERIANA / Fundación Empresarios por la Educación / ISCE	2020-2024
¿Cómo está Boyacá en educación? Retos y prioridades 2024–2027 / Informe de Empalme Gobernación Boyacá 2023 / Plan de Desarrollo Boyacá 2024–2027 / Educación Formal - EDUC DANE (7) (Anexo E)	COBERTURA Y PERMANENCIA	SIMAT / DANE / Fundación Empresarios por la Educación / GOBERNACIÓN DE BOYACÁ	2020-2024
¿Cómo está Tunja en educación? Retos y prioridades 2024–2027 / DOCUMENTO TUNJA COBERTURA Y PERMANENCIA / ETC-Tunja / Plan de Desarrollo de Tunja 2024–2027 / Educación Formal - EDUC DANE (6) (Anexo E)	COBERTURA Y PERMANENCIA	SIMAT / DANE / Fundación Empresarios por la Educación / ALCALDÍA DE TUNJA	2020-2024
FORMACIÓN DOCENTE A 2015.pdf / FORMACIÓN DOCENTE A 2023.pdf / ¿Cómo está Boyacá en educación? Retos y prioridades 2024–2027.pdf / ETC-Boyacá.pdf / circular_agenda_final_final1.pdf / anex-EDUC-DepDoceNivelEducativoSexo-2023.xlsx (Anexo F)	FORMACIÓN DOCENTE	Fundación Empresarios por la Educación / GOBERNACIÓN DE BOYACÁ	2015-2024
ETC-Tunja / circular_agenda_final_final1.pdf / ¿Cómo está Tunja en educación? Retos y prioridades 2024–2027 / (Anexo F)	FORMACIÓN DOCENTE	Fundación Empresarios por la Educación / ALCALDÍA DE TUNJA	2024
37 DOCUMENTOS EN TOTAL	6 FACTORES	15 FUENTES	2015-2024

En la tabla anterior, cada factor está dividido en las dos Entidades Territoriales Certificadas que participaron en la investigación, ya que se presentan documentos particulares en cada una, además, es importante aclarar que programas generales como el PAE y la gratuidad escolar son de carácter gubernamental y permiten a las ETC garantizar la educación en los diferentes niveles educativos, principalmente hasta básica secundaria. Por otra parte, existen algunas iniciativas de los establecimientos educativos que hacen parte de este análisis y que en su mayoría son de nivel particular o son adelantadas por estas mismas o por las Secretarías de Educación.

En la Tabla 7 se presentan los programas implementados, de acuerdo con las entrevistas realizadas a los participantes del presente estudio, una breve descripción, los actores que hablan acerca de estas propuestas para educación media rural y las dependencias o entidades que los respaldan, esto con el fin de corroborar la información que está dada por los documentos oficiales y realizar un análisis que permita identificar los programas en cada uno de los factores del PEER.

Tabla 7

Programas implementados por las IE para Educación Media

Nombre del programa o iniciativa	Descripción	Actores que lo mencionan	Institución o dependencia vinculada
Proyectos productivos articulados a especialidad institucional	Iniciativas que vinculan el enfoque institucional (agropecuario, ambiental, comercial, TIC, etc.) con secretarías sectoriales para impulsar experiencias productivas.	SEB, RRP4, DPV6, DJJ16	Secretarías del Departamento (Agricultura, TIC, etc.), SENA
Articulación con el SENA (doble titulación)	Proceso que permite a los estudiantes obtener formación técnica certificada junto con el título de bachillerato.	SEB, RPV2, RRP4, DPV6, DJJ14	SENA
Talleres vocacionales y orientación profesional	Actividades para ayudar a los estudiantes a identificar intereses vocacionales y facilitar su transición a la educación superior.	SEB, RSC5, RSP7, DPV4, DRP11, DSP9	UPTC, otras universidades, instituciones educativas
Formación ambiental	Programas que promueven el cuidado ambiental a través de huertas escolares,	SEB, RNS3, RJJ6	Secretarías ambientales,

	reforestación, cátedras y campañas comunitarias.		instituciones educativas
Educación sexual y atención a rutas de código verde	Capacitación a orientadores y docentes en prevención, atención y manejo de casos de violencia sexual escolar.	SET	Secretaría de Educación – Calidad Académica
Certificación de docentes en inglés (bilingüismo)	Formación continua a docentes de inglés con apoyo universitario.	SET	Secretaría de Educación – Entidades universitarias
Programas técnicos con proyección rural	Formación técnica en áreas como cocina, metalurgia; con intención de expandirse a otras instituciones rurales.	SET	Instituciones universitarias, Secretaría de Educación Tunja
Clubes académicos y de ciencia	Espacios extracurriculares como clubes de lectura, ciencia, robótica, matemáticas, etc., orientados al fortalecimiento de competencias y habilidades.	RJJ6, DNS17	Instituciones Educativas
Actividades culturales y deportivas	Iniciativas que involucran deporte, poesía, música y teatro para fortalecer habilidades socioemocionales y de liderazgo.	RRU8	Secretaría de Cultura, instituciones educativas
Programa “Yo Puedo Ser”	Estrategia institucional para acompañamiento psicoemocional, prevención de deserción y fortalecimiento de la autoestima estudiantil.	RSC5, DJJ16	Instituciones educativas
Exploración laboral (pasantías y visitas empresariales)	Acercamiento al mundo laboral mediante salidas pedagógicas y visitas a empresas locales para proyectar a los estudiantes en sus intereses profesionales.	DSP9	Empresas locales, instituciones educativas
Programas en valores y proyecto de vida	Formación para la vida, liderazgo, convivencia y ciudadanía.	DNS19	Instituciones educativas

4.1.1 Descripción de los programas implementados en educación media rural según actores

Proyectos productivos articulados a la especialidad institucional. Este programa, promovido principalmente por la Secretaría de Educación Departamental (SEB), está orientado a estudiantes de instituciones con énfasis técnico en áreas agropecuaria, ambiental, TIC, comercio, entre otros. El objetivo es fomentar experiencias productivas alineadas con el perfil institucional y las instituciones cuentan con categorías diferenciadas como agroindustriales, escuelas amigas del turismo o técnicas comerciales. Los proyectos

han tenido como propósito generar vínculos con otras secretarías del gobierno departamental (como Agricultura, TIC, Desarrollo Productivo), que permitan apoyo técnico y logístico, en este sentido la implementación ha sido progresiva y se adapta al enfoque de cada institución, no se especifican recursos ni duración exacta en los relatos, pero se destaca su intención de permanencia y sostenibilidad, docentes como DSP6 y DSP14 coinciden en señalar la relevancia de estas iniciativas en la formación práctica de los estudiantes.

Articulación con el SENA (doble titulación). Este programa ha sido ampliamente mencionado por los actores (SEB, RPV2, RRP4, DPV6, DJJ14) y consiste en una estrategia de formación técnica certificada que acompaña el proceso de bachillerato. Se dirige a estudiantes de grados décimo y undécimo, que les permite obtener una titulación técnica en áreas como agroindustria, sistemas, contabilidad o ecoturismo y aunque la percepción estudiantil ha sido positiva, algunos docentes advierten sobre la necesidad de mayor motivación y acompañamiento (DJJ14). La duración del programa coincide con los dos últimos años de educación media y con la ayuda del SENA se provee la infraestructura, formadores y materiales, desde esta perspectiva, algunos rectores (RPV2) destacan el impacto del programa en la continuidad educativa hacia el ámbito laboral.

Talleres vocacionales y orientación profesional. Esta iniciativa está dirigida especialmente a estudiantes de grado undécimo y en el caso departamental (SEB), se destaca la experiencia de movilizar a 1.500 estudiantes a la UPTC, para darles la oportunidad de una inmersión vivencial en el entorno universitario. Allí los estudiantes recibieron talleres sobre intereses profesionales, visitaron laboratorios, comedores, museos y otros espacios, lo que generó sorpresa e interés, al descubrir una universidad más amplia de lo imaginado. SEB señala: “ellos creían que la universidad era dos edificios, pero

cuando se dan cuenta que pueden estar todo un día y no recorrer toda la universidad, pues cambia la perspectiva”.

En otras instituciones, esta orientación se da de forma local mediante alianzas con universidades (RSC5, RSP7) o salidas pedagógicas (DPV4). Aunque no siempre cuentan con recursos externos, las instituciones adaptan sus esfuerzos para sostenerlas, pero la percepción estudiantil varía: mientras algunos expresan entusiasmo, otros muestran desinterés o planes distintos al acceso universitario (DSP9).

Formación ambiental. Mencionado por SEB, RNS3 y RJJ6, este programa busca fortalecer la conciencia ambiental desde la escuela mediante actividades como reforestación, campañas ecológicas, murales, programas de radio, huertas escolares y cátedra ambiental. RNS3 destaca: “ya tenemos tres cumplidos, que es el de las huertas escolares, las campañas de reforestación y una cátedra ambiental”. Está dirigido a toda la comunidad educativa, especialmente en zonas donde el entorno rural permite aprendizajes prácticos, por lo que el programa cuenta con apoyo de la Secretaría de Educación y ha sido implementado de forma progresiva y su impacto ha sido valorado positivamente por docentes y directivos.

Educación sexual y atención a rutas de código verde. Esta línea de trabajo, desarrollada por la Secretaría de Educación de Tunja (SET), está orientada a docentes orientadores y directivos de instituciones rurales. Se enfoca en brindar herramientas para responder a situaciones contempladas en el Código Verde, especialmente violencia sexual, conforme a la Ley 1620. SET indica: “estamos capacitando constantemente a los profes y a los directivos docentes para que ellos sepan qué hacer en el momento en que se llegue a presentar algún episodio de estos”. Si bien no se menciona duración específica, la capacitación se realiza de manera continua con apoyo de un equipo psicosocial de la

secretaría principalmente en las instituciones educativas rurales en las que se han presentado casos.

Certificación de docentes en inglés (bilingüismo). También impulsado por SET, este programa no está dirigido directamente a los estudiantes sino a los docentes de inglés de las instituciones educativas, incluidas las rurales, donde se busca elevar el nivel de enseñanza del idioma mediante una alianza con una institución universitaria. El proceso está en etapa de contratación y aunque no se especifica su duración, se espera el mejoramiento de la calidad en el área de inglés.

Programas técnicos con proyección rural. En Tunja existen 28 programas técnicos distribuidos en áreas como cocina, metalurgia y procesos administrativos (SET). Actualmente se encuentran focalizados en zonas urbanas, pero la administración proyecta su expansión hacia zonas rurales en poco tiempo, no obstante, el impacto directo en estudiantes rurales aún es limitado y se reconoce la importancia de ampliar cobertura y acceso a este tipo de formación.

Clubes académicos y de ciencia. Programas extracurriculares como clubes de ciencia, matemáticas, lectura o robótica fueron reportados por RJJ6 y DNS17 y se dirigen a estudiantes con intereses específicos que buscan fortalecer competencias académicas. Aunque la participación es voluntaria, ha sido significativa, sin embargo, se hace necesario detallar recursos y duración, para que se pueda sostener a lo largo del calendario escolar. La percepción estudiantil ha sido positiva, ya que fomenta aprendizajes autónomos y mejora las habilidades en ciertas áreas.

Actividades culturales y deportivas. Promovidas en instituciones como la de RRU8, estas actividades tienen como fin el desarrollo de habilidades socioemocionales, el sentido de pertenencia y la inclusión. Comprenden actividades como poesía, música, fútbol, teatro

y otras prácticas artísticas que se dirigen a todos los estudiantes y se sostienen mediante recursos propios o gestiones externas. Estas experiencias han sido bien recibidas por los jóvenes, quienes encuentran allí un espacio de expresión personal.

Programa “Yo Puedo Ser”. Mencionado por RSC5 y DJJ16, este programa institucional tiene una clara vocación psicoemocional que busca prevenir la deserción, fortalecer la autoestima y acompañar integralmente al estudiante, está dirigido a jóvenes en riesgo de abandono escolar y ha sido acogido positivamente. RSC5 destaca su enfoque humanizante y de escucha: “Nos centramos en el estudiante como sujeto, no solo como estudiante”. Aunque no se especifica duración ni recursos, el programa ha sido integrado de manera transversal en la gestión pedagógica.

Exploración laboral (pasantías y visitas empresariales). Docentes como DSP9 han liderado iniciativas que permiten a los estudiantes visitar empresas locales, conocer procesos productivos y explorar su proyección laboral. Estas salidas pedagógicas ofrecen un acercamiento temprano al mundo del trabajo y han generado alto interés estudiantil. Aunque no siempre cuentan con recursos suficientes, son realizadas gracias a gestiones institucionales.

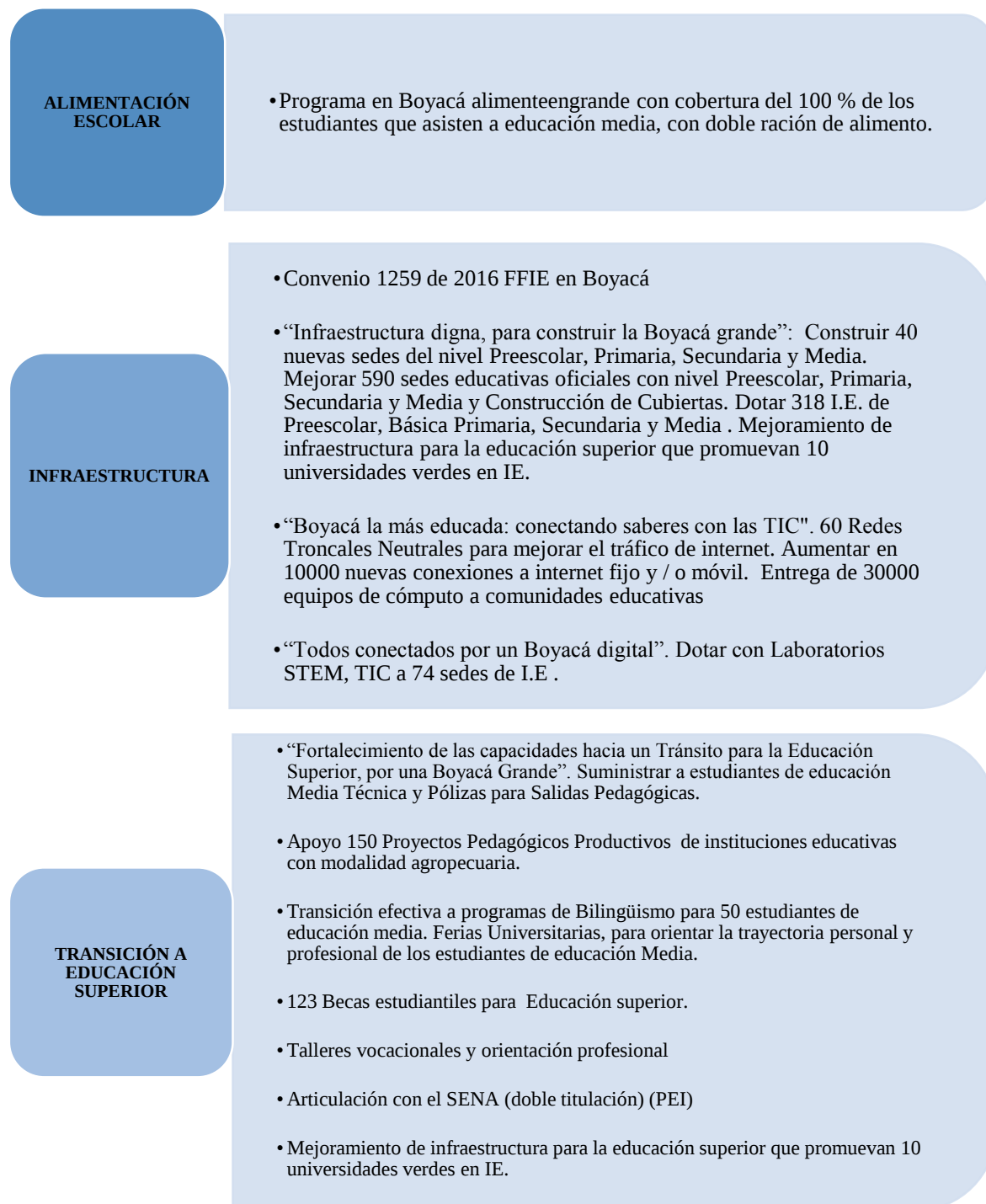
Programas en valores y proyecto de vida. En algunos casos como DSP9, se impulsan actividades formativas que promueven la reflexión sobre el sentido de vida, la ciudadanía y la ética que está dirigida a toda la comunidad estudiantil, en especial a los grados superiores, con el propósito de contribuir a su formación integral, aunque no se detallan recursos ni duración, su implementación ha sido permanente.

Teniendo en cuenta estos programas particulares de las Secretarías y de las instituciones educativas, así como el análisis documental hecho para cada uno de los factores como se muestra en los anexos del A al F, se presenta a continuación el siguiente

esquema que resume las iniciativas, estrategias, proyectos o programas que existen en cada uno de los componentes del PEER para Boyacá y Tunja.

Figura 17

Programas implementados por factor en Boyacá



CALIDAD EDUCATIVA

- “Educación de calidad para incidir en el saber y el desarrollo integral” Apoyar y acompañar los Planes de mejoramiento de los PEI de las Instituciones Educativas, y realizar asistencia técnica en educación inicial, preescolar, básica y media de entornos urbanos y rurales. Programas en valores y proyecto de vida.
- Desarrollar Foro Educativo Territorial.
- Refuerzo Escolar en Lenguaje y Matemáticas, Programa Todos a Aprender.
- Implementación de Jornada Única y jornada complementaria en 165 I.E.
- Apoyo a 58 propuestas de sostenibilidad con educación ambiental y estrategias de productividad verde (escuelas verdes y huertas escolares PRAES).
- Fortalecer los estudiantes de Media y Escuelas Normales en lengua Extranjera.

COBERTURA Y PERMANENCIA

- Implementación de Jornada Única y jornada complementaria en 165 I.E.
- Realización de estudios y Análisis de Deserción Escolar en las I.E. Oficiales de municipios no certificados de Boyacá.
- Resolución para el Proceso de Cobertura y realizar jornadas de Matrícula.
- Brindar complemento alimentario a todos los niños que se encuentran matriculados a través del Programa Alimentación Escolar.
- Ofrecer Educación para 24000 Jóvenes en Extraedad y adultos.
- Asignar cupos por parte del MEN (Ciclo I), donde se garantizará programas de alfabetización.
- Acciones de prevención y Seguridad Vial (adquisición de vehículos de transporte escolar para 68000 estudiantes).
- Otros: Actividades culturales y deportivas. Programa “Yo Puedo Ser”. Clubes académicos y de ciencia.

FORMACIÓN DOCENTE

- “Dinamización y fortalecimiento del talento educativo, por una Boyacá Grande”.
- Incentivar a los mejores en Educación con la Exaltación al Mérito Educativo.
- Formación Docente por áreas Docentes Orientadores, Directivos y Administrativos - FESCONAL, Pera de Oro, Plan de Lectura y Escritura. Jornadas Pedagógicas.
- Formación de Alto nivel para 200 Directivos Docentes y Docentes.
- Participación de 255 docentes, directivos, docentes, en eventos de innovación pedagógicas ofrecidas por Instituciones de educación superior.

Figura 18*Programas implementados por factor en Tunja*

ALIMENTACIÓN ESCOLAR	• Convenio Interadministrativo PAE 2024. • Resolución 154 del 07 de marzo de 2025.
INFRAESTRUCTURA	• Visionando el Rumbo Educativo. • Para mejorar la infraestructura no existe un programa propio en educación y cada institución asume sus arreglos respectivos. • Una IE rural fue beneficiada con construcción de restaurante escolar y mesones de laboratorio para el año 2023.
TRANSICIÓN A EDUCACIÓN SUPERIOR	• FOEM Fondo Educativo Municipal para becas estudiantiles para Educación superior. • Talleres vocacionales y orientación profesional. • Articulación con el SENA (doble titulación) (PEI). • Programas técnicos con proyección rural.
CALIDAD EDUCATIVA	• Apoyo y acompañamiento los Planes de mejoramiento institucionales. • Mentes Brillantes Abriendo Horizontes.
COBERTURA Y PERMANENCIA	• Construyendo Alianzas para Educar. • Brindar complemento alimentario a todos los niños que se encuentran matriculados a través del Programa Alimentación Escolar. • Educación sexual y atención a rutas de código verde • Clubes académicos y de ciencia.
FORMACIÓN DOCENTE	• Plan Territorial de Formación Docente. Subprograma Construyendo Alianzas para Educar enfocado en atención a poblaciones. • Incentivar a los mejores en Educación con la exaltación en la Noche de los Mejores • Becas completas que permitieron certificar procesos de fortalecimiento del idioma inglés.

El análisis de los programas implementados en el marco del Plan Especial de Educación Rural (PEER) para las instituciones rurales de educación media en Boyacá evidencia una cobertura amplia de acciones orientadas tanto a la gestión administrativa como a la gestión pedagógica, con intervenciones específicas en alimentación escolar, infraestructura y transición a la educación superior, así como, en calidad educativa, cobertura y permanencia y formación docente.

En el ámbito de la gestión administrativa, la alimentación escolar se consolida como un eje prioritario para garantizar la permanencia estudiantil, mientras que la infraestructura presenta intervenciones de gran escala para modernizar y dotar las sedes educativas con recursos tecnológicos y espacios especializados, mientras la transición a la educación superior se fortalece mediante becas, programas de doble titulación, articulaciones con el SENA, ferias universitarias y formación técnica con enfoque rural. En conjunto, estos programas muestran un esfuerzo articulado por atender las necesidades estructurales y pedagógicas de las instituciones rurales de educación media en Boyacá, con el fin de reconocer que el desarrollo educativo en contextos rurales exige una integración equilibrada entre la mejora de la calidad académica, la garantía de condiciones materiales adecuadas y la generación de oportunidades de proyección académica y profesional para los estudiantes.

Finalmente, en la gestión pedagógica, en relación con calidad educativa, destacan iniciativas de fortalecimiento académico, programas de mejora institucional y proyectos orientados a valores y sostenibilidad ambiental; en cuanto a cobertura y permanencia, se incluyen estrategias como el Programa de Alimentación Escolar, jornadas complementarias, prevención de deserción y actividades extracurriculares que fomentan la participación estudiantil, mientras que en la formación docente la idea se centra en

incorporar planes territoriales de fortalecimiento docente, becas, capacitación especializada y eventos de innovación pedagógica que impacten en la actualización profesional del magisterio rural.

4.2. Experiencias de Secretarios de Educación, directivos y docentes frente a los programas del PEER

Para esta etapa, se optó por aplicar una entrevista semiestructurada, descrita en la Tabla 8, la cual fue validada por tres expertos, esta validación permitió identificar posibles deficiencias en su diseño y fortalecer el instrumento conforme a los objetivos y la metodología determinados, con lo cual se evaluaron criterios como claridad, pertinencia, relevancia y nivel de complejidad. Posteriormente, y en cumplimiento con los lineamientos éticos del CEBIC de la Universidad Santo Tomás, con respecto a la participación de personas, se definieron los protocolos correspondientes, entre estos se incluyó la obtención de autorizaciones por parte de las Instituciones Educativas y la recolección de los consentimientos informados, junto con la autorización para el tratamiento de datos personales por parte de cada participante, documentos que se encuentran en los anexos G, H, I, J y K al final de este informe.

Tabla 8

Formato de entrevista semiestructurada para participantes

Entrevista	
Contexto Institucional	0. ¿Podría describir brevemente el entorno y contexto de su institución educativa en el departamento de Boyacá?
Gestión administrativa	
1. Alimentación Escolar	1.1. ¿Cómo evalúa la efectividad y pertinencia del Plan de Alimentación Escolar (PAE) en educación media para asegurar el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes?
	1.2 ¿Qué aspectos considera que se podrían mejorar para fortalecer su calidad y cobertura?

2. Infraestructura	2.1 ¿Cómo valora la infraestructura y el acceso a servicios públicos (agua potable, electricidad, internet, saneamiento) en su institución educativa?
	2.2 ¿De qué manera estas condiciones impactan el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes y qué acciones considera necesarias para mejorarlas?
3. Transición a Educación Superior	3.1 ¿Cómo aborda su institución la preparación, orientación y posibles desafíos de los estudiantes de educación media para su transición a la educación superior?
4. Programas Implementados	4.1 ¿Podría describir algunos de los programas específicos que su institución ha implementado para impactar la formación integral de los jóvenes en educación media y cómo ha sido la respuesta y participación de los estudiantes en estos programas? / ¿Los programas que se implementan en las instituciones educativas rurales fortalecen la formación integral de los estudiantes que terminan educación media? (Secretarios)
	4.2 ¿Qué aciertos, desafíos o limitaciones existen para implementar estos programas? / ¿Qué tipos de programas existen y en qué consisten? (Secretarios)
5. Colaboración Secretarías de Educación e instituciones	5.1 ¿Cómo percibe el apoyo de la Secretaría de Educación a su institución para abordar los desafíos educativos en su región? / ¿Existen indicadores que den cuenta de la efectividad de los programas implementados para la educación media rural? ¿Cuáles son esos indicadores? (Secretarios)
	5.2 ¿Qué apoyo ha recibido de la Secretaría de Educación para implementar programas específicos?
6. Perspectivas Futuras	6.1 ¿Cuáles son sus expectativas y perspectivas para el futuro de la educación media en entornos rurales en Boyacá?
	6.2 ¿Qué mejoras o iniciativas le gustaría ver implementadas a nivel regional o nacional para fortalecer la educación en estas zonas?
	6.3 ¿Cuáles posibles limitaciones ha evidenciado como secretario de educación/ profesor / rector para que se imparta una educación de calidad?
Gestión pedagógica	
7. Calidad Educativa y Pruebas Estandarizadas	7.1 ¿Cómo percibe la relación entre la calidad educativa de su institución y los resultados en pruebas estandarizadas a nivel nacional?
	7.2 ¿Qué medidas ha implementado su institución para mejorar los resultados en pruebas Saber 11?
	7.3 ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta su institución en términos de calidad educativa?
8. Cobertura y Permanencia Educativa	8.1 ¿Cuáles son los principales factores que afectan la cobertura y permanencia educativa en su institución?
	8.2 ¿Qué estrategias se han implementado en la institución para mejorar la retención de los estudiantes?

9. Formación Docente	9.1 ¿Qué opina de los programas de formación y desarrollo profesional de los docentes que trabajan en educación media en su <u>institución por parte de la entidad territorial a la que pertenece?</u> 9.2 ¿Qué impacto tiene la formación docente en la calidad de la educación que ofrecen?
-----------------------------	--

Una vez obtenidos los consentimientos informados, se llevó a cabo la entrevista con 23 docentes y 9 rectores pertenecientes a instituciones rurales con educación media, quienes cumplían con los criterios de inclusión establecidos en la metodología, así como a dos Secretarios de Educación de Entidades Territoriales Certificadas. Su participación permitió aportar información valiosa a la investigación mediante las preguntas planteadas en la Tabla 8. Cada docente y rector fue entrevistado de manera personal *in situ*, en sesiones individuales de 20 a 60 minutos, las cuales fueron grabadas en audio y los Secretarios de Educación en video y transcritas a través del programa NoteGPT. Durante las entrevistas, se abordaron sus experiencias sobre educación media rural y los factores que hacen parte del PEER como parte de la política pública.

Posteriormente, se accedió a las transcripciones de las entrevistas y, para garantizar la confidencialidad de los participantes, se reemplazaron sus nombres por los códigos asignados. Asimismo, se eliminaron las intervenciones del investigador, con el fin de conservar solo las respuestas de los entrevistados con el fin de asegurar la imparcialidad del análisis. A continuación, los documentos fueron convertidos a formato PDF e importados al software MAXQDA Analytics Pro (24.10.0). A través de la lectura detallada de cada archivo, se aplicaron las codificaciones abiertas definidas previamente en las categorías de análisis, lo cual permitió establecer coherencia con los objetivos propuestos para el OE2.

Las entrevistas tenían como objetivo comprender las experiencias y opiniones de los secretarios de educación, directivos y docentes de las instituciones educativas seleccionadas

del departamento de Boyacá sobre algunos factores del Plan Especial de Educación Rural (PEER), con el fin de recopilar información detallada sobre el contexto educativo del departamento en relación con los factores que hacen parte de este programa en Educación Media como alimentación escolar, infraestructura, calidad educativa, cobertura, formación docente y estrategias para facilitar la transición a la educación superior en áreas rurales, así como la evaluación de estos programas y las perspectivas para mejorar la educación media rural. A continuación se presentan los resultados obtenidos desde la perspectiva de cada uno de los actores y clasificando las preguntas más relevantes para esta investigación.

4.2.1 Contexto de las entrevistas

En relación con el contexto de las instituciones es importante tener en cuenta los municipios dentro de los que se encuentran las instituciones educativas que hicieron parte del estudio, como son: Paipa, Ventaquemada, Socotá, Pauna, Motavita, Tunja, Ramiriquí, Tibaná, Samacá y Toca. A continuación se presenta la ubicación de los municipios en el mapa político del departamento de Boyacá.

Figura 19

Mapa político de Boyacá con municipios donde se encuentran las IER participantes



Fuente: archivo mapa de Boyacá (político).svg

Ahora bien, de acuerdo con la primera pregunta de la entrevista, relacionada con el contexto de las instituciones educativas, los secretarios de educación, rectores y docentes expresaron algunos elementos importantes como el hecho de que las instituciones se encuentran en zonas rurales y veredales de Boyacá, con entornos predominantemente agrícolas (cultivos de papa, frutales y ganadería) y algunos con relevancia minera, histórica o turística (ej. Pantano de Vargas, Socotá, Samacá), en los que establecen que la mayoría de las instituciones descritas atienden a una población mayoritariamente campesina, incluso si la sede principal está en el casco urbano. Esto sugiere que gran parte de la educación en Boyacá se imparte en entornos con fuerte influencia del campo, por lo cual se puede afirmar que la economía se basa principalmente en el aspecto agrícola y minero en sus actividades.

En las instituciones rurales, hay una clara convergencia en la descripción de las actividades económicas predominantes de las familias de los estudiantes, ya que se mencionan labores relacionadas con el cultivo de productos variados como frijol, arveja, tomate de árbol, frutales (arándanos, fresas, duraznos), y papa, así como la ganadería, en cuanto a las actividades de minería se resalta la explotación de carbón; estas comunidades se destacan en dos elementos clave, que se relacionan con ser familias trabajadoras y de bajos recursos que dependen de sus actividades diarias.

Algunos elementos importantes que influyen de manera directa en la realidad educativa de cada institución, depende de la presencia de población flotante, pues tanto rectores (RJJ6, RPV2) como docentes (DSP8, DNS19, DPV6) identifican a la población flotante o migrante “debido a la búsqueda de trabajo en minas o fincas” como una característica relevante de sus contextos, lo que impacta la permanencia estudiantil. Además el enfoque vocacional o técnico de estos establecimientos también afecta la

formación de los estudiantes de educación media, ya que se constituyen vínculos directos con labores como ecoturismo y la historia local, con enfoque en áreas agropecuarias, agroindustriales o ambientales, que buscan darle valor agregado al campo y a sus recursos naturales.

Para presentar los hallazgos de la entrevista semiestructurada, se va a realizar la descripción y explicación de cada una de las categorías de la gestión administrativa y pedagógica de la siguiente manera: para la primera, se dejaron las categorías de Plan de Alimentación Escolar, Infraestructura y Tránsito a la Educación Superior; para la segunda, se dejaron Calidad Educativa, Cobertura y Permanencia y Formación Docente, todo como parte de los elementos más relevantes para la educación media rural en el PEER.

4.2.2 Gestión administrativa

Plan de Alimentación Escolar PAE. A continuación se presentan las convergencias y divergencias sobre el primer aspecto importante de la gestión administrativa, desde la perspectiva de los actores que hicieron parte de la investigación. En este sentido, el Plan de Alimentación Escolar es un eje fundamental de la educación nacional y se convierte en un elemento primordial en la vida académica de los estudiantes. En las tablas 9 y 10 se muestran los puntos más relevantes.

Tabla 9

Convergencias sobre PAE desde la perspectiva de los actores

Convergencias	
Valoración general positiva del PAE	Todos los actores (Secretarios, Rectores, Docentes) coinciden en que el PAE es un programa fundamental y beneficioso para el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes.
Impacto directo en el rendimiento y la concentración	Existe un acuerdo en que una alimentación adecuada contribuye a que los estudiantes se concentren mejor, participen más y, por ende, mejoren su rendimiento académico. Varios rectores (RN1, RJJ6, RRP4) resaltan que el PAE es, para muchos estudiantes, la única comida completa del día.

Beneficio crucial para la población rural y vulnerable	Se destaca que el PAE es especialmente pertinente en contextos rurales y para estudiantes de bajos recursos, quienes a menudo llegan sin haber comido o con dietas deficientes en casa.
Importancia de la comida caliente y balanceada	La provisión de comida caliente es un aspecto valorado (Rectores RN1, RSC5, RSP7; Docentes DPV4, DPV5, DNS19). Se menciona que las raciones son balanceadas y nutricionalmente adecuadas (SEB, Docentes DN1, DSP7, DRP10, DSC13, DJJ16, DNS19, DRU21).
Percepción de la supervisión y coordinación	Los Secretarios detallan un sistema riguroso de supervisión y comités. Varios Rectores (RNS3, RPV2, RRU8) y Docentes (DN1, DPV4, DPV6, DSC13, DJJ14, DJJ15) también aluden a una buena organización o supervisión por parte de la Secretaría o el personal.

Tabla 10

Divergencias sobre PAE desde la perspectiva de los actores

Divergencias	
Calidad y aceptación de la minuta	Visión mayoritariamente positiva vs. Problemas de palatabilidad/desperdicio: mientras que la mayoría de Secretarios, rectores y docentes reportan buena calidad y satisfacción, varios actores señalan problemas con la aceptación de la comida por parte de los estudiantes, lo que lleva a desperdicio (RJJ6, DRU20). También se menciona que la calidad de los productos no siempre es la mejor (DN3) o que hay escasez de insumos (DNS18). El docente DSC12 incluso lo percibe como "muy regular" y que falta nutrición.
Amplitud de cobertura y tipo de ración	SEB afirma una cobertura universal del 100 %, mientras que el rector RN1 lamenta que el desayuno solo se da a los estudiantes de educación media y no a los de preescolar a noveno. Esta diferencia de detalle en la cobertura por niveles educativos es una divergencia.
Inclusión de programas complementarios y doble ración	El SET menciona la articulación con el SENA para un segundo complemento alimentario. El SEB destaca que 58,000 estudiantes de jornada única reciben doble ración (desayuno y almuerzo). No todos los rectores o docentes mencionan explícitamente estas iniciativas o doble ración en sus contextos específicos, lo que sugiere una implementación no uniforme.
Inversión en infraestructura logística	RNS3 (más operarias) y RSP7 (mantenimiento de equipos) destacan necesidades operativas.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que existe un amplio consenso entre los diferentes actores sobre la necesidad de mejorar la calidad y nutrición de la minuta del PAE, lo que implica adaptar los menús para hacer la comida más agradable al paladar de los estudiantes, incorporar mayor variedad y asegurar un balance nutricional adecuado, que priorice proteínas y reduzca almidones. Una preocupación compartida es la dificultad para que los estudiantes consuman verduras, lo que lleva al desperdicio de alimentos; por ello, se sugiere promover estrategias para que adquieran gusto por ellas.

Otro punto de relevante es la necesidad de abordar la falta de motivación e interés estudiantil y familiar hacia el PAE, pues aunque existe una sensibilización y concientización que son clave para fomentar hábitos alimenticios saludables y valorar el beneficio del programa, se necesita mejorar en este aspecto. Además, son necesarias las mejoras operativas y de infraestructura menor que están relacionadas con la falta de personal para la prestación del servicio y la renovación de equipos y del menaje desgastado. También hay un reconocimiento de la necesidad de ampliar la cobertura en zonas rurales, lo que incluye aumentar la cantidad de ración para quienes carecen de otras opciones de almuerzo y garantizar el transporte escolar para facilitar el acceso.

Sin embargo, a pesar de los puntos en común, emergen diferencias significativas en el grado de satisfacción con el PAE actual y el enfoque para su mejora. Mientras que algunos rectores y docentes expresan una alta satisfacción con el funcionamiento del programa en sus instituciones, otros señalan ciertas fallas específicas en la calidad de la minuta, la suficiencia de insumos y el personal. Una divergencia notable es la perspectiva del rector RSC5, quien sugiere que para fortalecer el PAE es fundamental repensar la educación desde una visión integral, que abarque la sensibilización sobre la importancia de la educación y proveyendo mejores medios de transporte y apoyos, en lugar de centrarse

únicamente en la logística alimentaria. Asimismo, se observan diferencias en la responsabilidad sobre la provisión de insumos y personal: mientras se detalla un modelo de descentralización y compras a productores locales, algunos docentes reportan escasez de insumos y la necesidad de que los operadores privados garanticen personal de apoyo, lo que sugiere una posible implementación inconsistente a nivel local.

Infraestructura. En este apartado se presentan los rasgos más relevantes en cuanto a las convergencias y divergencias de infraestructura en las instituciones educativas de la muestra participante. En las Tablas 11 y 12 se pueden observar lo relacionado con este aspecto y las perspectivas de los actores entrevistados.

Tabla 11

Convergencias generales sobre infraestructura educativa

Convergencias	
Antigüedad y deterioro de la infraestructura	Ambos secretarios reconocen que la infraestructura educativa en sus respectivas jurisdicciones es antigua y requiere una inversión significativa, la describen como una infraestructura "muy longeva" y que no todo ha recibido el mantenimiento adecuado. La mayoría de rectores (RN1, RRP4, RJJ6, RSP7, RRU8) y docentes (DRP10, DRP11, DJJ14, DJJ16) señalan que sus plantas físicas son antiguas y presentan deterioro (goteras, tejados, problemas eléctricos), lo que afecta la seguridad y el confort.
Internet limitado y de mala calidad	Hay un consenso general de la mayoría de los actores (Secretario de Tunja, Rectores RN1, RNS3, RSC5, RJJ6, RSP7; Docentes DN1, DN2, DN3, DPV4, DSP7, DSP9, DRP10, DRP11, DSC13, DJJ14, DJJ15, DJJ16, DNS17) que señalan el internet como el servicio público más problemático. Se describe como limitado, de baja velocidad, intermitente, con mala cobertura en las aulas, y que llega tarde en el año o solo a ciertas dependencias. Se reconoce su impacto en la calidad educativa y la brecha rural-urbana.
Problemas con el agua potable y suministro	Un alto número de los actores (Secretario de Tunja, Rectores RN1, RSC5, RSP7, RRU8; Docentes DN1, DN2, DN3, DSP7, DSP8, DSP9, DSC12, DSC13, DJJ16, DRU20) reportan desafíos con el agua: no potable, falta de tratamiento adecuado, intermitencia en el suministro, necesidad de carrotaques en zonas rurales o problemas de salubridad.

Diferencia entre Sedes/Contextos	Ambos secretarios coinciden en que las condiciones de la infraestructura impactan el bienestar y la motivación de los estudiantes, aunque el SEB aclara que no es directamente proporcional a la calidad académica. RSC5, RSP7, y varios Docentes (DN3, RSC5, DSP9, DRP10, DRP11, DJJ15) resaltan una disparidad marcada en la infraestructura y servicios entre las sedes urbanas/centrales y las sedes rurales, siendo estas últimas las más desfavorecidas y asocian explícitamente las deficiencias a la ubicación rural, lo que agrava los desafíos.
---	---

Tabla 12*Divergencias generales sobre infraestructura educativa*

Divergencias	
Percepción general del estado de la infraestructura	Optimismo/Adecuación: Algunos rectores (RPV2, RNS3) y docentes (DPV4, DPV5, DNS18, DNS19) tienen una valoración más positiva, describiéndola como "relativamente nueva", "responde a necesidades básicas" o "buena/adecuada". Deficiencia generalizada: Otros la califican directamente como "importante problema" (RSP7), "estado regular" (RRU8), o incluso "pésima" (DRU20).
Conectividad a Internet y disponibilidad de equipos de cómputo	Aunque los dos secretarios reconocen la importancia del internet, el SET describe un plan de acción concreto e inmediato en Tunja, con una orden de compra firmada, el acta de inicio y la transferencia de recursos a las instituciones para garantizar el servicio. El SEB, por su parte, presenta una perspectiva más general del departamento, señalando que solo cerca de 300 sedes están conectadas y lamentando que "no son muchos los recursos" para lograr una cobertura total y un ancho de banda adecuado. Por otra parte, el rector RN1 menciona específicamente la obsolescencia y falta de reemplazo de equipos de "Computadores para Educar", un problema de recursos informáticos que otros no detallan.
Priorización y alcance de los proyectos	Las prioridades y el alcance de las acciones difieren. El SET se enfoca en un proyecto ambicioso y emblemático en una nueva sede. En contraste, el SEB se enfrenta a un desafío de mucha mayor escala, con casi 2000 sedes en el departamento, y reconoce que, a pesar de los esfuerzos, lo que se ha hecho "realmente no es satisfactorio".

La infraestructura educativa rural se encuentra en un estado entre el deterioro y los esfuerzos por mejorarla, los actores del sistema educativo coinciden en señalar que la

infraestructura escolar en zonas rurales es antigua y presenta un avanzado deterioro, tanto secretarios de educación, rectores y docentes describen plantas físicas "muy longevas" con problemas como goteras, daños en tejados y fallas eléctricas que afectan la seguridad y el confort de la comunidad educativa. Aunque algunos consideran que estas condiciones no determinan directamente la calidad académica, reconocen su impacto negativo en el bienestar y la motivación de estudiantes y profesores.

Uno de los problemas más mencionados es la mala calidad del servicio de internet, descrito como limitado, lento y con cobertura irregular, esta situación es particularmente grave en las aulas de clase y se convierte en un factor que amplía la brecha entre las zonas rurales y urbanas, además, a esto se suman las dificultades con el suministro de agua potable, que en muchos casos es intermitente o requiere el uso de carrotanques, lo que genera preocupaciones adicionales por la salubridad en las instituciones educativas.

Al observar las diferencias entre contextos, se evidencia una marcada disparidad entre las sedes urbanas y rurales, pues mientras las primeras suelen contar con mejores condiciones, las segundas enfrentan mayores carencias, lo que refleja una desigualdad histórica en la distribución de recursos, sin embargo, no todos perciben la situación de la misma manera: algunos actores consideran que la infraestructura cumple con las necesidades básicas, mientras otros la califican directamente como "pésima" o "un problema prioritario".

Las estrategias para abordar estos desafíos también varían, puesto que en algunos establecimientos se observan esfuerzos concretos, como planes de conectividad o proyectos emblemáticos de infraestructura, mientras que en otras las acciones son más limitadas debido a la escala de los problemas y la falta de recursos, por lo que las divergencias en las capacidades de gestión y priorización muestran la complejidad de mejorar la infraestructura

educativa rural, que requiere no solo inversión sostenible, sino también soluciones adaptadas a las particularidades de cada territorio. Por lo tanto, aunque existen avances y voluntad para superar los problemas, persisten retos estructurales que demandan políticas diferenciadas y un compromiso a largo plazo, con el fin de garantizar espacios educativos dignos en las zonas rurales para reducir las brechas y ofrecer oportunidades equitativas a todos los estudiantes.

Transición a la educación superior. En esta parte se presentan algunos de los elementos principales sobre los aspectos clave de la educación media y su paso a la educación superior a través de la formación técnica, tecnológica o universitaria, ya que los programas y oportunidades que se brindan para los estudiantes en este nivel determina el futuro de estas comunidades y el impacto económico que puedan llegar a tener en sus contextos particulares. En las Tablas 13 y 14, se dan a conocer las convergencias, divergencias y la sinopsis de cada uno de los actores desde su propia perspectiva.

Tabla 13

Convergencias sobre la Transición a la educación superior desde la perspectiva de los actores

Convergencias	
Reconocimiento de la articulación con el SENA y universidades como estrategia clave	Rectores (RN1, RNS3, RRP4) y docentes (DNS17, DSC12, DPV6) coinciden en que la articulación con el SENA y universidades como la UPTC y otras universidades es una estrategia fundamental para la transición a la educación superior. Los secretarios de educación (SET) (SEB) lo mencionan como parte de los programas de la entidad territorial, ya que el SEB destaca que el 78 % de las instituciones están articuladas con el SENA y rectores y docentes confirman su implementación en sus instituciones.
Preparación para las pruebas Saber 11 del ICFES	Todos los actores reconocen que la preparación para las pruebas Saber ICFES es un aspecto crucial para el ingreso a la educación superior. Rectores y docentes detallan las medidas implementadas, como la realización de simulacros (RN1, RSP7, RPV2, RSC5) (incluyendo programas privados y empresas privadas externas), el

	pre-ICFES pagado por las familias o la alcaldía y la capacitación de los docentes para trabajar con estas pruebas.
Barreras económicas y desmotivación estudiantil como limitantes	Existe un consenso general entre rectores (RJJ6, RSP7, RRU8) y docentes (DN2, DN3, DJJ15, DNS19) sobre los principales desafíos que enfrentan los estudiantes: las condiciones socioeconómicas, la falta de recursos para sostenerse en otra ciudad y una marcada desmotivación. Los estudiantes no ven la educación superior como una opción viable, pues prefieren salir a trabajar para ayudar a sus familias o buscar empleos de "manera rápida y fácil" RJJ6 y RSP7 coinciden en que familias priorizan trabajo sobre educación superior: "Su meta es salir de 11 para buscar trabajo". Uno de los Secretarios habla de un paso a estudios superiores del 55 % de los estudiantes que culminan educación media.

Tabla 14

Divergencias sobre Transición a la educación superior desde la perspectiva de los actores

Divergencias	
Porcentaje de acceso a la educación superior	El Secretario de educación (SEB) presenta una cifra optimista, pues afirma que el 55 % de los egresados accede a la educación superior, sin embargo, esta percepción choca con la de los rectores y docentes, que reportan cifras mucho más bajas, por ejemplo, el rector RJJ6 estima que solo 20 de 130 estudiantes irán a la universidad.
Valoración de las pruebas estandarizadas	A nivel general rectores y docentes critican abiertamente que la preparación para las pruebas del ICFES, puesto que se convierte en un "currículo extra" que no debería ser necesario y que las pruebas están "descontextualizadas" de la ruralidad. Si bien rectores y docentes buscan una preparación para las mismas, un grupo importante de ellos (RN1, RSC5, RRU8, DN3, DJJ15, DRP11) cuestiona que las pruebas Saber midan la calidad real de la educación. Algunos argumentan que las pruebas están fuera de las realidades rurales y para los estudiantes con necesidades educativas especiales, incluso un rector (RSC5) considera que una preparación "extra" para el ICFES no debería ser necesaria si el currículo nacional fuera suficiente.
Financiamiento de la preparación para pruebas	Rectores (RSC5) y docentes (DPV6) revelan que los padres deben asumir un costo, lo que se convierte en una limitación para los estudiantes de bajos recursos. Un docente (DPV6) incluso menciona que, en años anteriores, la alcaldía apoyó con el pago, pero que en otros ha dependido de la voluntad y los recursos de los padres.
Orientación vocacional limitada	Solo algunos rectores y docentes (RNS3, RSP7, RRU8, DRP11) mencionan programas estructurados de orientación, como por ejemplo ferias universitarias en la que se invita a universidades de Tunja y a egresados para motivar a los jóvenes, mientras algunos actores cuentan con convenios formales y proyectos de articulación con

universidades, otros apenas logran realizar orientación vocacional o preparación básica para pruebas.

Los actores entrevistados evidencian diversas estrategias para abordar la transición de los estudiantes hacia la educación superior, a nivel general, las instituciones promueven el desarrollo de competencias a través de programas de profundización técnica en alianza principalmente con el SENA, además de realizar simulacros de pruebas Saber, en algunos casos elaborados por los propios docentes mientras que la mayoría recurre a servicios externos de empresas privadas, usualmente financiados con apoyo de padres de familia o de la alcaldía local.

Se resalta el acompañamiento en orientación vocacional, especialmente desde la psicoorientación, la coordinación académica o los directores de grupo, para fortalecer el proyecto de vida y guiar a los estudiantes en la elección de carrera, sin embargo, algunos rectores y docentes mencionan convenios con universidades como la UPTC para ofrecer la articulación técnica, lo cual favorece la inserción temprana a la educación superior.

No obstante, muchos rectores y docentes reconocen las profundas limitaciones del contexto rural: las barreras económicas, las expectativas familiares y las condiciones sociales impiden que una gran parte de los estudiantes continúe estudios superiores. Mientras que algunos planteles han tenido egresados destacados que han accedido a universidades de alta calidad, otros enfrentan un bajo número de estudiantes que logran ingresar a la universidad, en algunos casos, se percibe una visión crítica hacia la preparación adicional fuera del currículo nacional, aunque se reconocen esfuerzos institucionales por compensar estas limitaciones.

4.2.2 Gestión pedagógica

Calidad Educativa. En relación con la calidad educativa es importante tener presente que la calidad en Colombia se mide a través de los resultados de pruebas estandarizadas, principalmente las Pruebas Saber 11, las cuales arrojan el desempeño académico de los estudiantes en cada una de las áreas evaluadas por el ICFES. Al respecto es necesario resaltar que los resultados de estos exámenes representan la manera como se encuentra la institución y los elementos que se deben determinar para mejorar, en las Tablas 15 y 16 se muestran las percepciones de los entrevistados sobre calidad educativa.

Tabla 15

Convergencias sobre la Transición a la educación superior desde la perspectiva de los actores

Convergencias	
Percepción de la relación entre pruebas estandarizadas y calidad educativa	Aunque con matices, la mayoría de los rectores reconocen y hacen referencia a los resultados de las pruebas estandarizadas (ICFES/Saber) como un indicador, o al menos un referente, de la calidad educativa. Varios (RPV2, RNS3, RRP4, RSC5, RJJ6) reportan mejoras o el mantenimiento de sus resultados, lo que indica que le prestan atención, sin embargo, aunque una gran parte de la mayoría de los entrevistados perciben una relación directa entre las pruebas estandarizadas y la calidad educativa, algunos consideran que la relación no es directa, argumentando que las pruebas no capturan la verdadera esencia de la calidad educativa, como el desarrollo integral del estudiante.
Rendimiento en pruebas estandarizadas	Se observa una tendencia general de mejora en el rendimiento, con algunos casos que reportan un ascenso de clasificación de nivel bajo a básico o alto, no obstante, la mayoría de los docentes califican los resultados de las pruebas Saber como bajos o regulares. RSP7 es autocrítico y afirma directamente que "lo rural tiene problemas de calidad" y que sus promedios son "relativamente bajos" y no evolucionan. Un rector (RRU8) menciona que, aunque se esfuerzan por ser competitivos, los resultados son "regulares"; igualmente, un docente (DJJ15) manifiesta que los puntajes han ido "bajando, bajando, bajando" en los últimos años y otro profesor (DN1) indica que, si bien han mejorado, los puntajes no son lo que se esperaría. En contraste, DPV6 resalta que su institución es la primera a nivel

	rural del departamento en las pruebas Saber, pero que las expectativas de calidad van más allá de los puntajes de las pruebas.
Factores que afectan los resultados	Varios rectores (RSC5, RSP7) convergen en señalar la falta de interés o motivación de los estudiantes como una limitación significativa para mejorar los resultados. RSC5 lo asocia a que los estudiantes vienen a "hacer vida social" y RSP7 a la cultura de "salir a cultivar/tener ganado", además los docentes reconocen la falta de interés y la desmotivación de los estudiantes como un problema central. DJJ15 comenta que los estudiantes simplemente "van a la prueba sin ánimo de nada" y contestan al azar. Asimismo, existen desafíos relacionados con el contexto socioeconómico y rural de estas comunidades ya que las limitaciones económicas y culturales de las familias rurales (RSP7, RRU8, RJJ6) (DJJ15, DJJ16, DRP11) impactan negativamente en los resultados, ya sea por falta de apoyo, de recursos para materiales o por una cultura que no prioriza la educación superior. Un docente (DN3) menciona que el rezago académico de los estudiantes afectados por la pandemia es evidente en los resultados de las pruebas.
Rol del compromiso docente	Hay una clara convergencia en atribuir los aciertos o el sostenimiento de los resultados al gran trabajo y compromiso de los docentes (RNS3, RRP4, RJJ6, RSP7). El esfuerzo y el compromiso de los profesores son consistentemente destacados como una fortaleza clave.

Tabla 16

Divergencias sobre calidad educativa desde la perspectiva de los actores

Divergencias	
Definición de "Calidad Educativa"	Se observa que hay una visión holística de lo que es calidad y la divergencia más profunda es la de RN1, quien critica que las pruebas no miden la "verdadera calidad", que para él es que el chico salga con un proyecto de vida y feliz. Propone que el concepto de "calidad" debe cambiar su contexto para ser más integral y no solo centrado en resultados de exámenes, así mismo, los docentes Los docentes DJJ15, DJJ16 y DRP11 señalan que las pruebas están "descontextualizadas" y no miden la calidad real, ya que no se adaptan a la realidad de las regiones. Y por ello, el enfoque en motivación/bienestar (RSC5) sugiere que la calidad implica que el estudiante se sienta "enamorado de venir a su institución", y no solo por la comida o la vida social, lo que subraya el bienestar emocional.
Percepción de la ruralidad vs.	RRU8 presenta una divergencia crucial al cuestionar la equidad de la medición y argumenta que medir a los colegios agropecuarios (con 10 horas de especialidad y menos tiempo en básicas) con el

resultados de la Prueba Saber	mismo "rasero" que a los académicos es injusto, además, plantea una crítica fundamental al sistema de evaluación nacional para instituciones con enfoques técnicos específicos. De la misma forma, varios docentes critican las pruebas estandarizadas por no considerar las diferencias contextuales y socioeconómicas de los estudiantes según las realidades regionales (DRP11). DJJ15 señala que es diferente estar en Chocó o Chiquinquirá en comparación con Bogotá, además de destacar que las pruebas de inglés exceden el nivel de colegios públicos y no hay adecuaciones para estudiantes con necesidades de inclusión. DJJ16 cuestiona la estandarización, ya que ignora las diferencias culturales y socioeconómicas entre regiones. Por último, DNS17 afirma que estas pruebas no evalúan el contexto real del estudiante ni su formación integral, reduciendo la educación a resultados numéricos que no reflejan su desarrollo humano.
Percepción sobre los resultados académicos	El SEB afirma que el departamento ha obtenido "muy buenos resultados" en las pruebas Saber, superando a otros departamentos con más recursos. En contraste, la mayoría de los docentes (DN1, DN2, DN3, DSP8, DSP9, DJJ15, DRU20) y algunos rectores (RSP7, RRU8) describen los resultados de sus instituciones como "bajos" o "regulares", quienes señalan que los puntajes son injustos por las condiciones desiguales en las que se presentan

La mayoría de los entrevistados percibe una relación directa entre las pruebas estandarizadas y la calidad educativa, ya que consideran que estas reflejan el nivel académico de las instituciones, no obstante, una minoría argumenta que las pruebas no capturan aspectos esenciales como el desarrollo integral del estudiante. En cuanto al rendimiento, se observa una mejora gradual, con casos de ascenso en clasificaciones o niveles institucionales, aunque persiste insatisfacción, porque las expectativas van más allá de los puntajes. Entre los aciertos destacan el compromiso docente, el apoyo de la comunidad y el uso de aulas especializadas en algunas instituciones. Empero, los desafíos incluyen la limitación de las pruebas para medir dimensiones como el bienestar estudiantil, la falta de motivación en los alumnos y obstáculos que se relacionan con la particularidad de las regiones.

Los actores identifican estrategias clave para mejorar los resultados en las pruebas Saber, como la aplicación de simulacros (con pruebas externas o internas), el acompañamiento docente (con énfasis en su compromiso y capacitación), el apoyo externo (de entidades municipales o familias), el trabajo anticipado desde primaria y secundaria, y el fortalecimiento de la lectura crítica y competencias básicas desde áreas como inglés. Sin embargo, aunque valoran estos esfuerzos, existe una tensión entre los resultados estandarizados y el concepto de "calidad educativa", que muchos consideran más amplio que un simple puntaje, que abarca aspectos como el desarrollo integral del estudiante y donde los principales desafíos incluyen la desmotivación estudiantil, las limitaciones socioeconómicas y la inequidad en la evaluación de colegios técnicos y rurales, lo que refleja las críticas hacia un sistema que no siempre considera las diferencias contextuales.

Sin embargo, persisten divergencias significativas en la implementación de estas estrategias: mientras algunos rectores aplican planes estructurados con simulacros periódicos, análisis de datos y formación docente, otros mencionan acciones genéricas sin sistematicidad. Estas diferencias se extienden a la concepción misma de la preparación, desde enfoques técnicos centrados en el examen hasta énfasis en la motivación estudiantil, así como en el uso de recursos externos (priorizados por unos y descartados por otros que dependen únicamente de capacidades internas como la contratación directa de empresas).

La disparidad también alcanza la formación docente, solo parcialmente considerada, y los mecanismos de seguimiento, que oscilan entre evaluaciones periódicas y acciones esporádicas. Estos matices revelan una tensión fundamental entre la medición estandarizada y una visión holística de calidad educativa, donde el desarrollo integral del estudiante y su bienestar compiten en importancia con los resultados académicos, por lo que el desafío central radica en articular los dos enfoques mediante estrategias

contextualizadas que, sin descuidar los indicadores, incorporen el compromiso comunitario y respondan a las desigualdades estructurales del sistema.

Cobertura y permanencia. Una de las preocupaciones más relevantes del gobierno nacional tiene que ver con los índices de cobertura y permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo, sin embargo, en educación media, también es uno de los desafíos más complejos, ya que muchos de los jóvenes desertan del sistema educativo cuando culminan educación básica y la idea es brindarles las herramientas para su formación integral y el desarrollo de un proyecto de vida en el que aporte a la sociedad y se integre de manera óptima como ciudadanos del mundo, A continuación se muestran las convergencias y divergencias de esta categoría en las Tablas 17 y 18.

Tabla 17

Convergencias de cobertura y permanencia desde la perspectiva de los actores

Convergencias	
Factores socioeconómicos como causas clave de deserción	Existe un acuerdo general en que las condiciones socioeconómicas de las familias son la principal causa de la deserción escolar, en este sentido, se menciona que los estudiantes, a menudo desde edades tempranas, optan por el trabajo para ayudar a sus familias o migran siguiendo a sus padres en busca de oportunidades laborales. El SEB lo relaciona con las condiciones de vida de las familias que no tienen un "asiento en un municipio". Rectores (RSP7, RJJ6) y docentes (DRP10, DNS19) señalan que los estudiantes prefieren ir a "ganar plata rápido" en lugar de seguir estudiando y las familias ayudan a fomentar esta idea.
La población flotante como factor de inestabilidad	Secretarios, rectores y docentes coinciden en que la población flotante, especialmente en zonas con economías basadas en la minería o la agricultura, es una causa importante de la baja permanencia educativa. Rectores (RNS3) y docentes (RJJ6, DNS18, DPV6, DNS19) explican que las familias se trasladan constantemente por motivos de trabajo, lo que interrumpe el proceso educativo de los estudiantes. DRU20 señala la minería es un factor clave que genera esta población inestable.

El PAE y el transporte escolar como estrategias de retención	Los secretarios de educación (SEB, SET) y rectores (RP10, RSP7) reconocen el Plan de Alimentación Escolar (PAE) y el transporte escolar como estrategias fundamentales para la permanencia de los estudiantes en el campo. Aunque los rectores y docentes mencionan que existen barreras para acceder a estos servicios, como el mal estado de las vías, se valora el esfuerzo por parte de las administraciones para implementarlos.
---	---

Tabla 18

Divergencias sobre cobertura y permanencia desde la perspectiva de los actores

Divergencias	
Causas de la deserción	Los secretarios de educación atribuyen la baja cobertura a factores demográficos, como la disminución en la tasa de natalidad, que es un factor relevante en los últimos años, no obstante, los rectores (RSP7, RJJ6) y docentes (DRP11, DRP10, DNS18) enfatizan que los estudiantes se van por motivos de trabajo o migración familiar, y no necesariamente porque no haya población estudiantil.
La "cultura del facilismo" y la validación de estudios	Un grupo de docentes (DJJ14, DJJ16, DNS17) menciona que la deserción y la falta de permanencia se deben a una "cultura del facilismo". Otro actor (DJJ14) explica que los estudiantes abandonan el colegio para "validar" el grado en menos tiempo y con menos esfuerzo, lo que afecta la calidad educativa y la percepción del valor del aprendizaje. Esta perspectiva no es abordada por los secretarios.
Enfoque del transporte escolar	El SEB describe que las alcaldías son las encargadas de contratar y gestionar el transporte escolar con los recursos que envía la nación. Un docente (RRU8) de Toca menciona que el servicio de bus "no cubre todas las veredas" y que las vías están en mal estado. Los rectores (RJJ6, RSC5, RSP7) y docentes (DRP10, DRP11, DRU20) señalan que esto se convierte en una barrera para los estudiantes, ya que muchos deben caminar o usar bicicleta, lo que dificulta su permanencia.

Los actores educativos (autoridades, directivos y maestros) coinciden en que el factor socioeconómico familiar es determinante en la deserción escolar, la urgencia de que los jóvenes trabajen para sostener el hogar o los desplazamientos familiares por oportunidades laborales son causas recurrentes de abandono estudiantil. Esta situación se intensifica en regiones con economías extractivas (minería, agricultura), donde la movilidad

constante de las familias genera una "población escolar fluctuante" que dificulta la continuidad educativa, por lo cual, frente a este panorama, los actores identifican medidas de retención como el Programa de Alimentación Escolar y el transporte educativo, aunque reconocen limitaciones en su implementación: infraestructura vial deficiente y cobertura incompleta del servicio de transporte.

No obstante, existen posturas divergentes, ya que mientras las autoridades educativas de Boyacá explican la reducción de matrículas por variables demográficas (descenso de natalidad), los educadores atribuyen el fenómeno a factores laborales y económicos. Un aspecto polémico, señalado por algunos docentes, pero omitido por funcionarios, es la tendencia al "mínimo esfuerzo académico", donde estudiantes prefieren validar estudios o cambiar a instituciones con menores exigencias que continuar en el sistema educativo, lo que cuestiona la valoración social del aprendizaje y la calidad educativa.

Formación docente. La formación docente en educación media en contextos rurales no es solo una necesidad educativa, sino una condición fundamental para garantizar el derecho a una educación pertinente, equitativa y transformadora de estos territorios, por lo cual los docentes rurales enfrentan múltiples desafíos que van más allá de la enseñanza de contenidos: deben ser mediadores culturales, guías emocionales, líderes comunitarios y gestores de oportunidades para jóvenes que, con frecuencia, viven en condiciones de vulnerabilidad social, económica y geográfica.

Teniendo en cuenta lo anterior, la formación docente debe tener un enfoque diferencial, que comprenda las particularidades del territorio, la cosmovisión de las comunidades campesinas y las realidades del entorno productivo local, por lo cual, no basta con dominar un área del conocimiento, sino que se requiere una preparación pedagógica y

didáctica que permita articular la escuela con la vida rural, fortalecer los proyectos de vida de los estudiantes y responder a los retos del abandono escolar, la baja transición a la educación superior y la falta de expectativas educativas en las familias.

Fortalecer la formación docente en la educación media rural es una apuesta estratégica por la equidad territorial, para poder reconocer que los jóvenes del campo merecen una educación de calidad que les permita quedarse, transformarlo y liderar procesos de desarrollo sostenible desde sus propias realidades, además, la formación continua de los docentes es clave para cerrar brechas entre lo urbano y lo rural, especialmente en un mundo marcado por la digitalización y la inteligencia artificial y dotar a los maestros de herramientas pedagógicas, tecnológicas y socioemocionales que les permitan adaptarse a los cambios y generar propuestas contextualizadas que motiven a los jóvenes a permanecer en el sistema educativo. A continuación en la Tablas 19 y 20 se presentan los elementos más relevantes de convergencias y divergencias sobre este aspecto.

Tabla 19

Convergencias de formación docente en ruralidad

Convergencias	
La Formación es una iniciativa y gasto del propio docente	Hay un consenso significativo entre rectores y docentes en que la formación profesional, incluyendo maestrías y doctorados, es en gran parte una iniciativa y un gasto personal de los profesores. Un rector (RSP7) comenta que los docentes han tenido que pagar sus posgrados y, en ocasiones, no reciben el apoyo para obtener los permisos. Un docente (DN1) afirma que "ellos mismos son los que pues les toca motivarse y pagar sus estudios".
La formación docente mejora la calidad de la educación	Rectores y docentes coinciden en que un docente bien preparado impacta positivamente en la calidad educativa. Un rector (RPV2) menciona que la presencia de profesores con maestrías y doctorados "hace que definitivamente la calidad de la educación aumente y mejore". Del mismo modo, un docente (DN1) asegura que un "docente preparado pues ofrece excelente calidad en su disciplina".

Falta de programas específicos y constantes	Rectores (RNS3, RSP7) y docentes (DRP10, DRP11, DJJ15, DJJ16) coinciden en que no existen programas de formación constantes y específicos para la educación rural. Un rector (RSP7) recuerda que hace unos 15 años se convocaba a los docentes por áreas para procesos de actualización, pero "eso no volvió a ocurrir". Por su parte, un docente (DJJ15) menciona que las capacitaciones que ofrece el gobierno "son muy pocas, muy de vez en cuando llegan".
--	--

Tabla 20*Divergencias de formación docente en ruralidad*

Divergencias	
Percepción del apoyo de la entidad territorial	Existe una clara diferencia entre la percepción de los secretarios y la de los rectores y docentes. El SEB menciona un congreso pedagógico y talleres, pero reconoce que no hay un programa específico "para educación media en ruralidad". El SET afirma que "no existe un programa formal que esté financiado por nosotros", pero están buscando recursos para capacitar a los docentes. En contraste, rectores (RN1, RSC5, RSP7, RJJ6) y docentes (DJJ15, DJJ16) señalan una falta de apoyo constante y critican que las capacitaciones son esporádicas y, en ocasiones, percibidas como un "relleno".
Brecha entre docentes	Hay una divergencia sobre la disposición a la formación entre los docentes, por ejemplo, un rector (RJJ6) señala que los docentes "más antiguos" no tienen el mismo incentivo para estudiar posgrados, ya que no les representará una mejora salarial. En contraste, los docentes más jóvenes, que pertenecen al nuevo escalafón (Decreto 1278), sí tienen una "motivación también económica" para capacitarse. Esta brecha generacional, según un docente (DJJ16), dificulta la comunicación y la adopción de nuevas herramientas como la inteligencia artificial.
Enfoque de la formación	Mientras que los secretarios de educación hablan de fortalecer áreas críticas como la lectura crítica y el inglés, rectores y docentes enfatizan otros aspectos. Un rector (RSC5) opina que los títulos no garantizan la calidad, sino que la vocación es lo más importante, otro rector (RSP7) aboga por una discusión sobre el tipo de docente que se necesita y la actualización constante en metodologías y algunos docentes (DSP9, DSC12, DNS18) destacan la necesidad de trabajar en las competencias socioemocionales.

La formación docente, aunque impulsada por motivaciones individuales, tiene un doble propósito: mejorar la calidad educativa y el beneficio económico personal. Si bien rectores y docentes coinciden en que la realización de posgrados, como maestrías y doctorados, depende principalmente del esfuerzo y la inversión de cada profesor, esta situación evidencia la carencia de políticas institucionales que apoyen su desarrollo profesional, al no contar con un respaldo sólido por parte de las entidades educativas, la carga financiera y logística recae enteramente en los docentes, lo que limita las oportunidades de formación continua y perpetúa desigualdades en el sistema.

Así también, la importancia de la formación docente es un elemento clave para la calidad educativa, puesto que todos los actores coinciden en que un docente bien preparado contribuye significativamente a mejorar la calidad de la educación, no obstante, pese a reconocer estos beneficios, no existen programas de formación continua y especializada, especialmente en contextos rurales, donde se afirma que las capacitaciones son escasas y esporádicas.

Finalmente, mientras las secretarías de educación mencionan esfuerzos como congresos pedagógicos y talleres, rectores y docentes critican la falta de programas específicos y constantes, puesto que algunas capacitaciones son poco apropiadas y de carácter virtual y, por lo tanto, no tienen el mismo impacto que cuando son presenciales. Además, se evidencia una brecha generacional, ya que los docentes bajo el Decreto 1278, tienen incentivos económicos para capacitarse, a diferencia de los docentes del Decreto 2277, quienes no ven beneficios salariales, esta diferencia, sumada a la falta de enfoques comunes en formación (como metodologías innovadoras o competencias socioemocionales), dificulta la cohesión y actualización del cuerpo docente.

En la Tabla 21 se presenta un resumen general de los elementos más importantes de las entrevistas en cuanto a convergencias y divergencias de los actores, con lo cual se puede tener un panorama holístico de cuáles son las perspectivas de los participantes en cada una de las categorías establecidas.

Tabla 21

Matriz resumen de Convergencias y Divergencias en las Entrevistas a Secretarios de Educación, Rectores y Docentes

Categoría	Convergencias	Divergencias
1.1. Efectividad del PAE	- Beneficia a estudiantes de bajos recursos. - Mejora el rendimiento académico. - Críticas a la falta de proteínas y exceso de carbohidratos.	- Algunas instituciones reportan buena aceptación (ej. minutas balanceadas), mientras otras señalan desperdicio y rechazo a ciertos alimentos. - En zonas rurales, el PAE es vital para estudiantes que llegan sin desayunar; no obstante, algunos no lo valoran.
1.2. Mejoras al PAE	- Necesidad de capacitación en nutrición para estudiantes/familias. - Ajustar minutas para hacerlas más atractivas.	- Algunos piden mayor variedad de alimentos; otros sugieren incrementar la cobertura de doble ración. - Instituciones con jornada única destacan la importancia del almuerzo caliente.
2.1. Infraestructura	- Problemas graves de agua potable en zonas rurales (dependencia de carro tanques). - Internet limitado o ausente en aulas. - Infraestructura antigua con goteras y salones pequeños.	- Instituciones urbanas tienen mejor acceso a servicios básicos (ej. luz, internet). - Algunas escuelas rurales carecen de espacios deportivos o aulas múltiples.
2.2. Impacto de la infraestructura	- Afecta el bienestar estudiantil y la integración de tecnología. - Falta de mantenimiento eléctrico y de saneamiento básico.	- En algunas zonas, el principal problema es la antigüedad de los edificios; en otras, la falta de servicios básicos (agua, luz).
3.1. Transición a educación superior	- Articulación con SENA y universidades (UPTC, Santo Tomás, entre otras).	- Algunas instituciones tienen programas robustos (ej. preicfes); otras carecen de apoyo.

Categoría	Convergencias	Divergencias
	- Baja motivación por falta de recursos económicos/culturales.	- En zonas rurales, muchos estudiantes no ven la universidad como opción viable.
7.1. Calidad educativa y pruebas Saber	- Brechas entre instituciones urbanas (mejores resultados) y rurales. - Uso de simulacros para preparación.	- Algunas escuelas urbanas mantienen estándares altos; rurales enfrentan desafíos por falta de recursos.
8.1. Cobertura y permanencia	- Deserción por trabajo infantil y migración laboral. - Estrategias de retención: seguimiento personalizado, proyectos socioemocionales.	- En zonas mineras (ej. Samacá), la población flotante es un problema mayor.
9.1. Formación docente	- Necesidad de capacitación en TIC y pedagogías modernas. - Acceso limitado a becas para posgrados.	- Docentes urbanos tienen más oportunidades de actualización; rurales dependen de autogestión.

4.2.3 Triangulación de entrevistas según los actores

En este segmento se va a presentar el análisis elaborado desde MAXQDA Analytics Pro (24.10.0) (Ejemplo en el Anexo N), a través del cual se pudo realizar un análisis codificado y gráfico de los elementos más importantes encontrados en los discursos de los participantes del trabajo investigativo y que permiten determinar los rasgos más distintivos en las intervenciones de los actores, así como los hallazgos más relevantes de las entrevistas (Anexo M. Ejemplo de matriz de metarreferencias de entrevistas). A continuación en la Tabla 22 se presentan los datos cruzados de las entrevistas para su posterior análisis.

	DOCENTES	RECTORES	SECRETARIOS	Total
▼ Gestión pedagógica	171	64	12	247
Formación docente	51	20	5	76
Cobertura y permanencia educativa	53	23	4	80
Calidad educativa y pruebas estandarizadas	67	28	3	98
▼ Gestión administrativa	140	56	20	216
Alimentación escolar	53	21	8	82
Infraestructura	52	24	5	81
Transición a la educación superior	35	14	7	56
Σ SUMA	622	250	64	936
# N = Documentos	23 (67,6%)	9 (26,5%)	2 (5,9%)	34 (100,0%)

Tabla 22

Tabla cruzada de entrevista por actores

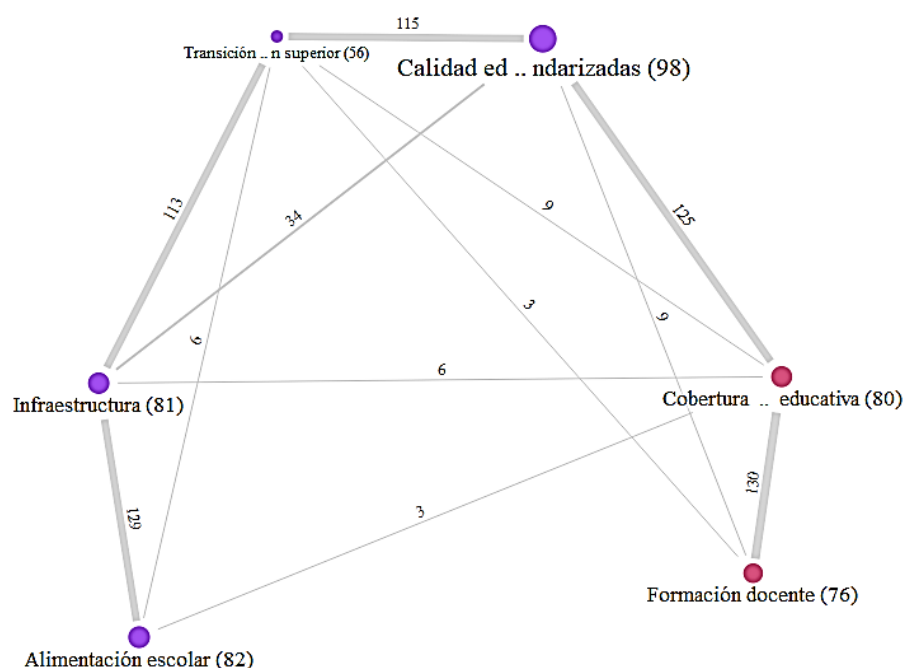
Fuente: MAXQDA Analytics Pro (24.10.0).

La tabla presenta la distribución de 936 menciones sobre aspectos de gestión pedagógica y administrativa realizadas por docentes (67,6 %), rectores (26,5 %) y secretarios (5,9 %) en 34 documentos analizados. La gestión pedagógica reúne el 26,4 % de las menciones, lo que destaca la importancia de la calidad educativa, seguidas de cobertura y permanencia y la formación docente. En la gestión administrativa (23,1 %), sobresalen la alimentación escolar y la infraestructura, mientras que la transición a la educación superior

tiene menor peso relativo. Los docentes aportan la mayoría de las referencias en todas las subcategorías, lo cual evidencia su alto involucramiento en la vida escolar; los rectores enfatizan la calidad educativa y la infraestructura, y los secretarios contribuyen especialmente en temas administrativos. En conjunto, los datos muestran que el discurso de los actores prioriza que el mejoramiento de la calidad educativa y las condiciones de bienestar e infraestructura, favorecen la permanencia y el rendimiento estudiantil. Ahora bien, a continuación se muestra en la Figura 20 la red de co-ocurrencias desde las perspectivas de los actores.

Figura 20

Red de co-ocurrencias de entrevistas



Fuente: MAXQDA Analytics Pro (24.10.0).

El análisis integrado de la red de co-ocurrencias y de la tabla cruzada, generadas en MAXQDA permite comprender, con un enfoque articulado y sustentado en evidencia, la experiencia que los secretarios de educación, directivos y docentes han tenido con los programas del PEER en diversas instituciones educativas de carácter rural del departamento

de Boyacá y del municipio de Tunja. La disposición y el peso de los nodos reflejan que la implementación de estos programas no se percibe como un conjunto de acciones aisladas, sino como un entramado interdependiente en el que las condiciones materiales, las prácticas pedagógicas y los mecanismos de articulación con la educación superior se realimentan y condicionan mutuamente los resultados.

Así mismo, MAXQDA revela que la implementación de los programas PEER en zonas rurales es percibida como un sistema interconectado, donde factores materiales, pedagógicos y de articulación con la educación superior se cohesionan mutuamente, de esta manera, la "Calidad educativa" emerge como categoría central, vinculada estrechamente con la permanencia estudiantil y la transición a la educación superior. Esto evidencia que la calidad no se limita a resultados en pruebas estandarizadas, sino que incluye el desarrollo de competencias clave y condiciones básicas como infraestructura y alimentación escolar (PAE), las cuales resultan fundamentales para mantener las trayectorias educativas. Asimismo, se destaca el rol clave de la formación docente, puesto que la efectividad en este aspecto depende de su capacidad para traducirse en mejoras metodológicas y adaptaciones contextualizadas que reduzcan principalmente la deserción escolar.

La triangulación de perspectivas entre los secretarios, los directivos y los docentes muestra consensos importantes: todos reconocen que el éxito de los programas requiere combinar condiciones materiales adecuadas con prácticas pedagógicas de calidad, no obstante, existen diferencias en los enfoques, ya que mientras las secretarías priorizan aspectos logísticos y normativos, los docentes enfatizan las necesidades del aula y los rectores actúan como mediadores entre ambos niveles. Estas divergencias señalan la necesidad de una mayor articulación, donde los secretarios fortalezcan su apoyo pedagógico, los directivos mejoren las condiciones institucionales y los docentes consoliden prácticas

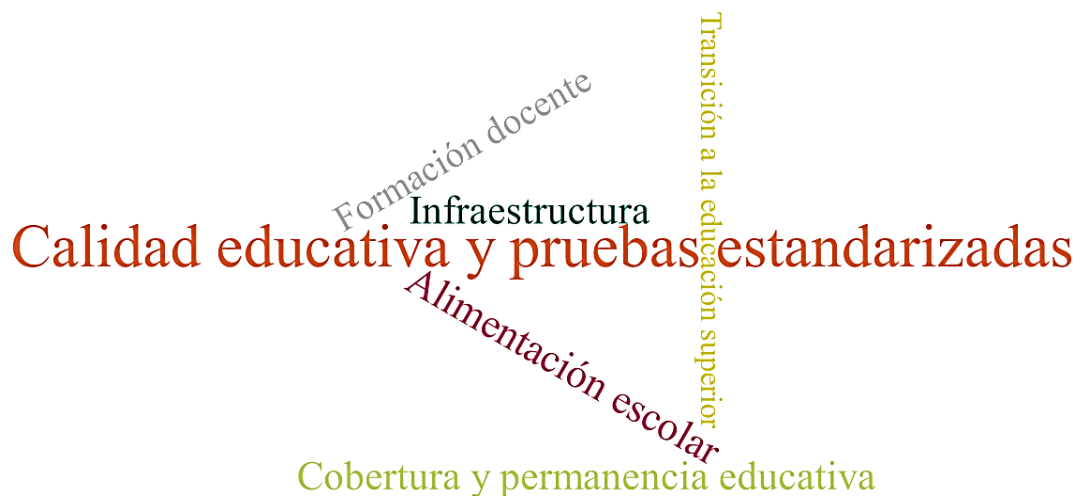
Teniendo en cuenta lo anterior, también es relevante mencionar la presencia de verbos como limitar, afectar, dificultar, restringir, impedir o faltar que introduce el contrapunto de las barreras percibidas, muchas de las cuales se asocian directamente con las divergencias ya señaladas: carencias en infraestructura, limitaciones presupuestales, ausencia de acompañamiento pedagógico sostenido o falta de continuidad en ciertas estrategias. La coexistencia de estos términos de impulso y de obstáculo en un mismo espacio visual pone de manifiesto que la experiencia del PEER se construye en un equilibrio constante entre lo que se logra y lo que aún limita su alcance.

Otros términos de la nube, como motivar, retener, fortalecer, facilitar o fomentar, se alinean estrechamente con las convergencias identificadas: la necesidad de articular condiciones habilitantes con prácticas pedagógicas que promuevan la permanencia y la calidad, en este mismo enfoque, verbos como preparar, continuar, acceder e integrar apuntan al eje de la transición a la educación superior, lo que sugiere que este componente no se percibe solo como una meta final, sino como un proceso gradual que debe ser facilitado desde etapas tempranas de la trayectoria escolar.

Así mismo, en la Figura 22, donde se presenta la nube de palabras por categorías, se ofrece una representación visual clara de la jerarquía y la centralidad de los temas en la experiencia del PEER. La posición destacada y el mayor tamaño es Calidad educativa y confirma lo que ya mostraba la red de co-ocurrencias: este eje constituye el núcleo articulador del discurso, el punto de convergencia donde se relacionan directamente la permanencia, la transición educativa y las condiciones habilitantes, el predominio visual de esta categoría evidencia que, para los actores, la noción de calidad trasciende la preparación para pruebas y se entiende como un indicador global del funcionamiento del programa, capaz de sintetizar sus fortalezas y sus limitaciones.

Figura 22

Nube de palabras sobre categorías clave en la gestión educativa



Fuente: MAXQDA Analytics Pro (24.10.0).

Alrededor de este núcleo aparecen categorías que, aunque con menor peso, mantienen vínculos estratégicos: Cobertura y permanencia educativa y Transición a la educación superior representan los objetivos de impacto más inmediatos del PEER; Infraestructura y Alimentación escolar conforman el soporte material y logístico que posibilita dichos objetivos; mientras que Formación docente, aunque con una visibilidad más discreta en esta nube, actúa como un factor transversal que incide de manera indirecta, pero decisiva en las demás dimensiones, es necesario aclarar que la menor prominencia visual de esta última no implica irrelevancia, sino que señala una menor frecuencia de mención en comparación con otras categorías, lo que abre la reflexión sobre la necesidad de fortalecer su presencia en la agenda y en el discurso de los secretarios de educación principalmente.

Esta disposición gráfica refuerza la idea de que el PEER, para lograr un impacto sostenido, requiere un equilibrio entre el foco en la calidad, como eje de articulación y evaluación, y el fortalecimiento simultáneo de los componentes habilitantes (infraestructura

y alimentación), los de soporte pedagógico (formación docente) y los orientados al logro de metas educativas de largo alcance (permanencia y transición). Por lo que se puede afirmar que la nube, al organizar visualmente estos elementos, permite identificar con claridad cuáles son los puntos de mayor densidad en la percepción de los actores y, a la vez, cuáles podrían ser reforzados para lograr una experiencia más integral y coherente del programa en los territorios analizados.

Por otra parte, las Tablas 23 y 24 representan la manera como se distribuyen las menciones relacionadas con la gestión pedagógica y la gestión administrativa, identificadas en los discursos de docentes, rectores y secretarios, a partir de los documentos analizados. La primera tabla muestra la frecuencia absoluta de referencias por tipo de gestión y el actor participante, lo cual evidencia el aporte diferenciado de cada grupo; mientras que la segunda, resume el peso porcentual de cada categoría en el total de menciones registradas y permite identificar la preponderancia relativa de la gestión pedagógica sobre la administrativa en el conjunto de la información recopilada.

Tabla 23

Tabla cruzada de códigos por tipo de gestión y actores

	DOCENTES	RECTORES	SECRETARIOS	Total
● Gestión pedagógica	171	64	12	247
● Gestión administrativa	140	56	20	216
Σ SUMA	311	120	32	463
# N = Documentos	23 (67,6%)	9 (26,5%)	2 (5,9%)	34 (100,0%)

Fuente: MAXQDA Analytics Pro (24.10.0).

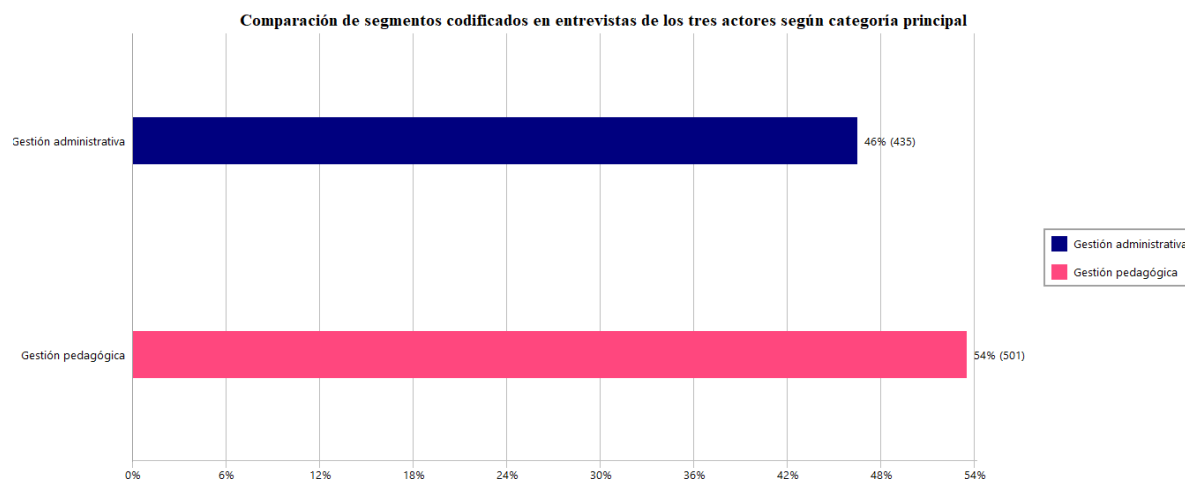
Tabla 24*Frecuencia absoluta de códigos por tipo de gestión*

	Frecuencia	Porcentaje
Gestión administrativa	435	46,5
Gestión pedagógica	501	53,5
TOTAL	936	100,0

Fuente: MAXQDA Analytics Pro (24.10.0).

La tabla cruzada de códigos por actor (Tabla 23) aporta un matiz importante a esta distribución, puesto que los docentes concentran el 67,6 % de las menciones totales, con una ligera inclinación hacia la gestión pedagógica (171 menciones) sobre la administrativa (140). Los rectores, con el 26,5 % de las menciones, muestran un reparto más equilibrado entre ambas dimensiones (64 frente a 56), mientras que los secretarios, que representan el 5,9 % de las menciones, invierten la proporción, con mayor énfasis en la gestión administrativa (20) que en la pedagógica (12). Este patrón refleja la orientación natural de cada actor hacia las áreas más vinculadas con sus responsabilidades: los docentes hacia el quehacer educativo cotidiano, los rectores hacia el balance entre lo pedagógico y lo administrativo, y los secretarios hacia la provisión de condiciones y recursos.

Finalmente, la comparación de segmentos codificados en entrevistas de los tres actores (ver Figura 23) muestra un predominio moderado de la gestión pedagógica, con el 54 % de los fragmentos (501), frente al 46 % correspondiente a la gestión administrativa (435). Este patrón, corroborado por las Tablas 23 y 24, revela que, aunque la dimensión pedagógica concentra un mayor número de referencias, la administrativa mantiene un peso sustancial en el discurso, lo que confirma la estrecha interdependencia entre ambas áreas en la experiencia del PEER.

Figura 23*Comparación de segmentos codificados según gestiones*

Fuente: MAXQDA Analytics Pro (24.10.0).

De acuerdo con esta gráfica, en términos de convergencias, la coincidencia es clara: todos los actores reconocen que la efectividad de la gestión pedagógica depende de manera directa de la solidez de la gestión administrativa, lo que implica que los logros en cobertura, permanencia y calidad educativa, dimensiones recurrentes en las entrevistas, requieren no solo de buenas prácticas de enseñanza, sino también de una infraestructura adecuada, una alimentación escolar oportuna y una administración eficiente de los recursos. A su vez, existe consenso en que la gestión pedagógica es la que finalmente materializa los objetivos del PEER, al incidir de manera directa en el aprendizaje y en la proyección académica de los estudiantes.

En cuanto a las divergencias, los datos evidencian que cada grupo prioriza en su discurso la dimensión más próxima a su quehacer, puesto que los secretarios enfatizan lo administrativo como medio para garantizar la operación del programa, lo que explica su proporción más alta de menciones en esta área, mientras los docentes centran su atención en lo pedagógico y lo asocian con el impacto inmediato en el aula y en la motivación de los

estudiantes, y los rectores, al situarse en un punto intermedio, distribuyen de manera más equitativa sus menciones, lo cual refleja su doble función de liderazgo académico y administrativo.

Lo anterior, permite concluir de las entrevistas que el PEER se sostiene en un equilibrio funcional entre gestión pedagógica y administrativa, con un leve predominio de la primera en el discurso total, pero con variaciones significativas según el rol del actor, este hallazgo respalda la necesidad de estrategias integradas que fortalezcan simultáneamente ambas dimensiones para reconocer que su efectividad radica en la interacción constante entre los factores que cada una abarca.

4.3 Gestión Pedagógica y Administrativa de las Secretarías de Educación de Tunja y Boyacá

La encuesta consta de 68 preguntas cerradas, la mayoría de estas acompañadas con una posible explicación, y 16 preguntas abiertas, para tener elementos más claros en cada una de las respuestas dadas desde las secretarías de educación, la tabulación y el análisis de las mismas se hizo a través de Microsoft Excel 2021 y MAXQDA Analytics Pro (24.10.0). La encuesta completa se encuentra en el Anexo O y un ejemplo de la Matriz de codificación de las encuestas se encuentra en el Anexo P

4.3.1 Gestión Administrativa

Alimentación Escolar (PAE). La siguiente figura presenta una comparación del nivel de acuerdo de los actores educativos frente a diferentes afirmaciones relacionadas con el programa de Alimentación Escolar, en las que se diferencian las percepciones entre las Secretarías de Educación de Tunja y de Boyacá. Cada ítem (6.1 a 6.4) corresponde a

aspectos específicos evaluados, que permiten identificar coincidencias y variaciones en la valoración del servicio entre ambos contextos territoriales; en la tabla se presentan algunos de los aspectos más relevantes de las preguntas abiertas respondidas desde las Secretarías.

Figura 24

Comparativo de Secretarías de Educación sobre alimentación escolar

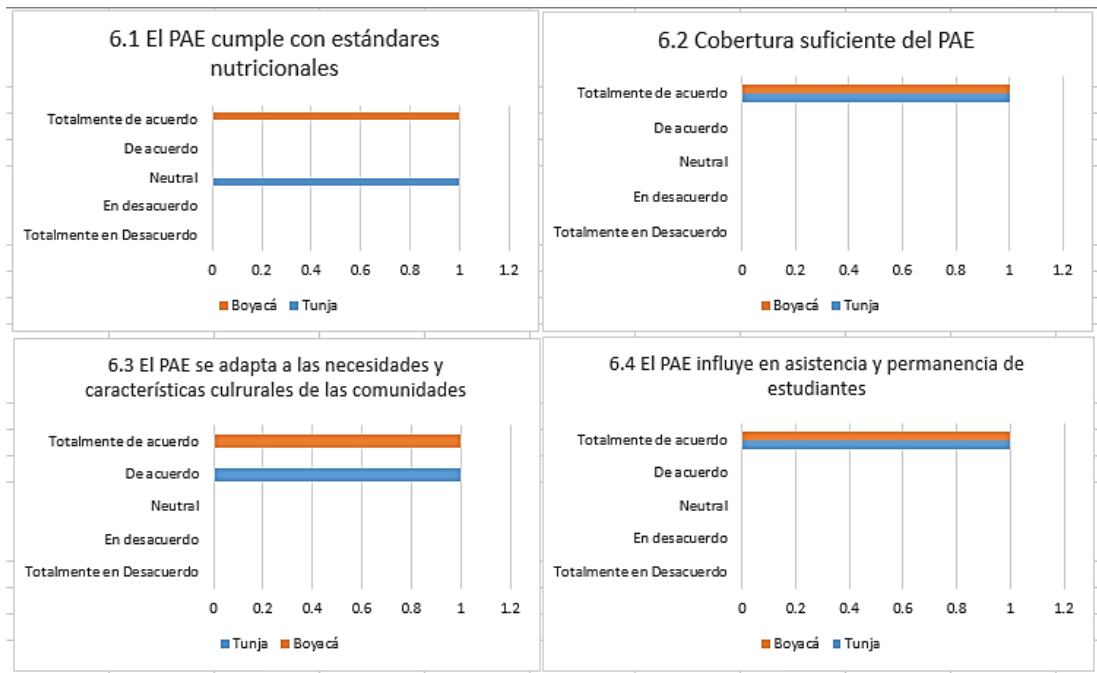


Tabla 25

Descripción del Plan de Alimentación Escolar según encuestas

Alimentación escolar (PAE)	
Secretaría 1	Secretaría 2
• Considera que el PAE cumple con estándares nutricionales y tiene cobertura suficiente. • Basa su evaluación en "normas poblacionales".	• Reconoce que el PAE solo cubre 20-30% de los requerimientos nutricionales diarios. • Destaca procesos de licitación transparente para seleccionar operadores.
Sinopsis	
La Secretaría 2 es más crítica y detallada en su evaluación, mientras la Secretaría 1 asume un enfoque más general frente al PAE.	

En la categoría de Alimentación Escolar, ambas secretarías de educación coinciden en que el PAE cumple con estándares nutricionales adecuados y contribuye de manera

positiva al bienestar y al desarrollo de los estudiantes de educación media rural, sin embargo, la Secretaría de Boyacá resalta que el cumplimiento se orienta por normas y condiciones poblacionales, en las que se prioriza las compras locales y operadores de la región; mientras que la Secretaría de Tunja detalla que el PAE complementa la dieta recibida en el hogar, con un aporte nutricional del 30 % en la modalidad preparada en sitio y del 20 % en la industrializada, y que la selección de operadores se realiza mediante licitación pública bajo criterios técnicos, jurídicos y de calidad establecidos por la normativa nacional.

En cuanto a la cobertura, las dos secretarías indican que es suficiente para atender a la totalidad de estudiantes matriculados y valoran que el PAE se adapta a las características culturales de las comunidades rurales, además coinciden en señalar su incidencia positiva en la asistencia y permanencia escolar, así como un nivel satisfactorio de calidad y variedad en los alimentos. La gráfica comparativa muestra que Boyacá asigna la máxima valoración (5) en todos los ítems evaluados (6.1 a 6.4), mientras que Tunja presenta valoraciones altas pero con variaciones (3 a 5), lo que evidencia una percepción ligeramente más crítica en esta última sobre aspectos como estándares nutricionales (6.1) y adaptación cultural (6.3, 6.4). En conjunto, el análisis revela que, aunque ambas entidades consideran al PAE un componente clave para la permanencia escolar y la atención integral, existen diferencias en el nivel de satisfacción y en la formalidad de los procesos de contratación y seguimiento, y mucho más exhaustiva la descripción procedimental en la Secretaría de Tunja.

Infraestructura. En cuanto a esta categoría, las Secretarías de Educación presentan sus perspectivas desde las realidades que tienen las dos entidades y dan algunos elementos relevantes sobre este aspecto, en especial el desarrollo actual que existe desde los entornos rurales y las necesidades que llegan a presentar las instituciones educativas de acuerdo con

el contexto particular en el cual se encuentran, así también se hace un análisis comparativo de las respuestas otorgadas desde cada secretaría para su posterior interpretación a través de la Figura 25 y la Tabla 26.

Figura 25
Comparativo de Secretarías de Educación sobre infraestructura

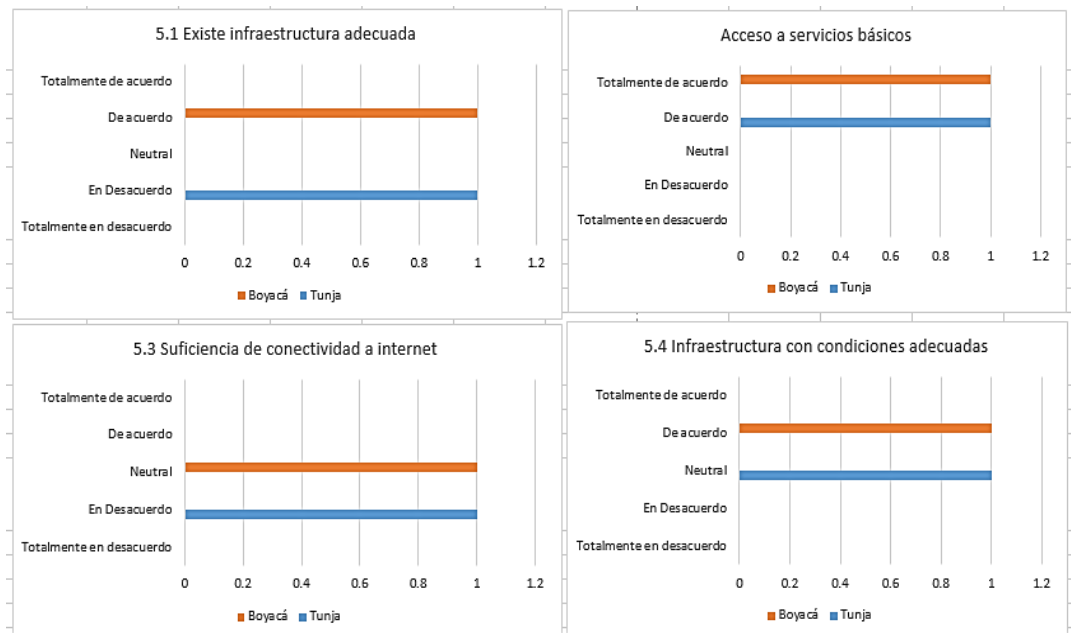


Tabla 26
Descripción de infraestructura según encuestas

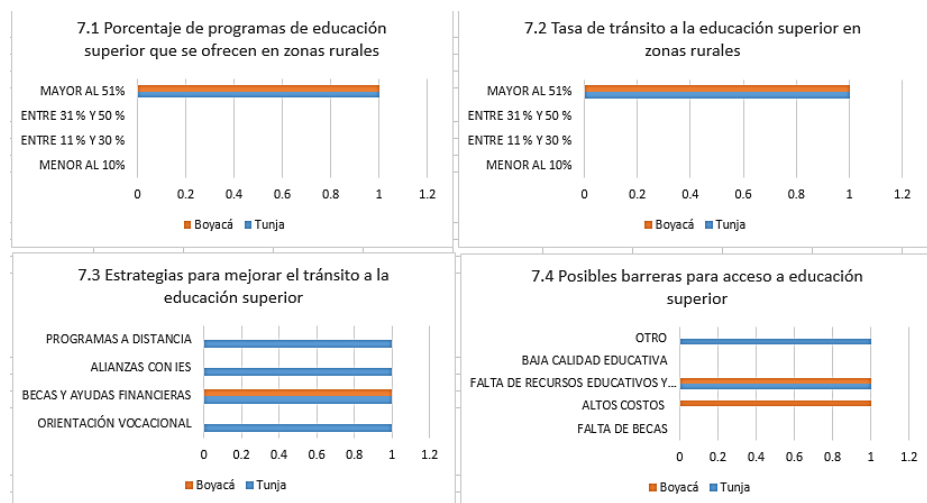
Infraestructura	
Secretaría 1	Secretaría 2
• Mantenimiento enfocado en comedores, baños y pintura. • Considera que la infraestructura es "adecuada" pero con necesidades básicas.	• Realiza diagnósticos técnicos por sede para priorizar intervenciones. • Reconoce que 50% de las instalaciones tienen más de 11 años sin remodelación.
Sinopsis	
La Secretaría 2 tiene un enfoque más técnico y planificado, mientras la Secretaría 1 actúa de manera reactiva, según sean las necesidades del caso.	

En la categoría de Infraestructura, las respuestas de ambas secretarías de educación y la gráfica comparativa evidencian percepciones diferenciadas, aunque con coincidencias en reconocer avances y limitaciones, de acuerdo con lo anterior, la Secretaría de Boyacá

presenta una valoración más alta en todos los ítems, en los que destaca especialmente el acceso garantizado a servicios básicos como agua y electricidad (5.2, nivel 5) y la percepción positiva sobre la adecuación de la infraestructura física (5.4, nivel 4). En contraste, la Secretaría de Tunja otorga calificaciones más moderadas, con el puntaje más alto en acceso a servicios básicos (5.2, nivel 4), pero con valoraciones bajas en la suficiencia de la infraestructura (5.1, nivel 2) y en la conectividad a internet (5.3, nivel 2).

En las preguntas abiertas, Boyacá señala que el mantenimiento se basa en diagnósticos específicos por sede y en ítems generales, lo que sugiere un enfoque planificado. Tunja, por su parte, prioriza la intervención en áreas como restaurantes escolares, baños, campos deportivos y pintura, lo que refleja acciones concretas, aunque posiblemente puntuales. La gráfica refuerza la idea de que Boyacá percibe su infraestructura rural en mejores condiciones y con servicios básicos más consolidados, mientras que Tunja presenta una visión más crítica, especialmente en conectividad y adecuación general, aspectos que podrían incidir en la equidad en el acceso y en la calidad de los procesos educativos en las zonas rurales.

Transición a la Educación Superior. En esta categoría las respuestas de las dos secretarías muestran coincidencias amplias frente a las estrategias para acceder a las IES, pero con matices en prioridades y percepciones, sin embargo, para comprender los hallazgos de este aspecto se seleccionaron en la Figura 27, las preguntas 7.1, 7.2, 7.3 y 7.4, ya que muestran elementos primordiales en relación con este tema en ruralidad y permiten el análisis de elementos que ayudan a entender la realidad de la educación en contextos rurales. En la Tabla 28 se presentan los apartados más importantes de las dos secretarías en relación con las preguntas abiertas.

Figura 26*Comparativo de Secretarías de Educación sobre Tránsito inmediato a la Educación**Superior***Tabla 27***Descripción de tránsito a la educación superior según encuestas*

Tránsito a la educación superior	
Secretaría 1	Secretaría 2
- Tasa de tránsito: 11-30%. - Estrategias: ferias universitarias, Matrícula Cero y articulación con el SENA.	- Tasa de tránsito: superior al 50% (mayor cobertura en programas técnicos). - Programas técnicos con el SENA y becas.
Sinopsis	
La Secretaría 2 muestra mejores resultados, posiblemente debido a su enfoque en formación técnica articulada.	

En cuanto a los indicadores de acceso y tránsito, la Secretaría de Tunja reporta que más del 50 % de sus estudiantes transitan de manera inmediata a la educación superior (7.2), mientras que para Boyacá esta tasa se sitúa entre el 31 % y el 50 %, para el caso de la disponibilidad de programas de educación superior en zonas rurales (P7.1), Tunja indica que la oferta se ubica entre el 31 % y el 50 %, mientras que Boyacá señala que supera el 51 %, lo que demuestra que esta diferencia podría estar relacionada con el tamaño geográfico

y la dispersión poblacional, donde Boyacá agrupa más sedes rurales con oferta técnica o tecnológica articulada.

En lo referente a estrategias para favorecer el tránsito (7.3 y 7.5), ambas secretarías coinciden en destacar la orientación vocacional, las becas, las ayudas financieras y las alianzas con instituciones de educación superior como factores clave, además de la formación técnica y tecnológica articulada con el SENA, empero, Tunja marca todas las opciones en 7.3, e incluye la educación a distancia, mientras que Boyacá omite esta última, lo que podría indicar una menor implementación o valoración de esta modalidad.

En barreras de acceso (7.4), las dos secretarías señalan la falta de becas y los altos costos de matrícula y manutención como los principales obstáculos, no obstante, Boyacá añade la escasez de recursos educativos y programas para la ruralidad, lo que apunta a una preocupación por la calidad y pertinencia de la oferta disponible, en cuanto a la percepción sobre la orientación vocacional (7.6), ambos estamentos reconocen su importancia para la elección de carrera y el desarrollo de habilidades vocacionales.

En relación con el impacto de la calidad educativa (7.7) coinciden en que mejora las oportunidades, facilita el acceso y fomenta la formación para el trabajo y, de igual forma, valoran positivamente el rol de las alianzas entre colegios y universidades (7.8) como un medio para mejorar la preparación académica, ofrecer asesoría y ampliar las oportunidades de becas.

Con respecto a las estrategias para aumentar la oferta (7.9), Tunja prioriza la descentralización universitaria y la educación a distancia, mientras que Boyacá opta por la creación de más programas académicos y los acuerdos entre la Secretaría y las universidades, finalmente, en la evaluación de las iniciativas actuales (7.10), Tunja las

califica como efectivas, mientras que Boyacá las considera parcialmente efectivas, lo que sugiere que esta última percibe margen de mejora en su alcance e impacto.

En síntesis, las dos secretarías comparten una visión positiva sobre la articulación técnica, la orientación vocacional y las alianzas con IES como medios para fortalecer el tránsito a la educación superior, pero difieren en la valoración de la cobertura, el uso de la educación a distancia y la efectividad global de las estrategias, lo que refleja realidades institucionales y territoriales distintas para abordarlas con planes de acción diferenciados.

4.3.2 Gestión Pedagógica

Calidad educativa. En relación con este factor, las Secretarías de Educación presentan la importancia de las pruebas Saber y los aspectos que pueden interferir de manera directa o indirecta en los resultados que obtienen los estudiantes en estos exámenes, en la Figura 27 y en la Tabla 28 se representan los hallazgos más relevantes de las preguntas realizadas.

Figura 27

Comparativo de Secretarías de Educación sobre calidad educativa

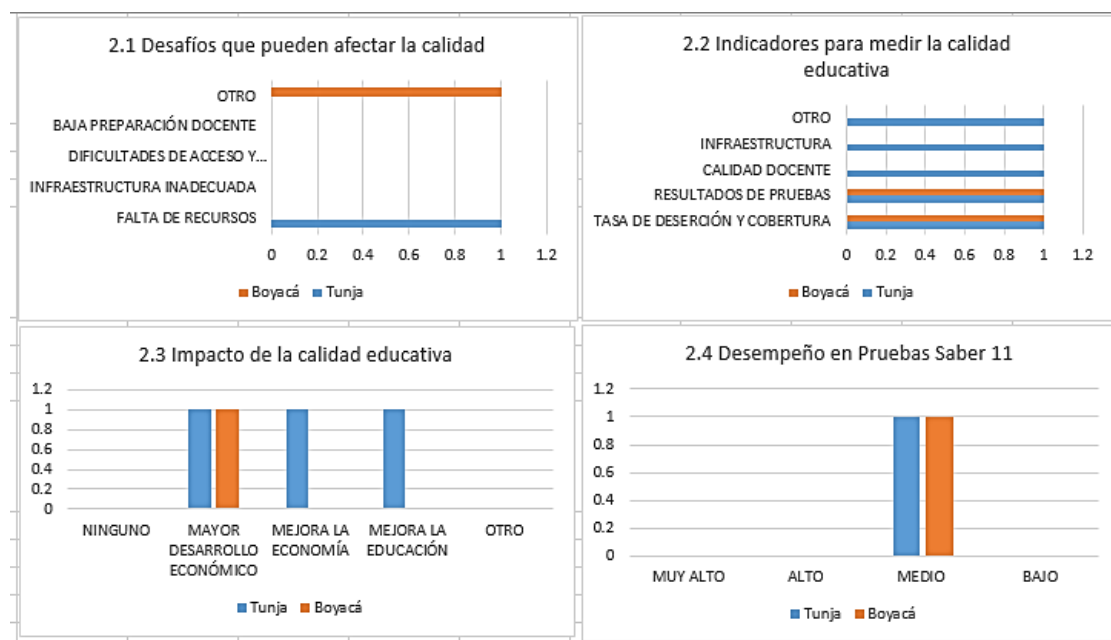


Tabla 28*Descripción de calidad educativa según encuestas*

Calidad educativa	
Secretaría 1	Secretaría 2
• Identifica la falta de recursos económicos en las familias como principal desafío. • Mide la calidad mediante tasas de deserción, cobertura y resultados en pruebas estandarizadas. • Considera que el desempeño en pruebas Saber 11 es "medio", con un 1-20% de instituciones en nivel bajo. • Estrategias clave: capacitación docente y uso de TIC.	• Señala problemas de infraestructura, acceso y metodologías docentes desactualizadas. • Incluye estrategias de permanencia e inclusión como indicadores de calidad. • Reconoce resultados "bajo-medio" en Saber 11, pero prioriza el uso pedagógico de los resultados sobre la comparación. • Estrategias clave: formación docente, actualización curricular y TIC.
Síntesis	
Ambas coinciden en la importancia de la formación docente y las TIC, pero la Secretaría 2 integra un enfoque más contextualizado y menos centrado en métricas de solamente medición de resultados.	

En cuanto al desempeño en pruebas Saber 11, ambas secretarías coinciden en que los resultados en zonas rurales son "medios", aunque una de ellas precisa que se ubican en un rango "bajo-medio", empero, más que compararse con otros contextos, el objetivo es utilizar estos resultados para reforzar estrategias pedagógicas. Ambas consideran que la formación docente continua y la integración de las TIC son fundamentales para mejorar la calidad educativa, ya que estas herramientas facilitan procesos de enseñanza más actualizados y dinámicos.

Con base en las encuestas de las dos secretarías, así como en la tabla y en las gráficas, los hallazgos revelan que ambas entidades coinciden en que la calidad educativa rural está condicionada por factores estructurales como la falta de recursos, la infraestructura inadecuada y las dificultades de acceso y permanencia, por ejemplo, en la pregunta 2.1, ambas secretarías reconocen estos retos, pero Boyacá enfatiza la carencia de

recursos familiares, mientras que Tunja agrega la importancia de la infraestructura y la preparación docente; en la pregunta 2.2, las dos usan indicadores como resultados de pruebas estandarizadas y tasas de aprobación, aunque Boyacá incorpora criterios de inclusión y permanencia, lo que demuestra una visión más integral.

En la pregunta 2.8 se evidencia consenso absoluto: la formación docente incide directamente y de forma significativa o total en la calidad, si bien Tunja señala deficiencias en la preparación pedagógica y Boyacá subraya el potencial de la formación para proyectar programas idóneos y competitivos para los resultados que se obtienen en pruebas estandarizadas, en la pregunta 2.11, Tunja indica un uso más frecuente y sistemático de los resultados de estas pruebas para orientar decisiones, mientras Boyacá reconoce su aplicación como parte de procesos regulares, aunque con un enfoque pedagógico más que comparativo.

En conjunto, las gráficas comparativas confirman estas coincidencias y matices, ya que las dos secretarías asumen que la mejora de la calidad requiere intervenciones conjuntas en formación docente, seguimiento a indicadores y atención a brechas de acceso, por otra parte, las diferencias radican en la perspectiva de uso de la información, pues, mientras en Tunja se presenta un sesgo hacia la gestión continua y sistemática de los resultados, en Boyacá se prioriza hacia la pertinencia pedagógica y la inclusión, lo cual sugiere que las estrategias de política educativa para el PEER deberían integrar la rigurosidad evaluativa de Tunja con el enfoque inclusivo y contextualizado de Boyacá, que articule así la formación docente, la infraestructura y la gestión de datos como ejes centrales para el fortalecimiento de la calidad educativa rural.

Cobertura y permanencia. En este factor se revisaron aquellos aspectos que tienen las secretarías para lograr que los estudiantes de los contextos rurales continúen en

educación media, en la figura se muestran las preguntas más relevantes para los hallazgos encontrados y en la Tabla 29 se especifican las respuestas que complementaron las respuestas de cada entidad.

Figura 28

Comparativo de Secretarías de Educación sobre cobertura y permanencia

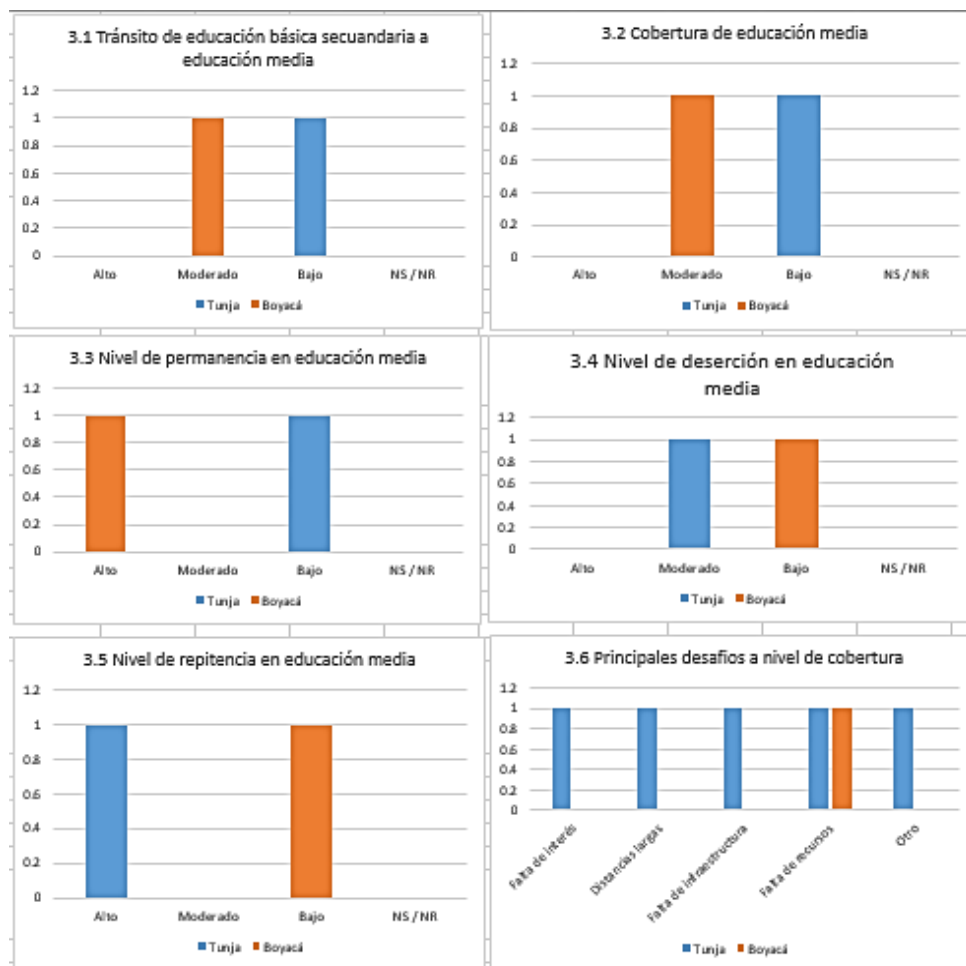


Tabla 29

Descripción de cobertura y permanencia según encuestas

Cobertura y permanencia	
Secretaría 1	Secretaría 2
Reporta cobertura y permanencia "altas", pero con desafíos como distancias geográficas y falta de interés estudiantil.	Considera la cobertura "baja" y critica la metodología tradicional de docentes y la poca participación parental.

• Atribuye la deserción a factores socioeconómicos. • Estrategias: transporte escolar, PAE y modelos educativos flexibles.	• Propone articulación con el SENA y modificación de métodos pedagógicos para adaptarse al contexto rural. • Estrategias: gratuidad escolar, PAE y Decreto 1290 (flexibilización de la evaluación).
---	--

Sinopsis

Mientras la Secretaría 1 enfatiza en logística (transporte, alimentación), la Secretaría 2 busca cambios pedagógicos y curriculares para retener estudiantes.

La gráfica compara a Boyacá y Tunja en ocho preguntas clave relacionadas con la cobertura y permanencia en la educación media rural, ya que en términos generales, Tunja presenta porcentajes más altos que Boyacá en casi todos los indicadores, especialmente en la cobertura neta y bruta (preguntas 3.7 a 3.10), lo que evidencia una mayor capacidad de garantizar que los estudiantes ingresen y permanezcan en los niveles educativos esperados, igualmente sobresale en las medidas sugeridas para aumentar la cobertura (3.11 y 3.12), lo que refleja un mayor consenso o claridad en las acciones prioritarias para ampliar el acceso.

La diferencia más marcada se observa en la pregunta sobre barreras en la cobertura (3.16), donde Boyacá presenta un valor notablemente inferior, lo que podría indicar menor identificación o reconocimiento de las limitaciones estructurales, quizás una percepción distinta del problema, en relación con las estrategias de permanencia (3.19) ambos territorios muestran porcentajes relativamente altos, pero Tunja mantiene la ventaja, lo que sugiere un trabajo más articulado en retención escolar.

Los resultados evidencian que la cobertura y permanencia en la educación media rural de Boyacá presentan retos diferenciados según el municipio y el indicador analizado, en la mayoría de los ítems comparativos (3.7 a 3.12) Boyacá muestra valores bajos o moderados frente a Tunja, lo que refleja que las zonas rurales mantienen brechas con respecto a la capital en indicadores de cobertura neta y bruta en media. Esta situación

sugiere que, aunque se han implementado estrategias como el transporte escolar, el Programa de Alimentación Escolar (PAE) y modelos educativos flexibles, persisten barreras estructurales como la dispersión poblacional, las distancias a las sedes educativas y las limitaciones en infraestructura y recursos didácticos.

En cuanto a la permanencia, los actores destacan que la deserción escolar está vinculada no solo a factores económicos y geográficos, sino también a dinámicas familiares y metodologías de enseñanza poco adaptadas al contexto rural y los niveles de tránsito de básica secundaria a media se sitúan en rangos de moderados a bajos en algunas zonas, lo que incide directamente en la cobertura total, ya que muchos estudiantes no finalizan su proceso educativo, en cuanto a la repitencia, aunque en general se reporta baja, sigue siendo un aspecto que requiere atención mediante estrategias de inclusión y actualización pedagógica.

Las medidas sugeridas para mejorar la cobertura incluyen no solo aumentar la oferta física y de matrícula, sino también articular la media técnica con las demandas productivas del territorio, diversificar las estrategias metodológicas y garantizar condiciones de infraestructura y conectividad adecuadas. En cuanto a la permanencia, se reafirma la importancia de mantener y ampliar programas como el PAE, el transporte escolar y la articulación con el SENA y las universidades, que no solo facilitan el acceso, sino que proyectan a los estudiantes hacia la educación superior y el empleo.

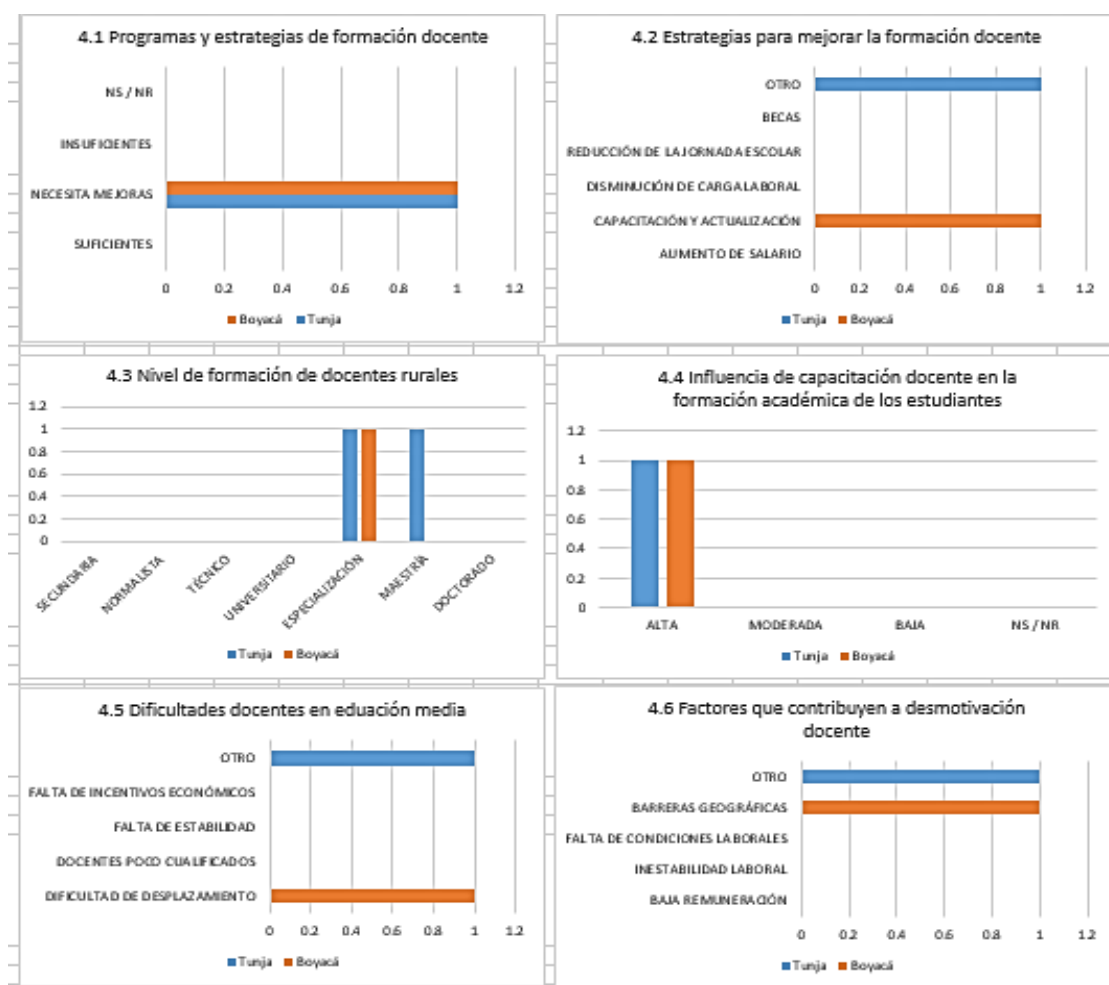
Por lo tanto, se puede deducir que la cobertura y permanencia en la educación media rural de Boyacá, más que de Tunja, dependen de una intervención integral que combine políticas de acceso, estrategias de adaptación pedagógica al contexto rural y un fortalecimiento de los apoyos socioeconómicos a las familias, de manera que se reduzcan

las brechas con las zonas urbanas y se consoliden trayectorias educativas completas y de calidad para los jóvenes rurales.

Formación Docente. Para esta categoría se tuvieron en cuenta las perspectivas que tienen las secretarías de educación sobre la forma como este factor afecta la calidad educativa y las oportunidades que tienen los docentes de capacitarse o mejorar su desempeño a través de diversos tipos de programas. Tanto la Figura 29 como la Tabla 30 presentan los hallazgos más relevantes sobre este aspecto y se seleccionaron para la figura las preguntas que representan las respuestas que son destacables en la encuesta.

Figura 29

Comparativo de Secretarías de Educación sobre formación docente



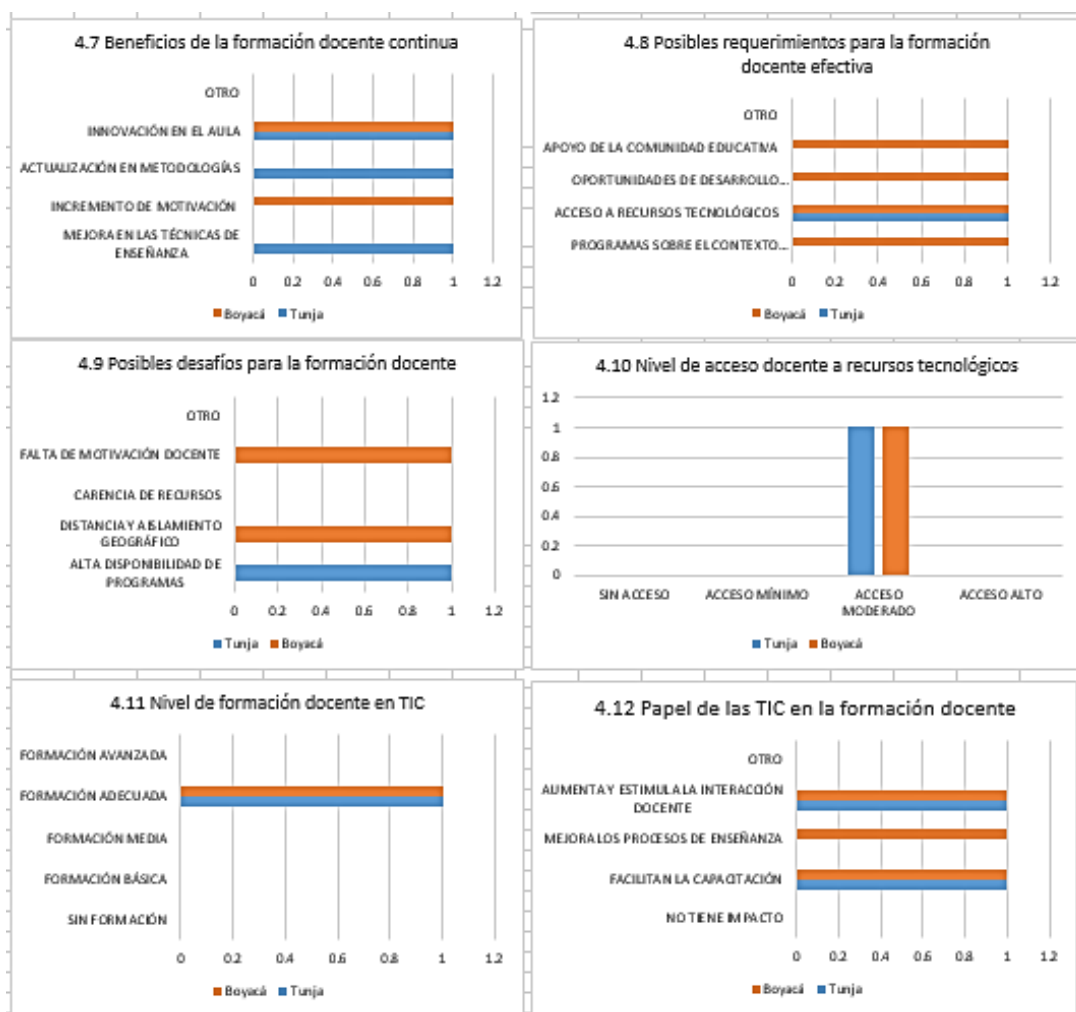


Tabla 30

Descripción de formación docente según encuestas

Formación docente

Secretaría 1

- Reconoce que los docentes financian su propia formación (posgrados).
- Nivel educativo predominante: especializaciones.
- Desafíos: aislamiento geográfico y falta de programas específicos para lo rural.
- Estrategias: capacitaciones continuas y becas para posgrados.

Secretaría 2

- Critica la falta de programas adaptados al contexto rural.
- Propone formación en TIC y enfoques multigrado.
- Nivel educativo: maestrías y especializaciones.
- Estrategias: "aula como laboratorio pedagógico" (énfasis en investigación).

Síntesis

Ambas priorizan la formación docente, pero la Secretaría 2 busca innovaciones metodológicas, mientras la Secretaría 1 se enfoca en cualificación tradicional.

De acuerdo con lo anterior, la formación docente en las zonas rurales de Boyacá se percibe como un factor decisivo para mejorar la calidad educativa y, por ende, para favorecer la permanencia y el tránsito de los estudiantes hacia niveles superiores de educación, en este sentido, ambas secretarías reconocen que la capacitación continua y la cualificación profesional son esenciales, aunque coinciden en que los programas implementados necesitan mejoras para responder al contexto rural. En el caso de la Secretaría de Tunja, se enfatiza que la formación docente permite proyectar programas idóneos y competitivos, orientados al aprendizaje significativo y al cumplimiento de metas institucionales y nacionales y en Boyacá, se advierte que, aunque cualquier profesional puede llegar a ejercer la docencia, no siempre cuenta con formación pedagógica, lo que limita su impacto.

Las estrategias consideradas más efectivas para mejorar la formación incluyen la capacitación y actualización permanente, el acceso a becas para estudios posgraduales (aunque en la actualidad no hay) y el fortalecimiento de metodologías adaptadas al entorno rural, además se reconoce la necesidad de garantizar acceso a recursos tecnológicos y educativos, así como de fomentar el apoyo comunitario en la labor docente. Entre las principales barreras señaladas están la dispersión geográfica, el difícil acceso a las instituciones, las condiciones climáticas y la falta de incentivos laborales, que afectan tanto la motivación como la estabilidad de los educadores.

En relación con las TIC, ambas secretarías valoran su papel para ampliar las posibilidades de capacitación y mejorar las prácticas pedagógicas, aunque se advierte que el nivel de acceso y formación tecnológica de los docentes es aún desigual, aunque en una de las entidades se promueve el uso de programas como TICAD y la integración de recursos digitales en la enseñanza, pero la brecha tecnológica sigue siendo un reto.

Finalmente, la visión a futuro apunta a consolidar programas de formación continua con pertinencia rural, fortalecer la infraestructura tecnológica y garantizar condiciones laborales que incentiven la permanencia de docentes cualificados en las zonas más apartadas. Sin estas condiciones, las políticas de calidad y equidad educativa tendrán un alcance limitado, especialmente en un contexto donde la escuela rural desempeña un rol crucial para el desarrollo social y económico de las comunidades.

4.3.3 Análisis comparativo de resultados de encuestas preguntas abiertas a secretarías de educación de Tunja y Boyacá

El procesamiento y codificación de las respuestas abiertas obtenidas en las encuestas aplicadas a las Secretarías de Educación de Tunja y Boyacá permitió identificar, a través de MAXQDA Analytics Pro (24.10.0), diferencias y coincidencias significativas en la manera en que cada entidad aborda la gestión educativa, un ejemplo de Matriz de metadatos de las encuestas se encuentra en el Anexo Q.

Tabla 31

Tabla cruzada de distribución de frecuencias por Secretarías

	SECRETARÍA DE TUNJA	SECRETARÍA DE BOYACÁ	Total
▼ Gestión administrativa	6	9	15
● Transición a la educación superior	3	4	7
● Infraestructura	1	1	2
● Alimentación escolar	2	4	6
▼ Gestión pedagógica	11	7	18
● Formación docente	1	1	2
● Cobertura y permanencia educativa	6	4	10
● Calidad educativa y pruebas estandarizadas	4	2	6
Σ SUMA	34	32	66
# N = Documentos	1 (50,0%)	1 (50,0%)	2 (100,0%)

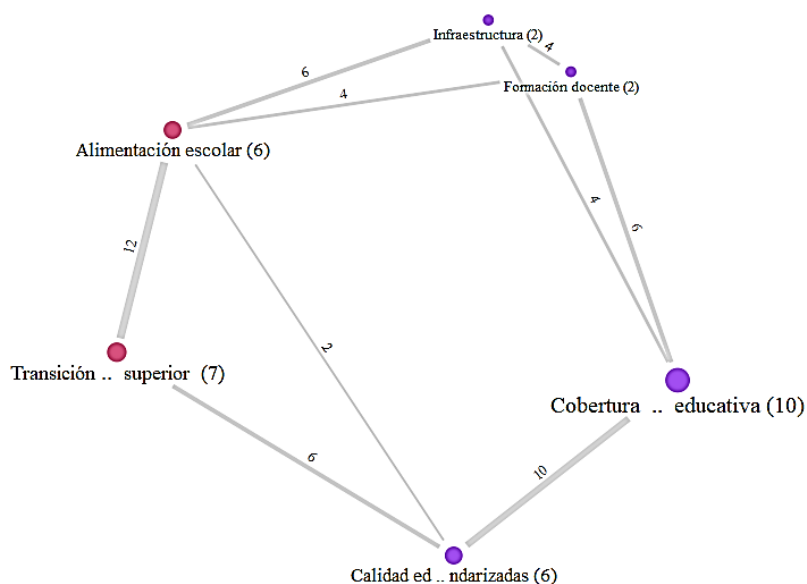
Fuente: MAXQDA Analytics Pro (24.10.0).

La distribución de frecuencias de la Tabla 31 revela que, en Tunja, el discurso institucional se inclina con mayor fuerza hacia la gestión pedagógica, en la que sobresalen

la cobertura y permanencia educativa y la calidad vinculada a las pruebas estandarizadas, mientras que en Boyacá la balanza se inclina levemente hacia la gestión administrativa, con un peso particular en la alimentación escolar y en los procesos de transición a la educación superior. A pesar de estas diferencias, en ambas secretarías la cobertura y permanencia se consolida como un eje transversal, lo que indica una preocupación compartida por asegurar que los estudiantes no solo accedan, sino que permanezcan y culminen con éxito sus trayectorias escolares.

Figura 30

Red de co-ocurrencias de encuestas



Fuente: MAXQDA Analytics Pro (24.10.0).

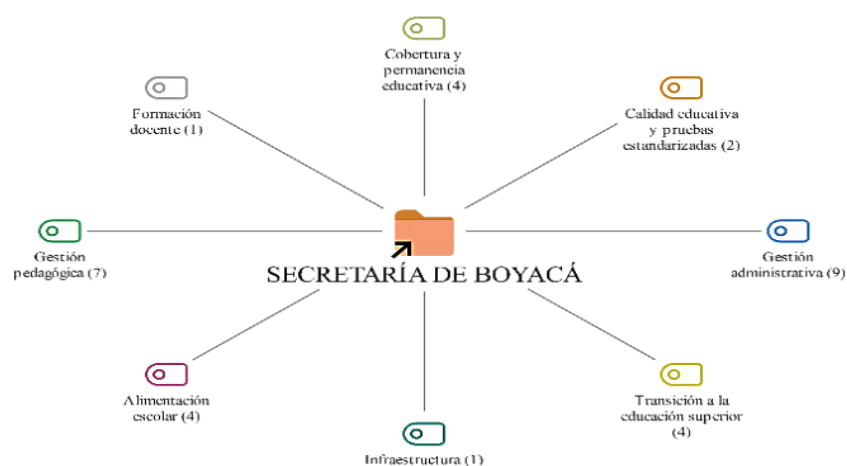
La red de coocurrencias anterior profundiza en la comprensión de los vínculos que existen entre ciertos factores al mostrar cómo ciertas categorías tienden a aparecer de manera conjunta en los discursos, pues las conexiones más fuertes se establecen entre alimentación escolar y transición a la educación superior, y entre cobertura y permanencia y calidad educativa. Esta estructura relacional sugiere que, en la percepción de los actores institucionales, la permanencia escolar no depende de un solo factor, sino de un entramado

que combina apoyos de bienestar, condiciones para el aprendizaje y preparación para la continuidad formativa más allá de la educación media. De este modo, la alimentación escolar se proyecta no solo como un incentivo de asistencia, sino como un soporte que, al mejorar las condiciones de los estudiantes, además de favorecer la calidad de los aprendizajes y abrir posibilidades de continuidad en la educación superior.

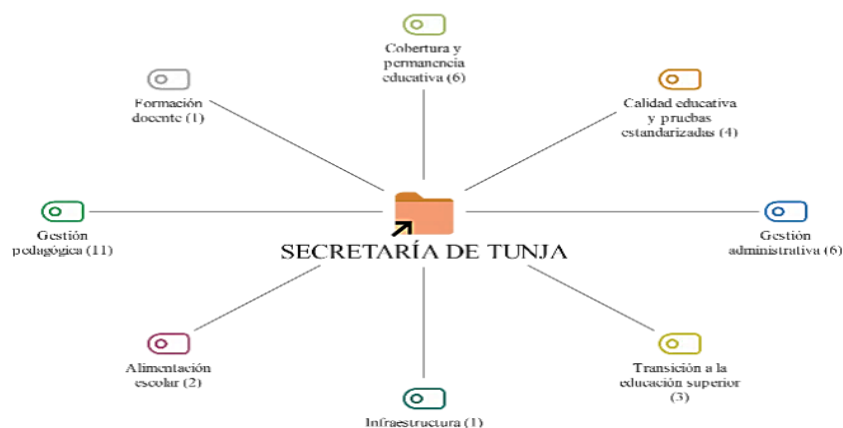
Figura 31

Comparación gráfica de redes de categoría por Secretaría

Modelo de un caso



Modelo de un caso



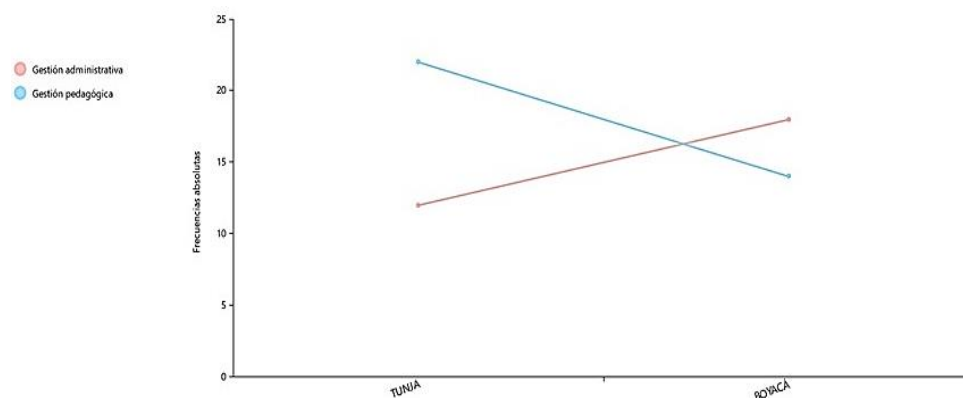
Fuente: MAXQDA Analytics Pro (24.10.0).

El análisis de las redes de categorías por cada secretaría muestra que, aunque ambas comparten el mismo conjunto de categorías, la centralidad de cada una varía, por ejemplo, en Tunja, la cobertura y permanencia se ubica como nodo articulador y se conecta de manera consistente con otras dimensiones, lo que revela un enfoque integral que combina la retención con la mejora de los resultados académicos, mientras que en Boyacá, la alimentación escolar ocupa una posición más destacada en el entramado de relaciones, lo que indica una apuesta por asegurar primero las condiciones materiales y de bienestar como vía para fortalecer la permanencia y el rendimiento.

Estas diferencias se refuerzan en la comparación gráfica de frecuencias de la Figura 32, en la que se observa que en Tunja la gestión pedagógica supera claramente a la administrativa, mientras que en Boyacá esta última presenta un ligero predominio, con esto se da a entender que más que una oposición, esta divergencia puede interpretarse como una complementariedad de enfoques: mientras que la secretaría de Tunja centra sus esfuerzos en el aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la secretaría de Boyacá concentra parte importante de sus acciones en garantizar las condiciones externas necesarias para que esos procesos se desarrollen en mejores circunstancias.

Figura 32

Comparación gráfica de frecuencias por Secretaría



Fuente: MAXQDA Analytics Pro (24.10.0).

Lo anterior, confirma que, si bien existe una base temática común entre las dos secretarías, la manera en que jerarquizan y articulan las prioridades varía en función de su contexto y sus estrategias institucionales.

4.4 Sinopsis de los aspectos relevantes con respecto a los programas del PEER, las perspectivas de los actores y las Secretarías de Educación

El análisis de los tres objetivos específicos evidencia que el Plan Especial de Educación Rural (PEER) en Boyacá y Tunja se despliega como un sistema interdependiente donde las condiciones materiales (infraestructura, alimentación escolar, transporte, etc.), las prácticas pedagógicas (calidad educativa, formación docente) y las estrategias de proyección (transición a la educación superior, orientación vocacional, entre otras) se retroalimentan para influir en la permanencia y el rendimiento estudiantil en la ruralidad.

En el OE1, el análisis documental muestra una amplia gama de programas que responden a los seis factores del PEER, desde políticas nacionales como el PAE y la gratuidad escolar, hasta iniciativas locales como proyectos productivos, doble titulación con el SENA, formación ambiental y clubes académicos, no obstante, la cobertura y continuidad de estos programas varía según los recursos, el territorio y la articulación institucional, lo cual revela una brecha de equidad que condiciona el impacto de cada uno de estos programas.

En el OE2, las entrevistas a secretarios, rectores y docentes confirman que la efectividad del PEER exige una integración equilibrada de gestión administrativa y pedagógica, en el caso del PAE es visto como eje de permanencia, aunque presenta retos en calidad y aceptación; la infraestructura refleja una desigualdad estructural entre sedes urbanas y rurales, con graves carencias en conectividad y agua potable; la transición a la educación superior se apoya en alianzas con el SENA y universidades, pero enfrenta

barreras económicas y culturales; la calidad educativa se reconoce como central, aunque las pruebas Saber generan tensiones entre medición estandarizada y pertinencia contextual; por otra parte, la cobertura y permanencia dependen de factores socioeconómicos y culturales; y la formación docente carece de programas sistemáticos, lo cual recae en el esfuerzo personal del profesorado. El análisis de co-ocurrencias sitúa la calidad educativa como nodo articulador, íntimamente vinculada a permanencia y transición.

En el OE3, las encuestas a las secretarías evidencian enfoques diferenciados: Boyacá privilegia la gestión administrativa, lo que asegura condiciones materiales como alimentación e infraestructura, mientras que Tunja prioriza la gestión pedagógica con énfasis en cobertura, permanencia y adaptación curricular. En ambos casos, se reconoce que la articulación con el SENA, la formación docente y el uso de TIC son esenciales, pero difieren en el uso de datos y en la concepción de calidad: Tunja aplica un seguimiento sistemático de resultados, mientras Boyacá opta por un enfoque más contextual e inclusivo. Las redes de categorías muestran que, en Tunja, la cobertura y permanencia es el nodo central, mientras que en Boyacá lo es la alimentación escolar, lo que refleja prioridades que podrían complementarse.

Los resultados muestran que el PEER en Boyacá y Tunja funciona como un sistema interdependiente donde las condiciones materiales, las prácticas pedagógicas y las estrategias de proyección académica se articulan o se tensionan para incidir en la calidad, la permanencia y la transición de los estudiantes rurales hacia niveles superiores de formación. Si bien existen avances significativos en programas y alianzas, aún persisten desigualdades territoriales, así como la ausencia de una política sólida y permanente de formación docente con enfoque rural. Estas brechas, evidenciadas tanto en los discursos como en las métricas de gestión, confirman que el éxito del PEER requiere integrar

enfoques administrativos y pedagógicos en un modelo contextualizado, sostenible y equitativo, lo que abre paso al análisis crítico de su implementación a la luz del marco teórico.

Capítulo 5. Análisis e interpretación de los resultados

El presente capítulo aborda la interpretación crítica de los hallazgos expuestos en el capítulo anterior, en el cual se integra la evidencia empírica con los referentes conceptuales y normativos del marco teórico. El análisis parte del reconocimiento de que el Plan Especial de Educación Rural (PEER) en Boyacá y Tunja no es una suma de programas aislados, sino un entramado complejo de acciones que combinan gestión administrativa y pedagógica, acciones de mejoramiento y estrategias de proyección académica, cuyo impacto depende de la articulación efectiva entre estos componentes. Desde esta perspectiva, la lectura de los resultados se orienta a identificar fortalezas, debilidades, así como tensiones entre las prioridades institucionales y las realidades del territorio.

5.1 Programas que se implementan desde el PEER en educación media

En este primer objetivo es importante argüir que a nivel de políticas en educación rural, existen diversos programas que se establecen desde la administración particular determinada por la gobernación y las alcaldías, sin embargo, hay una problemática general que se presenta a nivel de iniciativas, ya que en cada cambio de gobierno, muchas veces, no se continúa con los procesos, sino que se modifican algunos de estos programas o se finalizan sin el impacto esperado y, por lo tanto, se pueden desaparecer buenas prácticas.

Ahora bien, dentro de los programas descritos en los resultados, varios de estos están planteados para llevarse a cabo hasta el año 2027 y proyectados de tal manera que se puedan alcanzar antes de que culmine el periodo legislativo de alcaldes y gobernadores, por lo que a nivel general, aunque existen varias iniciativas, los docentes y rectores, reconocen en su mayoría, solamente los que realizan desde sus propias instituciones educativas sin tener presentes los proyectos que se están implementando desde las Secretarías de

Educación u otras instancias, por lo que este puede ser un aspecto a mejorar desde las administraciones gubernamentales.

No obstante, al realizar el análisis del primer Objetivo Específico se evidencia que para el Plan Especial de Educación Rural (PEER) en Boyacá y Tunja se desarrollan acciones en los seis factores definidos: alimentación escolar, infraestructura, transición a la educación superior, calidad educativa, cobertura y permanencia y formación docente, tal como plantea el Ministerio de Educación Nacional (2016), cuando explica que la educación rural requiere políticas integrales que reconozcan las particularidades del territorio y garanticen la igualdad de oportunidades para los estudiantes, en ese sentido, se va a realizar el análisis de la forma como funcionan los programas en los factores seleccionados del PEER.

En el factor de alimentación escolar, los resultados muestran que el PAE es un apoyo fundamental para la permanencia de los estudiantes, aunque presenta problemas de cobertura y calidad, esto confirma lo señalado por el MEN (2018), cuando afirma que “el acceso a un servicio de alimentación adecuado y oportuno es un determinante para la asistencia y el rendimiento escolar” (p. 45), sin embargo, la variabilidad en su implementación refleja las desigualdades territoriales descritas en el marco teórico y en algunas de las instituciones educativas que hicieron parte del estudio. En cuanto a la pertinencia del programa es importante tener en cuenta que esta debe articularse con las dinámicas productivas y culturales de la comunidad (MEN, 2016), programas como los proyectos productivos vinculados a las especialidades institucionales y la formación ambiental y con el SENA se alinean con esta visión, como lo plantea el MEN (2016), “la educación en contextos rurales debe partir de las potencialidades del territorio y de los

saberes de la comunidad” (p. 22), algo que se observa en las iniciativas más valoradas por los actores educativos.

Asimismo, el Programa de Alimentación Escolar (PAE) se consolida como un componente estructural de la permanencia educativa en las zonas rurales de Boyacá, que responden a una necesidad histórica que el MEN viene atendiendo formalmente desde 2002, pero cuyas bases se remontan a políticas de los años 40 (MEN, s.f.; Velazco, Romero y Guío, 2019). Los resultados indican que, más allá de su carácter asistencial, el PAE actúa como un incentivo para la asistencia diaria y como un alivio a las restricciones económicas familiares, en línea con lo planteado por Granados (2022), quien señala que estas intervenciones incrementan matrícula, asistencia y rendimiento.

Sin embargo, la evidencia recogida en Boyacá muestra que, aunque se garantiza cobertura en la mayoría de instituciones oficiales, persisten retos de calidad y oportunidad en la entrega, especialmente en sedes rurales dispersas. Desde un enfoque crítico, esto apunta a la tensión señalada por el MEN (2018b) entre la meta de “garantizar permanencia” y la realidad logística y presupuestal de los entornos rurales, donde el PAE debería integrar un componente de pertinencia alimentaria cultural y de articulación con proyectos productivos escolares.

En cuanto a infraestructura se reconoce que las instalaciones adecuadas son un requisito para garantizar la calidad educativa, pero que en el sector rural persisten limitaciones en conectividad, espacios físicos y acceso a servicios básicos (MEN, 2016) y los resultados muestran que, aunque existen inversiones en mejoramiento, muchas sedes rurales continúan con deficiencias significativas, lo que afecta tanto la enseñanza como el aprendizaje. De acuerdo con los programas planteados se hace necesario buscar las estrategias para impactar a más instituciones y tal como lo muestra FINDETER (2023) se

puedan crear comunidades en las que los propios habitantes de los territorios participen de los procesos de mejoramiento de los establecimientos educativos.

Por otra parte, las acciones de modernización y dotación de las sedes rurales en Boyacá reflejan los lineamientos del PEER de superar el rezago de más de 40 años en infraestructura educativa (MEN, 2018b) y a través de los programas establecidos se busca mejorar las condiciones básicas de las instalaciones educativas rurales, además, los datos analizados evidencian inversiones canalizadas a través del FFIE, planes departamentales y municipales, con inclusión de recursos tecnológicos y espacios especializados para mejorar la calidad educativa del departamento principalmente.

Teóricamente, esto responde a la necesidad estructural que el MEN (2018) identifica en relación con el déficit en servicios básicos, riesgo estructural y baja conectividad, que inciden directamente en la calidad y equidad educativa, no obstante, los resultados muestran que, aunque hay intervenciones de gran escala, estas siguen priorizando zonas de mayor concentración poblacional y reproducen la desigualdad territorial advertida por Gaudin (2019) y el DNP (2014). La gestión administrativa local debe avanzar hacia un modelo territorial diferenciado que integre el enfoque de “nueva ruralidad” y no solo criterios poblacionales para asignar recursos.

Ahora bien, según el MEN (2016), el tránsito de los estudiantes rurales hacia niveles superiores requiere orientación vocacional, alianzas con instituciones de educación terciaria y programas de articulación con el sector productivo, en Boyacá y Tunja, se evidencia la articulación con el SENA y universidades, así como talleres de orientación profesional y ferias universitarias para facilitar la articulación con la educación superior y la formación técnica profesional; sin embargo, la permanencia de estas iniciativas depende en gran medida de la gestión local, lo que puede limitar su alcance y continuidad, además aquellos

programas enfocados en la formación ambiental o las actividades culturales y deportivas, como experiencias institucionales, al vincular saberes académicos con prácticas locales, responden al principio de relevancia contextual planteado por autores como Gaudin (2019) y la UNESCO (2020), quienes destacan que la educación rural debe partir de las potencialidades y necesidades de la comunidad para ser significativa y tener repercusión a futuro (Rico y Cerecedo, 2018).

Según el MEN (2018b), la transición es un punto crítico para cerrar la brecha urbano-rural, ya que solo 22 de cada 100 estudiantes rurales acceden a educación superior. En Boyacá, las experiencias relatadas, principalmente con la inmersión en la UPTC, se evidencia el impacto motivacional y un cambio en las percepciones estudiantiles sobre la vida universitaria, pero persisten las barreras socioeconómicas y de resultados en pruebas Saber 11 que limitan el tránsito efectivo, lo que confirma lo planteado por Turbay (2006) y García et al. (2016) sobre la necesidad de políticas integrales que no solo promuevan acceso, sino también permanencia y éxito académico en el nivel superior.

La transición a la educación terciaria depende en gran medida de los resultados y la preparación para las Pruebas Saber 11, las cuales reflejan tensiones entre las políticas estandarizadas y la realidad rural, según el MEN (2014), las evaluaciones externas deben ser un insumo para la mejora, pero “su aplicación sin ajustes contextuales puede limitar la comprensión de los procesos reales de aprendizaje” (p. 37), lo cual se confirma en las percepciones de docentes y directivos, quienes consideran que dichas pruebas no siempre reflejan las capacidades y aprendizajes propios de sus estudiantes, así como el hecho de que no existen unas políticas claras que permitan el mejoramiento particular de los estudiantes en la preparación y presentación de estas pruebas y, por lo tanto, cada institución educativa se encarga de asumir su propio progreso en los exámenes hechos por el ICFES.

Así mismo, algunas estrategias asociadas a la transición a la educación superior o al fortalecimiento de competencias académicas se enfrentan a una tensión entre estandarización y el contexto, ya que la preparación para las Pruebas Saber 11, aunque reconocida como necesaria, es percibida por docentes y directivos como descontextualizada de la realidad rural, lo que coincide con las críticas del enfoque de evaluación auténtica que cuestiona la validez de indicadores estandarizados como única medida de calidad, tal como lo afirma Turbay (2006) la educación secundaria en zonas rurales constituye un reto importante a nivel nacional, que se vuelve especialmente urgente en el caso de la formación técnica y académica en estos contextos, en especial para acceder a estudios terciarios.

Otro aspecto relevante es la falta de sistematicidad y seguimiento en la mayoría de los programas no nacionales, según el marco de gestión educativa integral, la sostenibilidad de las acciones requiere no solo recursos, sino también mecanismos de evaluación, retroalimentación y ajuste continuo (García et al. 2021); en la evidencia analizada, se observa que muchos programas dependen de la gestión y liderazgo de directivos y docentes individuales, lo que los hace vulnerables a cambios administrativos o presupuestales, según Herrera, (1993), Turbay (2006) Helg (2022) y Grompone et al. (2023), el sistema educativo sigue priorizando un enfoque que favorece principalmente a las élites urbanas, sin garantizar competitividad, equidad e inclusión para comunidades rurales, indígenas y otros grupos socioculturales y pese a los avances discursivos en materia educativa, persiste una brecha entre las declaraciones y la aplicación real de políticas que promuevan una formación pertinente en la educación media y superior en ruralidad.

En relación con la calidad educativa, dentro del marco teórico se sostiene que la calidad debe evaluarse en función de la pertinencia y la capacidad de generar aprendizajes significativos (MEN, 2016). Si bien los resultados del OE1 incluyen acciones para el

fortalecimiento académico y la preparación para las Pruebas Saber 11, estas son percibidas como poco contextualizadas, en cierta medida los programas que existen no están enfocados particularmente en estos aspectos (Lozano, 2019), lo cual coincide con la advertencia del MEN (2014) que refiere: “las evaluaciones externas deben adaptarse a las características y contextos de los estudiantes” (p. 37) para ser realmente útiles como herramientas de mejora, pero que dentro de lo hecho por el ICFES hasta la fecha, no apunta a las especificidades ni las necesidades de los entornos rurales de las distintas comunidades que conforman el país.

Las estrategias de fortalecimiento académico como clubes científicos, actividades culturales y programas en valores están alineadas con el objetivo del PEER de optimizar los aprendizajes y el desarrollo integral y la evidencia local muestra iniciativas valiosas, como clubes de lectura, robótica, programas en liderazgo y convivencia, que contribuyen al ISCE y a las competencias evaluadas en Saber 11, sin embargo, se debe advertir que la calidad educativa en la ruralidad no puede medirse solo por pruebas estandarizadas (Panta-Raymundo, 2024; MEN, 2018), sino también por pertinencia curricular y desarrollo de competencias para la vida rural, desde esta perspectiva, el reto es avanzar hacia un currículo contextualizado que incorpore saberes locales, producción agropecuaria y sostenibilidad ambiental, como propone la UNESCO (2019).

Para cobertura y permanencia, el MEN (2016) establece que asegurar la cobertura y permanencia en zonas rurales implica garantizar condiciones de acceso, transporte y apoyos complementarios, tal como lo reflejan los hallazgos presentados en el capítulo anterior, ya que programas como el PAE, el transporte escolar y las actividades extracurriculares (culturales y deportivas) aparecen como estrategias centrales para evitar la deserción,

especialmente en contextos donde los factores socioeconómicos y culturales pueden incidir en la continuidad educativa.

Los datos de Boyacá reflejan que la cobertura neta en media rural sigue por debajo de la urbana, en consonancia con lo reportado por el DNP (2014) y el MEN (2018) y programas como el PAE, jornadas complementarias y actividades extracurriculares contribuyen a mitigar la deserción, pero los índices aún se ven afectados por factores estructurales: trabajo infantil, migración familiar y percepción de baja utilidad de la educación media (García et al., 2016). El PEER plantea garantizar gratuidad y transporte escolar, pero en la práctica estas medidas no siempre logran contrarrestar las causas profundas de abandono, lo que sugiere la necesidad de articular políticas educativas con estrategias productivas y de desarrollo rural, coherentes con el enfoque territorial que demanda la nueva ruralidad (Gaudin, 2019).

Si se trata de la formación docente, este factor es un componente estratégico para la calidad educativa en la ruralidad, que debe ser continua, contextualizada y con acompañamiento pedagógico (MEN, 2016). Los hallazgos del OE1 muestran que la mayoría de las capacitaciones o formación de los maestros de Boyacá y Tunja son autogestionadas por el profesorado, principalmente en lo relacionado con programas de posgrado, lo que coincide con la advertencia del MEN (2018) sobre la “necesidad de establecer políticas permanentes de cualificación docente con enfoque diferencial para contextos rurales” (p. 50), puesto que desde las entidades territoriales se enfocan en cursos de corta duración, capacitaciones de pocas horas sin un impacto profundo o programas que no están enfocados en los contextos propios de la ruralidad.

Los planes de fortalecimiento docente, certificación en inglés y capacitación en modelos pedagógicos flexibles responden a la línea del PEER de elevar la cualificación del

magisterio rural, también el MEN (2018) advierte que la calidad de la educación rural depende directamente del capital humano disponible y su formación continua. En Boyacá, y Tunja las iniciativas revisadas muestran avances, pero persisten las desigualdades ya documentadas por el MEN (2018) y García et al. (2016): menor proporción de docentes con posgrado, alta rotación y mayor provisionalidad en comparación con áreas urbanas, lo cual limita la sostenibilidad de las mejoras y confirma la recomendación de Bolívar (2010) sobre desarrollar liderazgos educativos sostenibles y planes de carrera que incentiven la permanencia en zonas rurales.

El análisis de los programas implementados en el marco del Plan Especial de Educación Rural (PEER) para las instituciones rurales de educación media en Tunja y Boyacá revela una apuesta articulada entre acciones de gestión administrativa y pedagógica, orientadas a garantizar condiciones materiales adecuadas, fortalecer el capital humano docente y ampliar las oportunidades de proyección académica y profesional de los estudiantes. La evidencia muestra que, si bien el PAE, la modernización de infraestructura, las estrategias de doble titulación y los programas de fortalecimiento académico constituyen avances significativos frente a las brechas históricas entre lo urbano y lo rural, persisten desafíos asociados a la equidad territorial, la sostenibilidad de las iniciativas y la pertinencia cultural y productiva de las intervenciones, por lo tanto, los hallazgos corroboran lo planteado por el MEN (2018b) y la UNESCO (2019) sobre la necesidad de integrar la gestión educativa y la calidad con el desarrollo rural sostenible, que proponga un modelo que supere el enfoque asistencial y transite hacia políticas de largo plazo que garanticen permanencia, equidad y pertinencia en la educación media rural.

Desde el enfoque de investigación mixta, el cruce de datos documentales y testimoniales permitió confirmar que la implementación de los programas en las seis categorías analizadas responde en buena medida a los lineamientos del PEER, pero con matices propios de la gestión territorial en cada secretaría de educación. El componente cuantitativo evidenció la existencia formal de programas e inversiones, como el PAE, proyectos de infraestructura, articulación con el SENA y certificación docente, mientras que el componente cualitativo mostró percepciones positivas sobre su impacto inmediato, aunque también señaló limitaciones en cobertura relacionada con el déficit de instituciones en zonas rurales, actualmente se cuenta en Tunja con solo dos colegios en la ruralidad y en Boyacá no existe un dato exacto por la fluctuación de los estudiantes de media, aunque se hablan de estrategias de articulación interinstitucional, no se consolidan, lo que impacta desfavorablemente el cumplimiento de las trayectorias educativas completas.

La integración de ambos enfoques permite plantear que la efectividad de los programas no depende únicamente de su existencia o diseño, sino de su capacidad para adaptarse a la diversidad geográfica, socioeconómica y cultural de la ruralidad boyacense, lo cual conecta con el planteamiento de Gaudin (2019) y del DNP (2014) sobre la urgencia de políticas educativas con enfoque territorial, capaces de responder a las particularidades de cada contexto, además el hallazgo de que varias iniciativas dependen en exceso de voluntades políticas coyunturales o de gestiones locales confirma la advertencia de Bolívar (2010) sobre la fragilidad de las políticas educativas no institucionalizadas en planes de largo alcance.

Finalmente, desde la perspectiva de la gestión educativa integral, el MEN (2016) enfatiza que la efectividad de las políticas rurales depende de la articulación entre los diferentes factores y niveles de gestión, el OE1 confirma que los programas del PEER no

funcionan de forma aislada, sino que requieren coordinación interinstitucional para maximizar su impacto, no obstante, las diferencias en la implementación entre municipios y la fragmentación de algunas iniciativas limitan ese efecto sinérgico.

De la misma forma estos resultados, analizados a la luz del marco teórico, permiten concluir que el PEER ha generado avances significativos en la oferta programática para la educación media rural, desde las administraciones que se encuentran actualmente en cabeza de la gobernación y las alcaldías, pero su efectividad está condicionada por tres elementos clave señalados: equidad en la asignación de recursos, pertinencia de las acciones y sostenibilidad de los procesos formativos (Blanco et al, 2007; MEN, 2016, 2018).

El análisis documental y la triangulación con entrevistas permitieron identificar que la implementación del Plan Especial de Educación Rural (PEER) en Boyacá y Tunja integra un conjunto heterogéneo de programas que buscan atender los seis factores definidos en la política, pero al contrastar estos hallazgos con algunos elementos mencionados anteriormente, emergen tres rasgos estructurales: primero, una alta dependencia de programas nacionales estandarizados (PAE, gratuidad, doble titulación con el SENA), segundo, una proliferación de iniciativas locales y escolares con grados variables de formalización y sostenibilidad, y tercero, una marcada desigualdad territorial en cobertura y acceso en educación media y a educación terciaria, que refuerza brechas históricas en la educación rural.

Asimismo, los programas logran mayor efecto cuando interactúan de forma coherente en los distintos niveles del sistema (aula, institución, territorio), pero en Boyacá y Tunja aún persisten intervenciones fragmentadas y desigualdades de implementación que limitan ese efecto mancomunado. En el contexto de la educación rural, es fundamental diseñar procesos educativos que prioricen una educación adaptada a los entornos sociales,

económicos y culturales de los estudiantes, así como a la diversidad productiva del campo, por ello, resulta crucial desarrollar y aplicar estrategias formativas basadas en el diálogo y el intercambio de saberes, que garanticen así un proceso educativo integral tanto en los conocimientos académicos y científicos como en los saberes tradicionales de las regiones (Lozano, 2019).

En síntesis, el análisis documental de programas revela que la política rural avanza en la oferta de iniciativas diversificadas y en la atención de necesidades estructurales, pero requiere evolucionar hacia un modelo de gestión que garantice la equidad territorial, la pertinencia contextual y la sostenibilidad en el tiempo y el espacio, que articule de manera estratégica los esfuerzos nacionales y locales para lograr un impacto real y duradero en la educación media rural. El PEER en Boyacá ha generado un entramado programático amplio y diversificado, el análisis evidencia que su consolidación como política pública transformadora exige superar las brechas de pertinencia y sostenibilidad, que integre el desarrollo educativo a las dinámicas productivas, culturales y sociales del territorio, para que la educación media rural no solo sea un derecho garantizado, sino una oportunidad real de movilidad social y desarrollo comunitario.

5.2 Experiencias de los secretarios de educación, los rectores y los docentes de colegios rurales

En el objetivo específico dos se analizan las percepciones y experiencias de los actores educativos frente a la implementación de los programas PEER en instituciones rurales de Boyacá y Tunja. Este enfoque se alinea con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2016), quien señala que la gestión educativa rural exige "la participación activa de los diferentes niveles y actores del sistema para asegurar la pertinencia y sostenibilidad de las iniciativas" (p. 18), bajo esta premisa, el objetivo buscó

vislumbrar las dinámicas reales de las comunidades rurales y los roles desempeñados por los diversos actores, tanto institucionales como gubernamentales, involucrados en el proceso para comprender las dinámicas el PEER en contexto.

Los resultados de las entrevistas revelan perspectivas diversas entre los actores educativos con respecto a la situación institucional en la ruralidad, pues si bien reconocen avances significativos en programas como el PAE y en indicadores de cobertura y permanencia, también se identifican desafíos persistentes en el contexto rural (coincidencia notable entre directivos y docentes). No obstante, emerge un consenso sobre un desafío particularmente complejo: la transición a la educación superior, ya que este aspecto, aunque vinculado a la calidad educativa, depende críticamente de factores externos que condicionan su mejora sustancial, como lo demuestran Delgado (2014) y Herrera y Rivera (2020) al relacionarlo no solo con los resultados de pruebas estandarizadas y la continuidad en educación terciaria, sino con factores externos como la familia, el nivel socio-económico y la motivación. A continuación se realiza el análisis particular de cada factor según los resultados de las entrevistas.

En alimentación escolar, los entrevistados valoran el PAE como un apoyo fundamental para la permanencia y el rendimiento académico de los estudiantes, aunque señalan limitaciones en cobertura, logística y aceptación cultural de algunos alimentos, lo cual coincide con lo indicado por el MEN (2018), cuando afirma que “la alimentación escolar, en tanto política pública, debe responder a criterios de calidad, pertinencia cultural y oportunidad en la entrega” (p. 46), pero el hecho de que persistan dificultades de distribución y variabilidad en los menús entre municipios evidencia una brecha territorial que depende de manera particular de cada alcaldía.

Las experiencias recabadas evidencian que el PAE es percibido como un eje central de la permanencia y el rendimiento académico en el contexto rural, lo cual coincide con Téllez et al. (2023) sobre su papel como estrategia de bienestar y equidad. Los actores lo valoran como un apoyo esencial para estudiantes de bajos recursos, en quienes a menudo constituye la única comida completa del día, en línea con Granados (2022), quien afirma que la alimentación escolar mejora la asistencia, concentración y rendimiento, no obstante, las divergencias sobre calidad de la minuta y aceptación de los alimentos reflejan la tensión entre cobertura y pertinencia nutricional, lo que conecta con la recomendación de Velazco, Romero y Guío (2019) de ajustar el programa a las costumbres alimentarias locales y a estándares nutricionales balanceados. La implementación desigual de dobles raciones y la infraestructura operativa insuficiente refuerzan la necesidad de un enfoque territorial diferenciado que garantice equidad real en el acceso y disfrute del servicio.

Por otra parte, si bien no existen estudios específicos sobre el Programa de Alimentación Escolar (PAE) en zonas rurales, existen datos en el ámbito nacional, para afirmar que el programa busca promover una participación más comprometida de los actores involucrados, que asegure una asignación presupuestaria eficiente y la creación de un comité evaluador encargado del monitoreo riguroso de todas las etapas del proceso (Sarmiento, 2020), lo cual se realiza en cada institución educativa y a nivel municipal, como evidencian los participantes del estudio, pero hace falta complementar en algunas necesidades básicas de ciertos territorios o del menú que se ofrece, además, mediante mecanismos de contratación transparentes y de planificación detallada, se ha pretendido garantizar una cobertura total que brinde complementos alimenticios de alta calidad, ajustados a las necesidades nutricionales de los estudiantes, como lo señalan Velazco et al.

(2019) y Sarmiento (2020), quienes hablan de la importancia del PAE y su proceso efectivo a nivel nacional.

En cuanto a la categoría de infraestructura, los directivos y docentes destacan carencias en conectividad, mantenimiento y servicios básicos (agua y electricidad), lo cual es una necesidad imperiosa para prestar un servicio educativo de calidad, ya se advertía que la infraestructura educativa en zonas rurales presenta rezagos históricos que inciden directamente en las oportunidades de aprendizaje y en la equidad del sistema educativo (MEN, 2016), pues la falta de inversión sostenida y de soluciones estructurales, limitan el aprovechamiento de otros programas del PEER, lo que refuerza la interdependencia de los factores, lo que significa persistentes deficiencias en la infraestructura y mantenimiento de las instituciones educativas rurales, como lo demuestran Lugo et al. (2016), quienes afirman que resulta prioritario mejorar las condiciones físicas de estos centros educativos, donde se observan carencias críticas en espacios especializados (laboratorios, bibliotecas) y una superficie insuficiente por estudiante, una problemática mencionada por algunos de los entrevistados. Esta situación hace evidente la necesidad imperiosa de reestructurar y ampliar la infraestructura escolar, no solo para cubrir las demandas actuales sino para generar las bases de una transformación sustancial en la educación rural.

La percepción general de infraestructura educativa en Boyacá es de antigüedad y deterioro, con limitaciones graves en conectividad y acceso a servicios básicos, las experiencias de secretarios, rectores y docentes muestran que, aunque existen proyectos y recursos en ejecución, la escala de necesidades supera la capacidad de respuesta actual, lo que representa discrepancias entre sedes urbanas y rurales, como Benavides (2024) explica: estas carencias de servicios básicos en zonas rurales refuerza condiciones de marginalidad y desigualdad, que conllevan una clara desventaja frente a las instituciones urbanas. Esta

brecha refleja lo planteado por Pacheco (2021), Gaudin (2019) y el DNP (2014) respecto a la inequidad en la distribución de recursos y la urgencia de planes de inversión sostenida con criterios de justicia territorial, además, la conectividad limitada y el acceso irregular al agua potable, más que problemas técnicos, constituyen barreras estructurales que condicionan tanto el bienestar como las posibilidades de innovación pedagógica.

En concordancia con la última parte, otro desafío significativo identificado por los actores del estudio es la implementación de recursos tecnológicos y conectividad en las instituciones educativas participantes, porque a pesar de los esfuerzos gubernamentales por atender estas necesidades mediante programas específicos, la realidad en las zonas rurales refleja graves deficiencias: acceso limitado a tecnología productiva, fallas recurrentes en conectividad y una marcada brecha digital frente a las instituciones urbanas, como señala Gaudin (2019), estas desventajas tecnológicas no solo afectan las condiciones básicas de enseñanza, sino que colocan a los estudiantes rurales en una situación de desigualdad frente a sus pares en contextos urbanos Pacheco (2021).

Igualmente, en relación con la transición a la educación superior, las experiencias compartidas por los actores resaltan el valor de las alianzas con el SENA y diversas universidades, así como de los programas de doble titulación y orientación vocacional, no obstante, también se reconocen barreras económicas, geográficas y culturales que dificultan la continuidad en educación terciaria. En relación con lo anterior, el MEN (2016) señala que “la articulación con la educación media técnica y el sector productivo es clave para el tránsito efectivo a la educación superior” (p. 33), pero este tránsito se ve condicionado por las desigualdades estructurales que persisten en el territorio, lo cual depende en gran medida de la calidad educativa que alcanzan las instituciones educativas y de las pocas oportunidades reales de estos estudiantes de continuar con su formación terciaria.

García et al. (2016) corroboran la importancia de vínculos institucionales para ampliar oportunidades de continuidad académica, pero las barreras económicas y socioculturales señaladas por rectores y docentes, donde muchas familias priorizan el trabajo sobre la educación superior, confirman la persistencia de desigualdades estructurales que Turbay (2006) y Grompone et al. (2023) identifican como limitantes para la movilidad educativa en contextos rurales. Además, las críticas a la descontextualización de las pruebas estandarizadas coinciden con Panta-Raymundo (2024), quien advierte que la medición de calidad debe incorporar pertinencia y equidad contextual, no solo resultados académicos.

Según esto, la calidad educativa para los actores entrevistados se asocia tanto con el desempeño en pruebas estandarizadas como con el compromiso docente y la pertinencia curricular, de acuerdo con el contexto de la región, según el MEN (2014) “la calidad no puede reducirse a resultados en evaluaciones externas, sino que debe incluir la pertinencia de los aprendizajes para la vida” (p. 36), pero al analizar este factor detenidamente se puede observar la dependencia absoluta a indicadores homogéneos como las Pruebas Saber, las cuales pueden invisibilizar los logros locales y aprendizajes significativos no evaluados en los estudiantes por dichas pruebas.

La mayoría de los actores reconoce las pruebas Saber 11 como un referente de calidad, pero existe una tensión evidente entre esta visión y una concepción más integral que incluya desarrollo personal, bienestar y proyectos de vida, como plantea la UNESCO (2019). Si bien se reportan mejoras puntuales en algunos planteles, la desmotivación estudiantil y las brechas urbano-rurales se mantienen como desafíos persistentes, confirmando lo advertido por el MEN (2018) sobre la vulnerabilidad de la calidad en entornos rurales, por lo cual el compromiso docente emerge como un factor diferencial, en

consonancia con Bolívar (2010), quien subraya que la calidad se sostiene sobre liderazgo y vocación profesional más que en intervenciones aisladas.

En términos de factores determinantes, la desmotivación estudiantil, la baja expectativa de continuidad académica y las limitaciones socioeconómicas de las familias rurales emergen como condicionantes negativos, lo que confirma lo planteado por García et al. (2016), sobre la influencia del capital cultural y social en los logros educativos, asimismo, las críticas a la descontextualización de las pruebas estandarizadas coinciden con Panta-Raymundo (2024), quien advierte que evaluar a instituciones con enfoques agropecuarios o técnicos bajo los mismos criterios que a colegios académicos urbanos ignora la diversidad curricular y cultural, lo que genera mediciones que pueden ser inequitativas y poco representativas del aprendizaje real.

En contraste, el compromiso docente se posiciona como un factor positivo decisivo (Delgado, 2014; Córdoba y Lopera, 2024), la narrativa de rectores y docentes resalta que las mejoras, aunque parciales, se han logrado gracias a estrategias como simulacros, preparación anticipada desde grados inferiores, refuerzo en competencias básicas y acompañamiento individualizado. Este hallazgo refuerza el planteamiento del MEN (2018b) de que la calidad en la educación rural depende directamente del liderazgo pedagógico y la innovación metodológica de los docentes, y no exclusivamente de recursos materiales. Sin embargo, la ausencia de programas sistemáticos de capacitación continua y contextualizada limita el potencial de estas estrategias, lo que concuerda con la advertencia de Gaudin (2019) y Espitia (2022) sobre la necesidad de alinear la formación docente con las demandas y particularidades de la ruralidad.

En cuanto a cobertura y permanencia, los testimonios vinculan la permanencia principalmente al PAE, transporte escolar y programas extracurriculares, mientras que la

deserción se asocia a factores socioeconómicos, culturales y de migración familiar, el MEN (2016) indica que “garantizar la permanencia requiere un conjunto de condiciones que faciliten el acceso, la asistencia regular y la culminación de los estudios” (p. 27), por lo que el hecho de que las estrategias se concentren en apoyos logísticos, sin suficiente articulación con procesos pedagógicos adaptados al contexto, limita el impacto a largo plazo.

Las experiencias descritas revelan que la deserción escolar está fuertemente asociada a factores socioeconómicos, movilidad laboral familiar y cultura de inmediatez laboral, hallazgos que refuerzan lo expuesto por García et al. (2016) y Pérez (2018) sobre las causas multifactoriales del abandono en zonas rurales. El contraste entre la explicación demográfica de las secretarías y la lectura socioeconómica de los docentes refleja un desacuerdo conceptual que, como sugiere Gaudin (2019), podría resolverse con diagnósticos locales participativos que integren todas las perspectivas para orientar las estrategias hacia la retención y la permanencia del estudiantado.

Finalmente, acerca de la formación docente, la mayoría de los docentes reporta que su formación continua es autogestionada y autofinanciada, mientras que desde las mismas dinámicas del Ministerio de Educación es contundente al señalar que “la cualificación docente en la ruralidad debe ser permanente, contextualizada y acompañada” (MEN, 2016, p. 29), sin embargo, la ausencia de un plan sistemático de capacitación con enfoque rural perpetúa brechas en innovación pedagógica y adaptación curricular.

El consenso en que la formación profesional es un esfuerzo mayoritariamente individual, junto a la percepción de insuficiente apoyo institucional, evidencia una brecha entre las políticas de desarrollo profesional docente y la realidad rural. Esto confirma el señalamiento del MEN (2018) y de Bolívar (2010) sobre la urgencia de planes de

formación continua con pertinencia territorial, ya que la ausencia de programas sistemáticos y la brecha generacional en motivación y acceso a capacitación limitan la posibilidad de implementar metodologías innovadoras y enfoques diferenciados, lo que recae en desigualdades entre docentes rurales y urbanos, lo cual coincide con García et al. (2016), Lozano (2022) y Soler (2016), la formación docente en ruralidad debe articularse con competencias socioemocionales, tecnológicas y comunitarias para fortalecer la pertinencia educativa.

El abordaje del objetivo dos, permite evidenciar cómo las percepciones de secretarios de educación, directivos y docentes confluyen en reconocer el valor estratégico de los programas PEER, pero también en identificar limitaciones que comprometen su impacto pleno. El análisis cualitativo revela que la implementación no se percibe como una suma de acciones aisladas, sino como un sistema interdependiente donde alimentación, infraestructura, transición a la educación superior, calidad educativa, permanencia y formación docente se retroalimentan, este hallazgo coincide con lo señalado por Gaudin (2019) y Blanco (2007) respecto a que la educación rural solo alcanza niveles sostenidos de calidad cuando se garantiza la coherencia y la complementariedad entre factores materiales y pedagógicos.

En conjunto, las experiencias recogidas confirman que la implementación del PEER está condicionada por la interacción entre factores materiales y pedagógicos, y que su sostenibilidad depende de la articulación de esfuerzos entre todos los niveles del sistema educativo (García et al., 2021), este análisis evidencia avances relevantes en articulación interinstitucional y oferta de programas, pero también revela que las desigualdades territoriales, la falta de infraestructura adecuada y la ausencia de políticas sistemáticas de

formación docente continúan siendo los principales retos para garantizar una educación rural con equidad, pertinencia y calidad.

El componente cuantitativo, al mostrar la amplitud de cobertura en ciertos programas y la existencia de inversiones en infraestructura y articulaciones interinstitucionales, ofrece evidencia de voluntad política y de gestión, sin embargo, la lectura cruzada con las narrativas cualitativas revela una tensión persistente entre diseño e implementación: mientras que en el plano normativo y administrativo se plantean metas ambiciosas, en el terreno se enfrentan barreras derivadas de contextos socioeconómicos adversos, limitaciones presupuestales y brechas de conectividad, lo que reproduce las desigualdades ya advertidas por el DNP (2014), OCDE (2016) y el MEN (2018b).

Además, las divergencias entre actores en torno a indicadores de éxito, como la tasa de transición a la educación superior o la valoración de las pruebas Saber 11, reflejan no solo diferencias de percepción, sino también una ausencia de consensos sobre el concepto de calidad educativa y sobre las rutas más pertinentes para alcanzarla. En términos de sostenibilidad, la formación docente emerge como un punto crítico: la dependencia de la iniciativa individual y la escasez de programas contextualizados limitan la capacidad de adaptación y respuesta de los planteles rurales a los retos contemporáneos, confirmando lo señalado por Bolívar (2010), Soler (2016) y Espitia (2022) acerca de que la profesionalización docente en entornos rurales requiere incentivos estructurales y planes de carrera vinculados a la permanencia en dichos contextos.

En síntesis, el análisis del objetivo dos confirma que la experiencia acumulada en Boyacá y Tunja con los programas del PEER constituye una base valiosa sobre la cual se pueden construir políticas más sólidas, pero que su consolidación como política pública transformadora exige avanzar de un enfoque asistencial y sectorial hacia un modelo integral

y territorialmente sensible, capaz de articular bienestar, pertinencia curricular y oportunidades reales de movilidad educativa y social para la juventud rural.

5.3 Características de la gestión pedagógica y administrativa de las Secretarías de Educación

El objetivo específico tres analiza las respuestas de las encuestas diligenciadas por funcionarios de las Secretarías de Educación de Tunja y Boyacá frente a la gestión de los programas del Plan Especial de Educación Rural (PEER), tal como plantea el Ministerio de Educación Nacional (2016), “la gestión educativa integral en contextos rurales debe combinar la provisión de condiciones materiales con el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, garantizando la equidad y pertinencia de las acciones” (p. 18), por lo cual la gestión que realizan las Secretarías es fundamental en los procesos de mejoramiento de los factores asociados al PEER.

Sobre la alimentación escolar, ambas secretarías reconocen la importancia del PAE para la permanencia escolar, pero difieren en su enfoque. Boyacá lo prioriza como estrategia administrativa central, mientras que Tunja profundiza en el control de estándares nutricionales y procesos de entrega, el MEN (2018) indica que “la alimentación escolar debe ser culturalmente pertinente y cumplir con criterios de calidad nutricional y oportunidad” (p. 46), no obstante, esta diferencia de enfoques evidencia que, aunque existe coincidencia en su valor, no hay un estándar unificado de seguimiento y control que garantice la calidad del servicio en toda la región.

La gestión administrativa de las Secretarías de Educación se evidencia de forma clara en el PAE, reconocido por los actores como un soporte esencial para la permanencia y el rendimiento en la escuela rural, los resultados muestran coincidencia en que el PAE cumple con estándares nutricionales y aporta a la permanencia estudiantil, aunque con

enfoques distintos: la Secretaría de Boyacá lo asume desde criterios normativos poblacionales y compras locales, mientras que la de Tunja detalla que cubre entre el 20 y 30 % de los requerimientos nutricionales diarios y que la contratación se hace con licitaciones públicas bajo lineamientos nacionales, en este sentido se confirma que la alimentación escolar es fundamental para la permanencia en contextos de pobreza, pues para muchas familias rurales constituye el principal incentivo para enviar a sus hijos a la escuela (Granados, 2022) y este programa no solo alivia restricciones económicas, sino que incrementa la matrícula, la asistencia y el rendimiento académico, lo cual refleja que la gestión administrativa eficiente puede transformar un apoyo asistencial en una estrategia integral de desarrollo humano.

Desde un enfoque pedagógico, el PAE se convierte en una estrategia que no solo responde a una necesidad nutricional, sino también a una condición de equidad para el aprendizaje, según el MEN (2018b), la alimentación escolar tiene un impacto directo en la asistencia, la concentración y la permanencia, al tiempo que actúa como incentivo para la permanencia escolar en contextos de pobreza, igualmente, Granados (2022) refuerza esta idea al señalar que el PAE debe trascender lo asistencial para convertirse en un componente articulador de la política educativa, en la medida en que contribuye a cerrar brechas de acceso y continuidad educativa, sin embargo, la persistencia de limitaciones en Boyacá muestra que la gestión administrativa requiere un mayor control territorial y una planeación diferencial que responda a la diversidad cultural y productiva de la ruralidad.

En infraestructura, Boyacá percibe sus instalaciones como más adecuadas que Tunja, donde se reportan mayores carencias en conectividad y dotación, pero subraya que “la infraestructura física y tecnológica es una condición habilitante para el acceso equitativo a una educación de calidad” (MEN, 2016, p. 24), pero la autopercepción positiva de Boyacá

no excluye la existencia de brechas internas entre municipios y veredas, lo que confirma que las mejoras no han sido homogéneas en todas las regiones.

Los hallazgos evidencian que las Secretarías han promovido inversiones a través del FFIE y planes de desarrollo territorial, con mejoras puntuales en dotación y conectividad, pero aún son insuficientes frente al rezago histórico acumulado, Pacheco (2021) asevera que la calidad en este factor permite que se multipliquen las oportunidades, especialmente en contextos vulnerables donde la infraestructura escolar rural presenta déficits graves en servicios básicos, internet y condiciones de seguridad, lo que afecta de manera directa la equidad educativa (MEN, 2018).

De acuerdo con el DNP (2014), la brecha entre lo urbano y lo rural en términos de infraestructura limita las oportunidades de aprendizaje y contribuye a la reproducción de desigualdades, el análisis resalta esfuerzos en dotación y adecuación, pero con dificultades de conectividad y mantenimiento, Pacheco (2021) recuerda que la infraestructura no solo implica aulas y servicios básicos, sino también acceso a bibliotecas, TIC, ventilación e iluminación adecuadas para un aprendizaje digno; de ahí que la inversión en espacios escolares de calidad se vincule directamente con la equidad y pertinencia del sistema educativo (García et al., 2018).

Gaudin (2019) insiste en que la inversión en infraestructura debe orientarse con criterios de justicia territorial, que prioricen las zonas más vulnerables y no únicamente aquellas con mayor concentración poblacional. Esto coincide con las percepciones locales recogidas en Boyacá, donde docentes y directivos reclaman una distribución más equitativa de recursos, a pesar de que las secretarías de educación manifiestan que la infraestructura educativa es adecuada a las necesidades de las comunidades educativas. Además, el MEN (2018b) recuerda que la infraestructura debe entenderse no solo como construcción física,

sino como la creación de ambientes de aprendizaje dignos, seguros y con conectividad, condiciones indispensables para que la innovación pedagógica sea posible en contextos rurales.

En relación con la transición a la educación superior, ambas secretarías valoran la orientación vocacional, los programas de becas y las alianzas con el SENA y las universidades, así como la preparación para pruebas Saber 11, no obstante, el MEN (2016) señala que “el tránsito a la educación superior en la ruralidad requiere de apoyos económicos, articulación curricular y vínculos con el sector productivo” (p. 33), pues aunque hay iniciativas en marcha, su alcance sigue siendo desigual, y la ausencia de un seguimiento sistemático dificulta medir el impacto real en las trayectorias educativas de los estudiantes.

En la gestión del tránsito a la educación superior, los resultados destacan los convenios con instituciones de educación superior y los talleres vocacionales, que han permitido acercar a los estudiantes a la formación técnica y profesional y aunque el MEN (2018b) reconoce esta transición como uno de los puntos más críticos de la ruralidad, García et al. (2016) complementan que las oportunidades de continuidad académica en el campo dependen de la existencia de alianzas interinstitucionales y de políticas de acompañamiento que reduzcan barreras económicas y culturales.

Sin embargo, la experiencia recogida muestra que, a pesar de estos convenios, persisten limitaciones estructurales: barreras socioeconómicas, desinterés de algunas familias en la continuidad académica y la descontextualización de pruebas estandarizadas que condicionan el acceso, Turbay (2006) advierte que, en la ruralidad, la continuidad educativa requiere no solo acceso formal, sino la construcción de trayectorias sostenibles que permitan a los jóvenes permanecer y culminar su formación. En consecuencia, la

gestión administrativa debe ir más allá de los convenios y centrarse en políticas territoriales que vinculen formación con oportunidades productivas y laborales, que reduzcan la brecha entre lo que se enseña y las posibilidades reales del entorno.

En cuanto a la calidad educativa, Tunja enfoca su gestión pedagógica en el uso sistemático de resultados de evaluaciones para la toma de decisiones, mientras que Boyacá adopta un enfoque más contextual e inclusivo, pero el MEN (2014) advierte que “la calidad educativa no puede reducirse al rendimiento en pruebas estandarizadas” (p. 36), por lo que el reto es integrar ambos enfoques: análisis de datos, pertinencia curricular e innovación y esta complementariedad no se está aprovechando plenamente, lo que reduce las posibilidades de una mejora sostenida.

La calidad educativa se configura como un punto de tensión en la gestión de las Secretarías, según los resultados, los actores reconocen avances a través diversas estrategias, pero insisten en que persisten brechas urbano-rurales y una excesiva dependencia de los resultados de las pruebas Saber. El MEN (2018b) señala que la calidad en la educación rural no puede reducirse a estándares académicos, sino que debe incluir bienestar, motivación y pertinencia curricular, sin embargo, la percepción de ambas secretarías resalta que la calidad se mide principalmente por resultados en pruebas Saber 11, aunque se reconocen limitaciones por factores socioeconómicos y culturales, por lo que la calidad no puede reducirse solamente a los resultados del examen, ya que debe incluir pertinencia, inclusión y motivación estudiantil (UNESCO, 2019; Bolívar, 2010). Panta-Raymundo (2024) subraya que la gestión pedagógica debe articular planeación curricular, evaluación integral y metodologías activas, que eviten la improvisación e igualmente, se reconoce que la gestión administrativa y pedagógica son interdependientes: sin recursos,

liderazgo pedagógico y acompañamiento docente (Peralta et al., 2023), es difícil garantizar mejoras sostenidas.

La UNESCO (2019) plantea que la calidad debe ser entendida como un derecho integral, donde el aprendizaje está vinculado a la equidad, la inclusión y la pertinencia social, como señala Miranda (2016), una gestión educativa eficaz demanda bases administrativas robustas, ya que estas facilitan el monitoreo de procesos estratégicos y la adaptación de lineamientos para cumplir con las metas de la institución, lo cual es fundamental en el ámbito escolar, dado que una administración bien estructurada no solo optimiza los logros académicos, sino que también potencia un liderazgo transformador, capaz de impulsar cambios significativos en la comunidad educativa.

Para cobertura y permanencia, Boyacá pone el énfasis en estrategias logísticas como el PAE y el transporte escolar para la retención estudiantil, mientras que Tunja plantea ajustes pedagógicos y curriculares adaptados al contexto rural como estrategia, aunque persisten problemas de deserción en sectores alejados, principalmente en la transición entre educación secundaria y media. El MEN (2016) afirma que “la permanencia se garantiza mediante la combinación de condiciones materiales y estrategias pedagógicas significativas” (p. 27) y aunque ambos enfoques son válidos, su falta de articulación interinstitucional impide que se genere un impacto sinérgico.

La Secretaría de Educación de Tunja presenta algunas dificultades en cuanto a las respuestas de la encuesta en este factor y a pesar de describir algunos aspectos que limitan la permanencia que son económicos (trabajo infantil, pobreza), geográficos (distancias, transporte deficiente) y culturales (baja valoración de la educación, roles de género), se tienen algunos vacíos en sus respuestas. De acuerdo con García et al. (2021), la administración eficiente debe incluir estrategias flexibles que atiendan particularidades del

contexto, mientras Gaudín (2019) plantea que solo con planes integrales y participación comunitaria se pueden reducir de forma significativa los índices de abandono escolar.

Finalmente, para formación docente ambas secretarías coinciden en que la formación continua suele ser autogestionada por los docentes, pero el Ministerio indica que “la cualificación docente en la ruralidad debe ser permanente, contextualizada y acompañada por las entidades territoriales” (MEN, 2016, p. 29), por lo que la ausencia de un plan regional articulado refleja una debilidad estructural que limita la innovación pedagógica y la actualización profesional.

Ambas Secretarías reconocen la existencia de algunos programas de capacitación, aunque con debilidades en continuidad y pertinencia frente a la realidad rural, por lo cual se advierte que la formación docente rural enfrenta retos como provisionalidad, rotación y ausencia de planes de carrera, lo que afecta la consolidación de proyectos educativos (MEN, 2018b). Panta-Raymundo (2024) plantea que la gestión pedagógica debe garantizar formación continua y contextualizada, con metodologías activas y evaluación reflexiva, de igual modo, que Bolívar (2010) sostiene que la calidad educativa depende de un liderazgo pedagógico transformador, lo cual exige políticas de acompañamiento que fortalezcan la práctica docente en escenarios rurales.

El análisis muestra que la gestión administrativa y pedagógica de las Secretarías de Tunja y Boyacá se encuentra en tensión entre el cumplimiento normativo y la búsqueda de pertinencia rural, mientras los resultados resaltan la implementación de programas del PEER (PAE, infraestructura, articulación con el SENA), también se evidencia que su impacto real depende de cómo se gestionen integralmente: el PAE como política de equidad, la infraestructura como derecho a un ambiente de aprendizaje digno, el tránsito como construcción de trayectorias, la calidad como inclusión y motivación, la permanencia

como un esfuerzo intersectorial, y la formación docente como motor de la mejora pedagógica.

El objetivo tres confirma lo señalado por el MEN (2016, 2018): la gestión educativa rural requiere la integración equilibrada de enfoques administrativos y pedagógicos para asegurar equidad, pertinencia y sostenibilidad, pero las diferencias en prioridades y métodos de trabajo entre Tunja y Boyacá muestran que la coordinación interinstitucional sigue siendo un reto pendiente. Una estrategia conjunta que se podría aprovechar, teniendo en cuenta las respuestas de la encuesta, podría ser la capacidad administrativa de Boyacá y el énfasis pedagógico de Tunja, con el fin de fortalecer así la implementación del PEER en todo el territorio.

La caracterización de la gestión pedagógica y administrativa de las Secretarías de Educación evidencia un esfuerzo sistemático por garantizar condiciones mínimas de equidad en la educación media rural, pero también revela tensiones entre el cumplimiento normativo y la pertinencia territorial. Programas como el PAE, la inversión en infraestructura y la articulación con el SENA han consolidado avances en cobertura y acceso, aunque con limitaciones en calidad y sostenibilidad, y aunque se reconocen avances significativos, su efectividad se ve limitada cuando no se articulan con la realidad territorial y las necesidades de los estudiantes rurales, por lo tanto, la educación rural no puede medirse únicamente en términos de cobertura o resultados estandarizados, sino que exige integrar factores de bienestar, motivación y pertinencia curricular (UNESCO, 2019; Bolívar, 2010).

En este sentido, la calidad educativa y la permanencia siguen estando condicionadas por factores externos al sistema escolar, lo que exige estrategias integrales e intersectoriales, la permanencia escolar no depende solo de apoyos administrativos como la

alimentación y el transporte, sino también de un acompañamiento pedagógico que fortalezca proyectos de vida y dé sentido al aprendizaje en el contexto rural (García et al., 2018). De la misma manera, la formación docente aparece como un eje crítico: su carácter fragmentado limita la consolidación de procesos transformadores, lo que coincide con lo planteado por el MEN (2018b) sobre la necesidad de profesionalización y liderazgo pedagógico, en particular, este factor se erige como el eslabón más débil, al depender de esfuerzos individuales en lugar de políticas territoriales sostenidas.

En conjunto, los hallazgos muestran que la gestión de ambas Secretarías ha logrado sostener programas clave del PEER, la gestión administrativa ha sido eficaz en cumplir con lo normativo, pero la gestión pedagógica aún enfrenta el reto de transformar esos programas en experiencias significativas y sostenibles, capaces de garantizar equidad, pertinencia y calidad en la educación y aunque su impacto real requiere superar la lógica de ejecución normativa y avanzar hacia un modelo integral, contextualizado y con enfoque territorial, la idea es ser capaz de articular lo administrativo con lo pedagógico para garantizar calidad, equidad y sostenibilidad en la educación rural de Boyacá.

En relación con el objetivo cuatro y el informe generado para las secretarías de educación, el análisis consolidado de los resultados permite evidenciar que la educación media rural en Boyacá y Tunja presenta avances relevantes, pero mantiene brechas estructurales que limitan su equidad y sostenibilidad, tal como se describe en las categorías de infraestructura, formación docente, calidad educativa, permanencia y transición a la educación superior, la implementación del PEER ha favorecido aspectos como la cobertura, la alimentación escolar y algunas acciones de capacitación docente; sin embargo, persisten desafíos críticos en infraestructura deteriorada, falta de conectividad, baja pertinencia

curricular, irregularidad del PAE y limitaciones en la articulación con la educación superior.

La sistematización de estas evidencias demuestra que la distancia entre la formulación del PEER y su ejecución territorial sigue siendo significativa, especialmente en municipios rurales dispersos, donde las Secretarías de Educación enfrentan dificultades técnicas y financieras para garantizar continuidad, seguimiento y contextualización de los programas, estos hallazgos ponen de manifiesto que la gestión territorial sigue siendo el punto de inflexión para transformar la política rural en acciones efectivas.

A partir de los hallazgos sistematizados, es posible identificar líneas estratégicas de mejora que deben orientar las recomendaciones para fortalecer la educación media rural en Boyacá y Tunja, el informe muestra que factores como la débil articulación interinstitucional, la insuficiencia de recursos para infraestructura, las dificultades para garantizar trayectorias educativas continuas y la carencia de políticas diferenciadas de formación docente afectan directamente la eficacia del PEER. De esta manera, el análisis sugiere que las Secretarías de Educación requieren avanzar hacia modelos de gestión territorial basados en evidencia, con mayor capacidad de diagnóstico, seguimiento y participación comunitaria, así como fortalecer alianzas con universidades, el SENA y organizaciones productivas rurales.

Igualmente, se requiere priorizar inversiones en infraestructura digna, consolidar estrategias integrales de permanencia, robustecer la orientación vocacional y garantizar programas permanentes de formación docente contextualizada. Estas acciones, derivadas de la sistematización de resultados, permitirían pasar de políticas declarativas a políticas efectivas que atiendan las particularidades rurales y promuevan trayectorias educativas completas y pertinentes. Para observar el informe completo, se puede escanear cualquiera

de los códigos QR, en los que se pueden encontrar los hallazgos y recomendaciones que se dieron luego de la realización de este estudio (Anexo R).

Capítulo 6. Conclusiones

Para culminar este estudio, resulta imperativo retomar el problema central que lo orientó: las dificultades estructurales de la educación media rural en Boyacá, agudizadas por condiciones socioeconómicas adversas, brechas de acceso, calidad y desafíos en la implementación de políticas públicas, estas problemáticas, analizadas a la luz del Plan Especial de Educación Rural (PEER) y su articulación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4) en Colombia, condujeron al siguiente interrogante: ¿Cuál ha sido el impacto del Plan Especial de Educación Rural (PEER) en las instituciones rurales de educación media en el departamento de Boyacá?

A través del marco teórico y conceptual que fundamentó cada una de las categorías abordadas y desde la metodología propuesta se pudieron proporcionar los resultados y análisis descritos en los capítulos anteriores, desde un enfoque tripartito que permitió superar una visión meramente documental de las políticas educativas y se ofrece en cambio una comprensión integral del fenómeno estudiado, ya que los hallazgos demuestran que el verdadero impacto del PEER sólo puede ser aprehendido cuando se consideran simultáneamente las dimensiones normativas, administrativas y pedagógicas que conforman el sistema educativo rural. Se cierra entonces esta investigación con las siguientes conclusiones:

La metodología implementada articuló tres niveles de análisis para evaluar el impacto del PEER en Boyacá: primero, el nivel normativo-institucional, donde se contrastaron las directrices del PEER con otras políticas educativas nacionales y locales, que analizaron su coherencia interna y adaptabilidad al contexto rural; segundo, el nivel de implementación, que mediante testimonios de Secretarios de Educación, rectores y docentes, identificó aciertos en la gestión administrativa y pedagógica, así como brechas

entre lo planeado y lo ejecutado; y tercero, el nivel de evaluación, que examinó la aplicación concreta de los programas del PEER en las aulas, desde la perspectiva de las Secretarías de Educación, donde se destacaron los avances en ciertos programas, sin embargo, persisten grandes desafíos frente al tránsito a la educación superior y la formación docente, lo cual evidencia la distancia entre el diseño normativo y la realidad educativa rural.

Partiendo del análisis documental de Planes de Desarrollo, PEI, Planes de Gestión, entre otros documentos revisados en el primer objetivo específico, se permite concluir que el Plan Especial de Educación Rural (PEER) en Boyacá ha generado avances visibles en los seis factores seleccionados en este estudio: alimentación escolar, infraestructura, transición a la educación superior, calidad educativa, cobertura y permanencia, y formación docente, aunque persisten desigualdades estructurales en su implementación; no obstante, la evidencia muestra que programas como el PAE, la modernización de sedes escolares y la articulación con el SENA han fortalecido la permanencia y motivación de los estudiantes, en línea con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016, 2018), cuando señala que la educación rural requiere políticas integrales que reconozcan las particularidades del territorio y garanticen igualdad de oportunidades.

Es de anotar, además, que las limitaciones en conectividad, pertinencia cultural de los programas y sostenibilidad financiera reflejan la distancia entre los objetivos normativos y la realidad local, lo que coincide con las advertencias de la OCDE (2016) sobre la necesidad de fortalecer la equidad territorial como condición para la calidad educativa.

Asimismo, la investigación evidencia que varios de los programas dependen en exceso de iniciativas coyunturales y de la gestión de los directivos locales, lo que los hace

vulnerables a cambios administrativos o presupuestales. Este hallazgo confirma lo señalado por Herrera (1993) y Roth (2019) respecto a la fragilidad de las políticas educativas en Colombia, donde la falta de institucionalización a largo plazo dificulta la consolidación de procesos sostenibles en la ruralidad. A pesar de los esfuerzos, la continuidad de programas claves como la formación docente o el transporte escolar se encuentra condicionada por la voluntad política de cada gobierno, lo cual restringe su capacidad de generar impactos estructurales que se reflejan en la formación de los estudiantes.

La estructura del PEER constituye un avance al integrar acciones diversas bajo una misma estrategia, su impacto pleno depende de superar la visión asistencial y avanzar hacia un enfoque integral de desarrollo rural, como advierte Helg (2022), el sistema educativo colombiano sigue reproduciendo desigualdades históricas, sin garantizar competitividad e inclusión para las comunidades rurales. En consecuencia, si bien el PEER ha ampliado la cobertura y mejorado las condiciones de acceso en Tunja y Boyacá, el reto central es garantizar políticas estables y territorialmente pertinentes que logren articular la educación media con proyectos de vida rurales y con el desarrollo económico y social del territorio, tal como lo recomienda también el Banco Mundial (2017) en sus estudios sobre equidad y pertinencia en educación.

Por otra parte, uno de los ejes importantes de la investigación relacionado con las entrevistas a los actores en el segundo objetivo específico, permite concluir que las percepciones de secretarios de educación, rectores y docentes en Boyacá y Tunja coinciden en valorar los programas del PEER como un soporte fundamental para la permanencia y la equidad educativa, aunque reconocen limitaciones importantes en su implementación. Programas como el PAE, el transporte escolar y las alianzas con el SENA se confirman como estrategias efectivas, pero condicionadas por deficiencias de logística, falta de

pertinencia cultural y escasez de recursos. Esta visión se articula con lo planteado por el MEN (2016, 2018), que advierte que la gestión educativa rural debe garantizar tanto condiciones materiales como pertinencia pedagógica, para lograr resultados sostenibles y significativos.

Resulta indispensable incorporar un análisis crítico, desde las mismas entidades territoriales, que permita profundizar en algunos aspectos estructurales de la educación rural, especialmente en lo concerniente al Programa de Alimentación Escolar (PAE), pues es necesario examinar cómo las dietas suministradas no siempre responden a las condiciones nutricionales propias de cada territorio ni favorecen la compra directa a los productores locales, este componente adquiere especial relevancia al vincularse con la identidad regional, la sostenibilidad económica de las comunidades y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo bajo criterios de equidad y pertinencia cultural (Granados, 2022).

De igual manera, se hace pertinente reflexionar sobre otros factores críticos que inciden en la calidad educativa rural, como el transporte escolar y la conectividad, ya que si bien el estudio reconoce las limitaciones de cobertura, es fundamental analizar la realidad de los estudiantes en otros contextos en los que deben recorrer extensas distancias para acceder a sus instituciones, así como la responsabilidad del Estado en garantizar el acceso a herramientas tecnológicas adecuadas que promuevan una educación inclusiva, equitativa y de calidad en las zonas rurales (Juárez Bolaños, 2017).

Los actores educativos (rectores y docentes) resaltan que la infraestructura y la conectividad continúan siendo factores críticos que limitan la calidad de los aprendizajes, pues las sedes rurales carecen de laboratorios, bibliotecas y acceso estable a internet. Esto confirma lo señalado por Gaudin (2019), quien sostiene que la desigualdad territorial en la

distribución de recursos profundiza las brechas entre lo urbano y lo rural, en ese sentido, aunque existen programas de modernización, la percepción de directivos y docentes es que estas intervenciones se priorizan en las cabeceras municipales y no siempre llegan a las comunidades más dispersas, lo que reduce el impacto esperado.

Las experiencias relatadas muestran que la calidad educativa no puede reducirse al rendimiento en pruebas estandarizadas, sino que debe medirse también por la pertinencia de los aprendizajes y la formación integral. Tanto rectores como docentes coinciden en que la motivación estudiantil y el compromiso docente son factores decisivos en el logro educativo, pero también advierten que las pruebas externas “descontextualizan la realidad rural”, lo que confirma las críticas de Lozano (2019) sobre la necesidad de avanzar hacia currículos contextualizados y de la UNESCO (2019, 2020), que subraya la importancia de incorporar saberes locales y competencias para la vida comunitaria como ejes de la educación rural, en síntesis, las percepciones de los actores educativos validan que el PEER ha sido un avance relevante, pero que su impacto pleno depende de garantizar pertinencia cultural, equidad territorial y continuidad en la gestión.

En relación con las encuestas realizadas a funcionarios de las Secretarías de Educación (tercer objetivo específico), permiten concluir que la gestión pedagógica y administrativa de las Secretarías de Educación de Boyacá y Tunja constituyen un factor decisivo en la efectividad del PEER. Los hallazgos muestran que, aunque se han impulsado programas de alimentación escolar, infraestructura y formación docente, la articulación entre estos componentes aún es fragmentada y depende en gran medida de la capacidad institucional de cada secretaría. En este sentido, el MEN (2016) enfatiza que la gestión educativa rural debe integrar condiciones materiales con prácticas pedagógicas pertinentes

para garantizar equidad y calidad, lo cual se refleja en la importancia de contar con mecanismos estables de coordinación interinstitucional.

Todos los hallazgos evidencian que las Secretarías han avanzado en la promoción de programas, pero la sostenibilidad de los mismos sigue siendo un desafío, la falta de continuidad administrativa y de planes sistemáticos de evaluación limita el alcance de las iniciativas, lo que coincide con lo señalado por García et al. (2016) y Bolívar (2010), quienes destacan que la calidad de la educación rural depende de la existencia de liderazgos pedagógicos sostenibles y de políticas institucionalizadas de largo plazo. De igual manera, la OCDE (2016) advierte que en Colombia la educación rural enfrenta el reto de fortalecer la gobernanza educativa territorial, de modo que se garantice una distribución equitativa de recursos y se reduzcan las brechas urbano-rurales.

Existen esfuerzos visibles en infraestructura, formación docente y cobertura, pero las percepciones recogidas confirman que la gestión administrativa no siempre logra articularse con la dimensión pedagógica, lo que reduce el impacto de los programas, este hallazgo coincide con las orientaciones de la UNESCO (2019), que recomienda integrar la gestión educativa con el desarrollo comunitario y productivo de los territorios. En consecuencia, se concluye que el impacto del PEER en este objetivo depende de fortalecer la gestión educativa integral, consolidar mecanismos de seguimiento y evaluación y garantizar continuidad en las políticas, de manera que las acciones no queden supeditadas a coyunturas políticas o a voluntades individuales, sino que se conviertan en procesos sostenibles y transformadores para la educación rural.

El marco teórico y conceptual de esta investigación constituye un soporte fundamental, pues permitió contextualizar el análisis del PEER dentro de referentes nacionales e internacionales sobre educación rural, equidad, cobertura y calidad. Su

pertinencia radica en que articuló autores y organismos como el Banco Mundial, la OCDE, la UNESCO y académicos colombianos como Herrera, Roth, Lozano y Helg, quienes han problematizado históricamente las desigualdades educativas en el país, gracias a este andamiaje conceptual, la investigación no solo se sustentó en diagnósticos estadísticos, sino que logró interpretar críticamente las percepciones y experiencias de los actores educativos, que vinculan la gestión pedagógica y administrativa con los retos de equidad territorial y sostenibilidad, en este sentido, el marco teórico no fue solamente un referente, sino un elemento clave para orientar el análisis, otorgar rigor académico y garantizar que los hallazgos se insertaran en debates actuales de la política educativa y del desarrollo rural en Colombia.

Desde el paradigma hermenéutico se pudo realizar un análisis de la realidad que experimenta el fenómeno estudiado, ya que la combinación e interpretación de datos cuantitativos y cualitativos, permitió contrastar y ratificar la información: la convergencia de los datos fortaleció su validez, mientras que la divergencia posibilitó validar hallazgos y profundizar en la comprensión de los resultados, tal como lo expresa Packer (2018).

Asimismo, el estudio de casos múltiples facilitó la obtención de un mayor número de datos que, analizados objetivamente a partir de los instrumentos de investigación, contribuyeron a una interpretación más sólida, lo que permitió observar el fenómeno dentro de un contexto real y representativo, en relación con las categorías analizadas, que resultan pertinentes tanto en el ámbito pedagógico como administrativo (Neiman y Quaranta, 2006).

La metodología de investigación mixta adoptada en este estudio resultó pertinente para analizar de manera integral el impacto del PEER en Boyacá, ya que permitió triangular la información cuantitativa proveniente de documentos oficiales, estadísticas y diagnósticos institucionales, con las percepciones cualitativas de secretarios de educación, rectores y

docentes. Esta combinación metodológica garantizó una comprensión más completa del fenómeno, puesto que no solo se identificaron cifras sobre cobertura, permanencia o resultados académicos, sino también experiencias, limitaciones y expectativas de los actores educativos, tal como señala Creswell (2014), los enfoques mixtos permiten “capturar mejor la complejidad de los problemas sociales y educativos” (p. 4) al integrar diferentes fuentes y perspectivas en un mismo análisis.

La selección de instrumentos como el análisis documental, las entrevistas semiestructuradas y las encuestas resultó adecuada porque proporcionó una visión holística del PEER en la región; el análisis documental ofreció solidez y respaldo académico, mientras que las entrevistas y encuestas dieron voz a los actores directamente implicados, lo cual fortaleció la validez y la pertinencia de los hallazgos. En este sentido, la metodología empleada no solo permitió identificar avances y limitaciones del PEER, sino también comprender cómo las políticas educativas se traducen en realidades concretas dentro de las instituciones rurales de educación media, lo que refuerza la relevancia de este enfoque para investigaciones similares en otros contextos rurales de Colombia y América Latina.

La investigación en zonas rurales colombianas enfrenta obstáculos estructurales derivados de la complejidad geográfica y las limitaciones institucionales, factores que inciden directamente en el acceso, la comunicación y los tiempos de implementación. Estas dificultades se manifestaron específicamente en el contacto con directivos docentes para su participación en el estudio, la obtención de consentimientos informados en las instituciones educativas participantes, y la recolección de datos mediante entrevistas, situaciones que reflejan las problemáticas socioeconómicas identificadas en el planteamiento inicial.

En términos cuantitativos, los factores analizados del PEER en Boyacá evidencian avances y retos diferenciados, en lo que tiene que ver con el PAE el alcance es del 100 % en el departamento de Boyacá y la ciudad de Tunja (ración caliente o industrializada), esto significa que todos los estudiantes de educación inicial, básica y media reciben al menos una ración de alimento en las instituciones educativas. La cobertura neta en educación media disminuyó en 1,2 puntos porcentuales entre 2019 y 2022, mientras la brecha entre cobertura bruta y neta alcanzó los 31,9 p.p., lo que refleja un alto índice de extraedad escolar; en eficiencia, la deserción en media se ubicó por encima del promedio nacional en 0,1 p.p. y la reprobación en secundaria en 1 p.p., lo que indica una tendencia sostenida al rezago académico; en relación con infraestructura, aunque el 97,8 % de las sedes contó con electricidad y el 94,1 % con computadores en 2022, solo el 34,4 % tuvo acceso a internet, con una brecha de 7,4 p.p. entre lo urbano y lo rural; en calidad, los resultados del ICFES muestran un puntaje promedio de 257,7 en 2022, 6,3 puntos por encima del nivel nacional, pero con una brecha de 36,4 puntos entre instituciones oficiales y no oficiales; finalmente, la formación docente evidencia fortalezas: el 76,1 % de los docentes cuenta con formación de posgrado, superando en 20,8 p.p. el promedio nacional, pero en su mayoría con recursos propios (DANE, 2023).

Por su parte, los datos de Tunja reflejan un panorama más favorable en ciertos indicadores, el PAE también tiene un alcance del 100 % (ración caliente o industrializada); la cobertura neta en educación media aumentó 1,8 p.p. entre 2019 y 2022, aunque persiste una diferencia de 40,8 p.p. entre cobertura bruta y neta; en eficiencia, la deserción en secundaria aumentó en 2,2 p.p. y la reprobación en 5,5 p.p., con un desempeño mixto frente al promedio nacional: menor tasa de deserción (-1,5 p.p.) pero mayor reprobación (+0,5 p.p.); en infraestructura, el 99,4 % de las sedes contó con electricidad y el 96,9 % con

computadores en 2022, mientras que el acceso a internet alcanzó el 93,1 %, muy superior al promedio departamental; en calidad, el puntaje promedio en Saber 11 fue de 286,2, 34,8 puntos por encima del nivel nacional, y la brecha entre oficiales y no oficiales fue mínima (3,7 p.p.), lo que refleja mayor homogeneidad interna. En cuanto a los docentes, el 85,3 % posee formación de posgrado, superando en 30 p.p. la media nacional, lo que fortalece los indicadores de capacidad pedagógica.

Desde una comparación de la gestión administrativa y pedagógica, las cifras muestran que Tunja presenta mayores niveles de eficiencia interna y calidad que Boyacá en su conjunto, con un Índice de Desempeño Institucional de 92,8 en 2021 frente a 85,6 en el departamento, esta diferencia de 7,2 puntos refleja una gestión más efectiva en planeación, control interno y gestión del conocimiento. En lo pedagógico, mientras Boyacá mantiene un puntaje promedio global por encima del nacional, Tunja supera ampliamente tanto al nivel nacional como al departamental, con diferencias de más de 30 puntos, así, mientras Boyacá exhibe fortalezas en formación docente y amplia cobertura de programas, Tunja destaca en resultados de aprendizaje y equidad en la calidad educativa, lo que configura un escenario en el que las dinámicas municipales superan los promedios departamentales y ponen de relieve la necesidad de políticas más focalizadas y diferenciadas en la gestión educativa.

Por otra parte, en cuanto el proceso investigativo se vio afectado por la reticencia de algunos actores educativos para compartir documentos institucionales, actitud que, aunque comprendida desde los protocolos éticos, limitó el alcance de la muestra. Estas circunstancias condicionaron tanto la logística como la profundidad del análisis, particularmente en lo referente a la participación docente para abordar dimensiones clave del estudio.

Este trabajo aporta de manera significativa a la Línea de investigación Organizaciones, Gestión Educativa y del Conocimiento del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, al analizar cómo la implementación del PEER en instituciones rurales de educación media en Boyacá se articula con los procesos de gestión educativa y con la generación de conocimiento contextualizado. La investigación ofrece insumos empíricos y conceptuales que fortalecen la comprensión de las dinámicas organizacionales en el ámbito escolar rural, que evidencian la importancia de la gestión administrativa y pedagógica de las secretarías de educación y de los directivos docentes en la sostenibilidad de las políticas públicas, asimismo, el estudio contribuye a la construcción de conocimiento pertinente al visibilizar las voces de los actores educativos y al proponer reflexiones críticas sobre la equidad y la pertinencia cultural de la educación rural, aspectos que resultan centrales para esta línea doctoral.

Es así que al hacer el análisis crítico e integral del Plan Especial de Educación Rural (PEER) en Boyacá permite concluir que su impacto ha sido significativo pero desigual, con avances en la ampliación de la cobertura, la consolidación de programas de permanencia y la generación de oportunidades de transición a la educación superior, pero también con limitaciones estructurales en materia de equidad territorial, sostenibilidad y pertinencia cultural. Los hallazgos evidencian que, si bien el PEER ha logrado mejorar la infraestructura, ampliar el alcance del Programa de Alimentación Escolar (PAE) y promover la articulación principalmente con el SENA, su efectividad aún depende de superar la fragmentación en la gestión y de garantizar políticas de largo plazo que respondan a las particularidades rurales. Este balance coincide con lo señalado por el Banco Mundial (2017), que enfatiza la importancia de avanzar hacia sistemas educativos

inclusivos y territorialmente sensibles para garantizar que la educación rural sea un motor de movilidad social.

Los resultados muestran que las brechas urbano-rurales en calidad, cobertura y transición educativa persisten, en línea con lo planteado por la OCDE (2016), al advertir que la educación rural colombiana enfrenta desafíos de gobernanza, equidad y pertinencia. Los actores locales coinciden en que la sostenibilidad de los programas depende de la continuidad administrativa y del fortalecimiento de capacidades institucionales, lo que corrobora lo expresado por el MEN (2016, 2018) acerca de que la efectividad de las políticas rurales requiere integrar condiciones materiales con prácticas pedagógicas adaptadas al territorio, en este sentido, aunque el PEER ha permitido avances en la reducción de desigualdades, todavía no ha logrado consolidar un modelo integral que articule la educación con el desarrollo económico y social de estas comunidades.

La investigación confirma lo que advierte Helg (2022), al señalar que el sistema educativo ha favorecido a las élites urbanas, dejando rezagadas a las poblaciones rurales, indígenas y campesinas, es decir, el impacto del PEER en la educación media rural del departamento se reconoce en la generación de condiciones mínimas para la equidad, pero su consolidación como política transformadora exige evolucionar hacia un modelo integral, territorialmente diferenciado y sostenible, que garantice que la educación media rural no solo sea un derecho formal, sino una oportunidad real de desarrollo comunitario y de progreso socioeconómico.

Un punto clave muestra que la juventud rural no percibe alternativas viables ante la falta de garantías para acceder a una educación superior de calidad, ya que el desarrollo rural no puede orientarse únicamente desde profesionales foráneos o ciudadanos que llegan a las zonas rurales sin conocer las costumbres, las dinámicas y culturas. En Colombia, cada

territorio posee su propia lógica y forma de articular acciones en favor de su desarrollo, tal como lo señalan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en este sentido hay un punto crítico, pues solo alrededor del 10 % de los jóvenes rurales logran continuar sus estudios desde la educación media hacia la educación superior y aunque muchos optan por realizar una formación técnica con el SENA, esta se convierte en una acción importante pero insuficiente para contribuir de manera contundente al desarrollo rural del país.

El Plan Especial de Educación Rural (PEER) para la educación media integra diversos componentes orientados al fortalecimiento de la calidad educativa en contextos rurales, en este sentido, la investigación y sus conclusiones aportan elementos sustantivos para consolidarlo como una política pública educativa sostenible, ya que el estudio ofrece una propuesta orientadora que puede servir de referente a futuras investigaciones e intervenciones encaminadas a mejorar la educación media rural.

Para finalizar, en cumplimiento del cuarto objetivo específico, orientado a sistematizar los principales hallazgos del estudio para formular recomendaciones dirigidas al fortalecimiento de la educación media rural en las Secretarías de Educación de Tunja y Boyacá, se elaboró el Informe Institucional titulado: “La educación rural en Boyacá, un análisis crítico al impacto de las políticas públicas en educación media”, este documento consolida los resultados obtenidos en la investigación doctoral y los organiza en torno a los seis componentes estratégicos estudiados del Plan Especial de Educación Rural (PEER), que integra análisis, interpretación y propuestas de mejora.

El informe constituye un producto de transferencia académica y técnica que busca vincular la investigación con la gestión educativa, al ofrecer a las entidades territoriales un insumo para la toma de decisiones fundamentadas en evidencia, de este modo, se da cumplimiento a la finalidad del objetivo al convertir los hallazgos de la tesis en

orientaciones concretas para fortalecer la equidad, la calidad y la sostenibilidad de la educación media rural en el departamento de Boyacá.

Capítulo 7. Recomendaciones

En primer lugar, se recomienda que futuras investigaciones sobre el PEER en Boyacá y en otros departamentos rurales de Colombia profundicen en estudios comparativos interregionales, ya que la evidencia recogida muestra avances y limitaciones particulares en factores como alimentación, infraestructura o formación docente, pero sería pertinente contrastar estos resultados con experiencias de otros contextos rurales del país, de esta manera, se podrían identificar patrones comunes y prácticas exitosas transferibles, tal como sugieren organismos como la OCDE (2016) y la UNESCO (2020) en sus informes sobre equidad territorial en educación.

Asimismo, teniendo en cuenta la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional, relacionada con la autoevaluación institucional y el plan de mejoramiento, en donde la gestión administrativa incluye el manejo de recursos financieros o fondos específicos, sería oportuno analizar este aspecto, pues su revisión permite comprender cómo las instituciones educativas administran dichos recursos para mantener su estructura y funcionamiento, además, desde las categorías pedagógicas, resulta fundamental abordar la pertinencia educativa, pues uno de los principales problemas de la educación rural radica en su falta de correspondencia con las necesidades y el desarrollo del territorio, ya que tienen una relación directa con la formación docente y los recursos disponibles a nivel administrativo.

Para futuras investigaciones, se sugiere profundizar en el estudio de las escuelas multigrado, dado que constituyen un rasgo estructural de la educación rural y evidencian las brechas en la calidad educativa, igualmente, es importante analizar el papel de los internados rurales, cuya disminución en los últimos años ha debilitado una estrategia que tradicionalmente favorecía el acceso y la permanencia escolar.

En segundo lugar, se plantea la necesidad de incorporar metodologías longitudinales que permitan seguir a los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa y profesional, puesto que los hallazgos actuales señalan que la transición a la educación superior es uno de los factores más débiles, pero se carece de información sistemática sobre el destino de los egresados rurales. Un enfoque de seguimiento podría arrojar evidencia más sólida sobre el impacto real del PEER en la construcción de proyectos de vida, en línea con las recomendaciones del Banco Mundial (2017) sobre educación y desarrollo inclusivo.

En tercer lugar, se propone que futuras investigaciones profundicen en la pertinencia cultural y productiva de la educación rural, dado que, si bien los actores reconocen el valor de programas como el PAE o la doble titulación con el SENA, estos no siempre reflejan la identidad cultural, las dinámicas productivas ni las expectativas de las comunidades rurales, esta desconexión, sumada a la escasa articulación con la educación superior, puede influir en la deserción escolar y restringir las oportunidades de desarrollo para los jóvenes del campo, por lo que explorar con mayor detalle las formas de vincular la educación media con el desarrollo rural sostenible permitiría avanzar hacia un modelo educativo más contextualizado, pertinente y transformador, en coherencia con los planteamientos de Helg (2022) y Bolívar (2010).

Esta propuesta sirve como insumo para futuras investigaciones que partan de la necesidad de poder realizar un diagnóstico institucional contextualizado, complementado con un análisis pedagógico y curricular propio, entendido como base fundamental para la calidad educativa, a partir de esta comprensión, tener la posibilidad de definir los componentes del plan de estudios, las estrategias que deben articularse al PEER y los mecanismos de evaluación y seguimiento que garanticen su cumplimiento anual, tanto en las instituciones educativas como en las Secretarías de Educación, solo de esta manera el

PEER podrá trascender su carácter programático y consolidarse como una auténtica política de Estado comprometida con el desarrollo integral del territorio rural.

Finalmente, se recomienda que futuros estudios incorporen otras voces de las comunidades educativas rurales: padres de familia, estudiantes, líderes sociales, quienes en este estudio tuvieron un papel secundario frente a rectores, docentes y secretarías. La inclusión de estas perspectivas podría enriquecer el análisis de las condiciones de permanencia y de la pertinencia del PEER, lo que puede aportar a una comprensión más integral de la relación entre educación y territorio. En este sentido, fortalecer metodologías participativas y de investigación-acción contribuiría no solo a generar conocimiento académico, sino también a empoderar a las comunidades en la construcción de políticas educativas más inclusivas y sostenibles.

Referencias

- Álvarez-Álvarez, C., y García-Prieto, F. J. (2022). Políticas implementadas en escuelas rurales: Análisis bibliométrico internacional (2001-2020). *Archivos Analíticos Políticas Educativas*, 30(76). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6660>
- Ángel Pérez, D. A., (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, (44), 9-37.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=379846115002>
- Arias Ortiz, E., Giambruno, C., Morduchowicz, A., & Pineda, B. (2024). El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2023. <https://doi.org/10.18235/0005515>
- Arteaga, P., Popoca, C., y Juárez, D. (2020). *La educación rural en México Propuestas para una política educativa integral*.
- Asencio, A., Barrios, Y., Chuquihuara, A., de la Cruz, D. y Munares, O. (2019). Análisis crítico e histórico de la calidad de educación médica en el Perú. *Educación Médica Superior*, 33(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412019000100024&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Ávila, B. R. (2017). *Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas*. [Tesis doctoral, Universidad de La Salle] https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/12
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2016). *La educación rural en América Latina y el Caribe: Desafíos y oportunidades para un desarrollo sostenible*.
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educaci%C3%B3n-rural-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe-Desaf%C3%ADos-y-oportunidades-para-un-desarrollo-sostenible.pdf>
- Banco Mundial. (2015). *Latinoamérica indígena en el siglo XXI*, Washington D.C.

Banco Mundial. (2016). *Colombia: políticas de educación para la prosperidad compartida*. Washington, D.C.: Banco Mundial.

<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/23977>

Banco Mundial. (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños*.

Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe.

<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276?locale-attribute=es>

Banco Mundial. (2022). *Sobre la base de Datos de libre acceso*.

<https://donnees.banquemondiale.org>

Bartlett, L. y Vavrus, F. (2016). *Rethinking case study research: A comparative approach*. Roudledge.

Benavides, R. D. (2024). *Incidencia de la infraestructura física en la calidad de la educación rural: Estudio de caso en la Institución Educativa Santa Rosa en el Municipio de Popayán en el año 2023*. [Proyecto de investigación]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/62552>

Blanco, R., Astorga, A., Guadalupe, C., & Hevia, R. (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos [Documento de discusión sobre políticas educativas]*. UNESCO.

<http://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/37708>

Bolaños, D. J. (2012). Educación rural en Finlandia: experiencias para México. *Revista CPU-e*, (15), 140-154.

Bolaños, D. J., y Solera, C. R. R. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(2).

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171015625002>

Carrero, M. y González, M. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 19, 79-89

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina* (LC/G.2690 (MDS.1/2)), documento de la I Reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe, Santo Domingo, 1 de noviembre de 2016, Santiago, Chile, octubre.

Colbert de Arboleda, V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista colombiana de educación*, (51).

Colombia Aprende (2022). *La educación rural, un gran desafío para Colombia*.

<https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/la-educacion-rural-un-gran-desafio-para-colombia>

Colombia Aprende (2023). *Potenciando prácticas de enseñanza aprendizaje en la*

Educación rural. <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/contenidos-grupo-3>

Córdoba Córdoba, C. A., & Lopera Pérez, M. (2024). ¿Qué dicen las comunidades educativas rurales sobre la calidad? Análisis exploratorio. *Actualidades pedagógicas*, (84), 1-26. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss84.5315>

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
<https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali2.pdf>
- Cruz Senovilla, M. D. C., y Juárez Bolaños, D. (2018). Educación rural en El Salvador y México: los casos de escuelas primarias unitarias.
- De la Ossa, L. A. M., y Domínguez Gil, B. P. (2022). Los Efectos de la Crisis Sanitaria del Covid-19 en la Educación Rural de Colombia. *Revista Panorama*, 16(30), 1–20.
<https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i30.3023>
- Delgado Barrera, M. (2014). *La Educación Básica y Media en Colombia: Retos en Equidad y Calidad*. Centro de Investigación Económica y Social FEDESARROLLO.
<https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/190/La%20educaci%3%b3n%20b%3%a1sica%20y%20media%20en%20Colombia%20retos%20en%20equidad%20y%20calidad%20-%20KAS.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2023). *Encuesta Nacional de Calidad de Vida ECV-2022*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/calidad-de-vida-ecv/encuesta-nacional-de-calidad-de-vida-ecv-2022>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (10 de junio de 2022). *Comunicado de prensa Educación Formal (EDUC) 2021*.
https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/comunicado_EDUC_21.pdf
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2014). *Definición de Categorías de Ruralidad* (Informe temático para la Misión para la Transformación del Campo). Bogotá D.C.

- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2018). *Pobreza en Colombia*.
https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Pobreza-en-Colombia_2018.pdf
- Díaz Pedrozo, A. N., y Gutiérrez Guerra, N. E. (2019). *Historia y evolución de la Escuela Nueva como modelo educativo en Colombia* [Master's thesis, Universidad Católica de Oriente].
- Dirven, M., Echeverri Perico, R., Sabalain, C., Rodríguez, A., Candia Baeza, D., Peña, C. y Faiguenbaum, S. (2011). *Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina*. CEPAL – Colección Documentos de proyectos.
http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3858/1/S2011960_es.pdf
- Driessnack, M., Sousa, V. y Costa, I. (setiembre-octubre, 2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 15(5), 179-182.
<https://www.scielo.br/j/rlae/a/v4vvLRXGjSqrLLfZSMPbyfs/?format=pdf&lang=es>
- Echavarría, C. V., Vanegas García, J. H., González Meléndez, L., & Bernal Ospina, J. S. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de la Salle*, (79), 15-40.
- Espitia Cruz, M. (2022). *La formación de docentes situada en zonas rurales colombianas: un estudio de caso en perspectiva crítica*. [Tesis de doctorado]. Universidad de los Andes. <https://hdl.handle.net/1992/63321>
- Financiera de Desarrollo Territorial (FINDETER). (2023). *Panorama de la Infraestructura educativa en Colombia*. Boletín sectorial 04.
https://www.FINDETER.gov.co/system/files/internas/boletin-sectorial-04_educacion_v4%20final.pdf

Flores-Flores, Hilda. (2021). La gestión educativa, disciplina con características propias.

Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 9(1), 00008.

<https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2832>

Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA). (2022). *¿Por qué la población rural?*

<https://www.ifad.org/es/web/guest/investing-in-rural-people>

Forero Aza, L. (2021). Escuela nueva una revisión descriptiva de su evolución en la educación rural. *Revista Seres y Saberes*, 9(1).

Fundación Compartir. (2019). *Educación en lo rural: los retos de la ruralidad colombiana*.

<https://compartirpalabramaestra.org/ediciones/num-31/educar-en-lo-rural-los-retos-de-la-ruralidad-colombiana>

Gadamer, H. G. (1976). *Philosophical Hermeneutics*. Berkeley: University of California Press.

Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme. España.

https://docs.google.com/file/d/0BzH20_Ds87woM3hSWjZIdHIzWVU/edit?resourcekey=0-B39ZT8XyMtNMIqMtPjAIdg

Galindo Cruz, L., Delgado Peralta, Z. y Sánchez Caro, G. (2018). Características de la propuesta escuela nueva sugerida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en Colombia. *Revista Ideales*, 7(1).

Galván Mora, L. (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>

Gama, L. E. (2021). El método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer. *Escritos*, 29(62), 17-32. <https://doi.org/10.18566/escr.v29n62.a02>

- Garavito, E., Castro, A., Sosa, F., Huayanca, P. y Sucari, W. (2022). *Gestión pedagógica y calidad educativa*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.050>
- García, S., Maldonado, D., Acosta, M., Castro, N., Granada, D., Londoño, E., Pérez, J., Rey, C., Rosales, L. y Villalba, H. (2016). *Características de la oferta de la educación media en Colombia*. Documentos de Trabajo Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo. Universidad de Los Andes. (33) 1-106. <https://repositorio.uniandes.edu.co/flip/?pdf=https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/b9b1e097-a558-41f3-aeb4-3767a5043851/content>
- García Huerta, M.; León Moncayo, E. y Rosales Zambrano, A. (2021). Componentes de la gestión educativa aplicables por el equipo directivo. *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 3(1), 1-20. DOI: www.doi.org/10.47666/summa.3.1.19
- García Jaramillo, S. (2020). COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe. *Serie de documentos de política pública*. UNICEF, PNUD. <https://www.unicef.org/lac/media/16851/file/CD19-PDS-Number19-UNICEF-Educacion-ES.pdf>
- Gaudin, Y. (2019). *Nuevas narrativas para una transformación rural en América Latina y el Caribe. La nueva ruralidad: conceptos y medición*. CEPAL.
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, 12(1), 98-109.
- Granados Estrada, L. T. (2022). *Impacto del Programa de Alimentación Escolar en las expectativas educativas*. Bogotá: Uniandes.

<https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/842517c9-035d-4463-bb55-b1cd573893e3>

Grompone, Á., Reátegui, L., y Rentería, M. (2018). Acumulación de desventajas : el tránsito de los jóvenes rurales a la educación superior. En R. Fort, M. Varese, y C. de los Ríos, Sepia XVII. *Perú: El problema agrario en debate*, 431-465 Lima: Serpia.

https://www.researchgate.net/publication/372279148_Acumulacion_de_desventajas_el_transito_de_los_jovenes_rurales_a_la_educacion_superior

Gutiérrez, J. M. S. y Torres, H. F. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, 25(1), 71-97.

Helg, A. (2022). *La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política*. U. Pedagógica Nacional.

Hernández Barbosa, R. (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural. *Actualidades Pedagógicas*, 1(63), 15-38.

Hernández, Castrillón, L. A. (2020). Emergencia de la escuela rural en Antioquia como asunto de la política educativa [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata] <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2031/te.2031.pdf>

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>

Herrera Cortés, M. C. (1993). Historia de la educación en Colombia. La República Liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. *Revista colombiana de educación*, (26). <https://doi.org/10.17227/01203916.5297>

Herrera Cortés, M. C. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia, 1914-1951*. U. Pedagógica Nacional.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2023). *Análisis preliminar de resultados 2023*.

<https://www.facebook.com/icfescol?mibextid=9R9pXO> <https://bit.ly/3udhgJL>

Juárez Bolaños, D. (2012). Educación rural en escuelas primarias de Cuba. *Sinéctica*. 1-18.

Juárez Bolaños, D. (2017). Educación básica rural en Iberoamérica. *Sinéctica*, (49), 0-0.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). (2023). *Informe 79: Características y retos de la educación rural en Colombia (Octubre 2023)*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://lee.javeriana.edu.co/-/lee-informe-79>

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). (2024). *Informe No. 91. Análisis detallado del Programa de Alimentación Escolar (PAE) en Colombia, desde la evidencia*. Pontificia Universidad Javeriana.

<https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-y-documentos>

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). (2025). *Informe No. 112 Espacios que Educen: Desafíos en la Infraestructura de la Educación*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-y-documentos>

Lozano Flórez, D. (2019). Calidad educativa y cumplimiento del derecho a la educación de la población rural colombiana. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 41-66.

<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2237&context=ruls>

Lozano Flórez, D., & Malagón, R. Y. (2022). Escuela rural y docencia en Colombia. Precariedad de las condiciones de trabajo y necesidades de desarrollo profesional

- docente. En *De la formación del docente rural en Latinoamérica: Una revisión documental* (pp. 177–198). Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa – CRESUR. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/169982>
- Lugo, N, Hernández, G y Colmenares, J. (2016). *Infraestructura escolar, dimensionamiento y proyección*. Bogotá - Universidad de los Andes, Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo.
<https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/97cf270b-e7b9-4968-bbf8-49fdb76a44aa>
- Matijasevic Arcila, M. T. y A. Ruiz Silva (2013). La construcción social de lo rural. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, año 3, N° 5.
- Medina Romero, M., Hurtado Tiza, D., Muñoz-Murillo, J., Ochoa Cervantez, D., & Izundegui-Ordóñez, G. (2023). *Método mixto de investigación: Cuantitativo y cualitativo*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.
<https://doi.org/10.35622/inudi.b.105>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. *Ley general de educación*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). República de Colombia (2001a). Más campo para la educación rural. *Altablero*, No. 2, Marzo 2001.
<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87159.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). República de Colombia (2001b). Más educación para zonas de conflicto. *Altablero*, No. 4, Mayo 2001.
<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87308.html>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2001). *Ley 715 de diciembre 21 de 2001*.

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *Proyecto de Educación Rural*.

<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82776.html>

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2008a). *Guía No. 34, Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. (M. d.

Nacional, Ed.) [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf)

[177745_archivo_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009). *La deserción escolar*.

[https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-293659_archivo_pdf_abc.pdf#:~:text=La%20deserci%C3%B3n%20es%20la%20interrupci%C3%B3n%20o%20desvinculaci%C3%B3n,distintas%20formas%20de%20entender%20la%20deserci%C3%B3n%20escolar:)

[293659_archivo_pdf_abc.pdf#:~:text=La%20deserci%C3%B3n%20es%20la%20interrupci%C3%B3n%20o%20desvinculaci%C3%B3n,distintas%20formas%20de%20entender%20la%20deserci%C3%B3n%20escolar:](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-293659_archivo_pdf_abc.pdf#:~:text=La%20deserci%C3%B3n%20es%20la%20interrupci%C3%B3n%20o%20desvinculaci%C3%B3n,distintas%20formas%20de%20entender%20la%20deserci%C3%B3n%20escolar:)

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Manual de Implementación de Escuela Nueva*. Bogotá: MEN.

[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf)

[340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015) “*Evaluación de los resultados de la*

implementación del Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad

para el Sector Educativo Rural PER fase II, en su población beneficiaria

identificando los efectos (esperados y no esperados) de la intervención sobre sus

variables objetivo”. [https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-](https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/contenidos-grupo-3)

[coleccion/contenidos-grupo-3](https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/contenidos-grupo-3)

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018a). *Plan sectorial de educación 2018-*

2022. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-376420_recurso_1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018b). *Plan especial de educación rural, Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2019). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-360103.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f). *Programa de alimentación escolar*.
<https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-printer-235135.html>
- Molina Villamil, B. L. (2019). *El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado* (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia).
- Neiman, G. y Quaranta G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-238). Gedisa. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>
- Núñez Moscoso, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de pesquisa*, 47, 632-649.
- Núñez Muñoz, C. G., Niculcar, B. G., Ochoa, M. P., y Costa, P. A. (2022). Análisis de facilitadores y barreras en Educación Rural en Chile: Inclusión en un país segregado. *Athenea Digital (Revista de Pensamiento e Investigación Social)*, 22(2), 1–25. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2654>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

ONU-Habitat. Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (2022-2023). *Distinciones entre lo rural y lo urbano*.

<https://onuhabitat.org.mx/index.php/distinciones-entre-lo-rural-y-lo-urbano>

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

(UNESCO). (2017). *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

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

(UNESCO). (2019). *Education in rural areas*.

<https://en.unesco.org/themes/education-rural-areas>

Ortega Mejía, D. A., y Meza Negrete, D. C. (2021). Representaciones y actitudes sobre la escuela rural en Colombia: una mirada desde los estudiantes. *Palobra*, 21(1), 142–158. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.32997/2346-2884-vol.21-num.1-2021-3492>

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Pacheco Martínez, Nancy Jacqueline. (2021). Evaluación del impacto de la infraestructura física educativa en la educación. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), e066. Epub 20 de septiembre de 2021. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.940>

Packer, M. J. Cera Alonso y Parada, C. D. L. (Trad.) y Torres Londoño, P. (Trad.) (2018). *La ciencia de la investigación cualitativa: (ed.)*. Bogotá, Universidad de los Andes. <https://elibro.net/es/ereader/usta/118338?page=632>.

Palau Alvargonzález, A. (2015). *Cómo se ha intervenido la problemática de la cobertura educativa en Colombia desde el sector público, el sector privado y el tercer sector en el Siglo XXI, bajo la perspectiva de los derechos de acceso y permanencia a la educación como derechos humanos*. Universidad de los Andes.

<https://hdl.handle.net/1992/12862>

Panta-Raymundo, N. T. (2024). Gestión pedagógica oportuna en el desempeño del profesorado. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 353-365. 2024.

<https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1276>

Peralta, M. (2020). La Escuela Nueva: como modelo educativo para el contexto rural. *Huellas Rurales*, 6(1).

Peralta, M., Horna, E., Horna, E., & Heredia, F. (2023). Gestión administrativa en unidades de gestión educativa: Una revisión literaria. *Revista Educación*, 47(1), 634 - 645.

<https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49904>

Pereira Pérez, Z., (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1), 15-29.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>

Pérez Dávila, F. L. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad.

Actualidades Pedagógicas, (71), 193-213. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.4430>

Pérez Verano, Jonathan. (2025). La educación superior rural en Colombia: un estado del arte. *Educación*, 34(66), 29-48. <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.a002>

Plazas Motta, E. (2023). Crisis de la educación rural y su política pública en Colombia. *Revista Boletín Redipe*. 12(9):41-55.

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2000>

- Porras, M. L. V., Aristizábal, D. M. A. y Gutiérrez, C. M. (2021). Creación de las escuelas normales rurales en Colombia 1934-1951. *Latin American Journal of Development*, 3(5), 3271-3287.
- Quintana, L. y Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16(2), 73-80.
- Ramírez Jaramillo, J. C., Pardo, R., Acosta, O. L. y Uribe, L. J. (2016). *Bienes y servicios públicos sociales en la zona rural de Colombia: brechas y políticas públicas*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/38948-bienes-servicios-publicos-sociales-la-zona-rural-colombia-brechas-politicas>
- Ramos, C. A. (2023). Dimensión administrativa en la gestión escolar. *Revista Educa UMCH*, (22), 07-20. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202322.274>
- Real Academia Española. (2022). Rural. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/rural>
- Rico, A. C., y Cerecedo, A. C. (2018). Desde la historia de la educación: educación y mundo rural. *Historia y Memoria de la Educación*, (7), 9-45.
- Ríos-Orsorio, E., Torres-Victoria, N., Olmos, A. E., Rodríguez-Carmioli, I., Miano, M. A., Céspedes-Quiala, A. y Rodríguez-Solera, C. R. (2021). *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*.
- Rodríguez, C., Sánchez, F., y Armenta, A. (2007). *Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia*. Universidad de los Andes, Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico-CEDE, Facultad de Economía.

- Rodríguez, A. y J. Meneses (2011). *Transformaciones rurales en América Latina y sus relaciones con la población rural, Reunión de Expertos sobre Población Territorio y Desarrollo Sostenible*, Santiago, 16-17 de agosto, Santiago, Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Rojas Rojas, S. E., Muñoz Martínez, I. T. y Albarracín Bohórquez, N. (2018). *Ruralidad en Colombia*. Universidad Central.
- Roth Deubel, A. N. (2010). *Enfoques para el análisis de políticas públicas*. Universidad Nacional de Colombia. https://www.researchgate.net/profile/Andre-Noel-Roth/publication/294261058_Enfoques_para_el_analisis_de_las_politicas_publicas_Roth_D_A-N_Ed/links/56c2719308aee5caccf9d2dd/Enfoques-para-el-analisis-de-las-politicas-publicas-Roth-D-A-N-Ed.pdf
- Rucinque, H. F. (2010). *La Escuela Normal de Tunja, el esfuerzo educativo para construir nación*. ASENOT Ediciones.
- Sarmiento, L. N. (2020). *Análisis de los Programas de Alimentación Escolar en Colombia (2015 - 2019)*. <http://hdl.handle.net/10654/37176>.
- Satizábal, S., Umaña, M., Ospina, C., & Penagos, A. (2021). *Documento técnico N° 268 [Documento técnico]*. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (RIMISP). <https://web.archive.org/web/20210518160605/https://www.rimisp.org/wp-content/uploads/2021/04/Rimisp-DT-268-1.pdf>
- Sepúlveda Ruiz, M., y Gallardo Gil, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Serna Giraldo, J. M. (2020). *El valor de la educación en el desarrollo humano de las comunidades rurales*. [Tesis de doctorado, Universidad Católica de Manizales]

- Soler Rocha, J. E. (2016). Educación rural en Colombia: Formación de maestros en entornos rurales, su trayectoria y retos. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(10), 1–8. <https://doi.org/10.30845/ijhss.v6n10p1>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Sua Tarazona, M. E. (2023). Calidad de la Educación Rural en Colombia: desigualdades sociales, función social educativa y currículo rural. Confluencia De Saberes. *Revista de Educación y Psicología*, (7), 31–54.
<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/4603>
- Téllez Navarro, R. F., Jiménez Rodríguez, N. P., & Amaya Navas, C. H. (2023). El Programa de Alimentación Escolar y los derechos fundamentales de los niños. *Via Inveniendi Et Iudicandi*, 18(2), 9-23. <https://doi.org/10.15332/19090528.9727>
- Tobar Gutiérrez, M. E. (2020). *El sistema educativo indígena propio: Política pública educativa de los pueblos indígenas de Colombia*. [Tesis de doctorado, Universidad de la Sabana].
- Torres, R. (1992). *Alternativas dentro de la educación formal: El programa Escuela Nueva de Colombia*. <https://otra-educacion.blogspot.com/2018/03/el-programa-escuela-nueva-de-colombia.html>
- Trucco, D. y H. Ullmann (eds.). (2015). *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. Libros de la CEPAL, N° 137 (LC/G.2647-P), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Turbay Restrepo, C. (2006). Educación media rural, perspectivas en clave histórica. *Revista Colombiana de Educación*, (51). <https://doi.org/10.17227/01203916.7686>

UNESCO. (Abril-junio, 2004). *Educación de la población rural: una baja prioridad.*

[Boletín]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134440_spa

UNESCO. (2016). Educación 2030: *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la*

realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación

inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje

permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education.*

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

UNESCO; UNICEF; World Bank. (2021). *El Estado de la Crisis Educativa Mundial: Un*

Camino Hacia la Recuperación. UNESCO, Paris, UNICEF, New York, and World

Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36744>

Vargas, S. L. (2017). Lineamientos para la educación rural en el posconflicto: Marco del

acuerdo de paz Colombia 2016. *Revista Hojas y Hablas*, (14), 123-130. doi:

10.29151/hojasyhablas.n14a9

Velasco Ulloa, O., Romero, F. L., y Guío, F. (2019). El Programa de Alimentación Escolar

más allá de educar y nutrir. Caso Sogamoso, Boyacá. Colombia. *Educere*, 23(76),

779-810.

Vera Bachmann, D., Osses, S., y Schiefelbein Fuenzalida, E. (2012). Las Creencias de los

profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios*

pedagógicos (Valdivia), 38(1), 297-310.

“World Bank. (2020). *COVID-19: impacto en la educación y respuesta de política pública.*

World Bank, Washington, DC.

<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696>

Anexos

Anexo A: Matriz de metarreferencias de documentos relacionados con el PAE

Documento	Tipo de documento	Entidad emisora	Resumen del contenido	Evidencias encontradas	Observaciones
Sitio web oficial del PAE en Boyacá	Portal institucional	Secretaría de Educación de Boyacá	Página web con información oficial sobre el Programa de Alimentación Escolar (PAE), incluye cronogramas, sedes beneficiadas, contratos, informes de seguimiento y material pedagógico.	Listado actualizado de IE oficiales beneficiadas, enfoque diferencial, cronograma de entregas, contratación con operador, informes de ejecución y boletines institucionales.	Fuente directa de validación operativa del programa en el departamento. Complementa los documentos físicos ya analizados. Incluye herramientas de control social y enfoque territorial. 100 % de cobertura
Evaluación con carácter diagnóstico POAIV	Evaluación institucional	Gobernación de Boyacá	Evaluación interna institucional que contempla la ejecución de estrategias de permanencia, incluyendo el PAE, como herramienta para disminuir ausentismo escolar en media rural.	El PAE es mencionado como apoyo a la permanencia escolar; sin datos cuantitativos específicos sobre cobertura en educación media en esta IE.	Documento útil para identificar percepciones institucionales sobre el impacto del PAE. Requiere más soporte estadístico.
Convenio Interadministrativo PAE 2024	Convenio interadministrativo	Gobernación de Boyacá - Alcaldía de Tunja	Convenio para garantizar la continuidad del PAE en Tunja durante el segundo semestre de 2024. Establece aportes financieros, obligaciones de las partes, mecanismos de supervisión y cumplimiento, enfoque en acceso y permanencia en educación oficial, incluyendo media.	Aporte de \$1.904 millones por parte del Departamento; ejecución en todas las IEO de Tunja, incluidas zonas rurales y de difícil acceso; priorización de estudiantes en jornada única.	Enfatiza cumplimiento de lineamientos técnicos-administrativos (Resolución 0335 de 2021). Incluye enfoque en compras locales y fortalecimiento de permanencia escolar.
Resolución 154 del 07 de marzo de 2025	Resolución de asignación de recursos	Unidad Administrativa Especial de Alimentación Escolar – UApA	Asignación de \$7.464 millones a la ETC Tunja para cofinanciación del PAE en 2025. Detalla obligaciones de reporte, criterios de focalización y articulación con el SIMAT.	Cobertura mínima de 17.838 beneficiarios; obligatorio uso de sistemas de información UApA; alineación con lineamientos técnicos y condiciones mínimas vigentes.	El uso de recursos está condicionado al cumplimiento normativo y técnico; refuerza la permanencia escolar como objetivo central del PAE.

Anexo B: Matriz de metareferencias de documentos de infraestructura

Documento	Entidad responsable	Descripción General	Evidencias de infraestructura en educación media rural	Observaciones
Plan de desarrollo de Boyacá 2020-2023	Gobernación Boyacá	Contiene la línea estratégica de infraestructura educativa con enfoque territorial y rural.	Se priorizan intervenciones en sedes rurales; se promueven ambientes adecuados para la media rural.	Se menciona la infraestructura como clave para la equidad rural.
Plan de desarrollo de Boyacá 2024-2027	Gobernación Boyacá	Proyección de la inversión educativa, incluidas metas y obras de infraestructura.	Se trazan metas específicas de mejoramiento de infraestructura con enfoque territorial.	Aporta perspectiva proyectiva útil para análisis de continuidad de políticas.
Convenio 1259 2016 FFIE	FFIE - MEN Gobernación Boyacá	Presentación de obras y avances de construcción de 26 sedes educativas.	Detalle de inversión, fechas, avances físicos y beneficiarios de sedes educativas rurales.	Información técnica detallada sobre inversión real, contratistas y avance.
Informe de diagnóstico del gobernador 2023	Gobernación Boyacá	Análisis del cumplimiento de metas de infraestructura escolar y condiciones físicas.	Incluye evaluación del estado de la infraestructura física, cumplimiento de metas, retos pendientes.	Complementa con indicadores de cumplimiento que pueden integrarse al análisis del PEER.
¿Cómo está Boyacá en educación? Retos y Prioridades 2024-2027	Secretaría de Educación de Boyacá / MEN	Diagnóstico de brechas tecnológicas e infraestructura entre zonas urbanas y rurales.	Identifica brechas de infraestructura tecnológica entre sedes rurales y urbanas, con cifras detalladas.	Es útil para contrastar con datos anteriores y evaluar impacto en media rural.
Evaluación con carácter diagnóstico DAIV	Gobernación Boyacá	Evaluación interna institucional que aborda condiciones de infraestructura, retos de acceso, y ambiente escolar en sedes rurales con media.	Se identifican limitaciones en ambientes físicos y dotación tecnológica en sedes rurales de media.	El documento es útil como evidencia cualitativa institucional; ofrece de indicadores técnicos o cifras.
ETC-Boyacá.pdf	MEN - Dirección de Cobertura	Informe resumen de metas del Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 en Boyacá, incluyendo cobertura, dotación, TIC, y mejoramiento en sedes rurales.	Contiene metas de sedes educativas mejoradas, fortalecimiento en nivel universitario, y dotación TIC para media.	Aporta indicadores cuantitativos tales como línea base para comparar avances del PEER y planes locales.
Informe de rendición de cuentas 2024 - Boyacá	Gobernación Boyacá - Secretaría de Educación	Documento de rendición pública de acciones ejecutadas en educación, incluyendo avances en infraestructura física y tecnológica.	Mención de avances en cubiertas, dotaciones TIC y mejoramiento físico de sedes con media en zona rural.	Ofrece evidencia directa de ejecución reciente (vigencia 2023-2024), útil para validar implementación del PEER.
Resultados de gestión 2023 Tunja	Secretaría de Educación de Tunja	Informe anual de gestión que incluye detalles de ejecución de obras de infraestructura en varias sedes, como baterías sanitarias, cerramientos, laboratorios y restaurantes escolares.	IE Rural del Sur (Sede Castro Martínez) fue beneficiada con construcción de restaurante escolar y mesones de laboratorio. Múltiples sedes oficiales con adecuación de baterías sanitarias.	Documento útil para rastrear obras específicas y ejecución presupuestal reciente. Incluye datos por institución y tipo de obra.
¿Cómo está Tunja en educación? Retos y Prioridades 2024–2027	Secretaría de Educación de Tunja / Fundación Empresarios por Educación	Análisis técnico y prospectivo del sistema educativo en Tunja. Incluye diagnóstico de brechas en infraestructura tecnológica y metas por zona rural y urbana.	Se identifican diferencias en acceso a internet (95.6% urbana vs. 66.9% rural) y computadores (100% urbana vs. 91.7% rural).	Documento valioso para análisis comparativo y proyección de necesidades. Incluye recomendaciones para cerrar brechas rurales.
ETC Tunja (2024–2027)	MEN / Dirección de Calidad / ETC Tunja	Presentación de metas trazadoras e indicadores para el cuatrienio 2024–2027. Expone brechas en infraestructura y tecnología, con énfasis en zona rural.	Reitera brechas en infraestructura tecnológica y de conectividad entre zona rural y urbana; se proponen metas para reducirlas.	Complementa la información del diagnóstico general con indicadores específicos y líneas de base para hacer seguimiento.

Anexo C: Matriz de metarreferencias de documentos relacionados con tránsito a la educación superior

Documento	Entidad Responsable	Descripción General	Evidencias sobre transición a educación superior	Observaciones
PEI IELNJJ	IELNJJ	PEI que incluye articulación con educación superior en programas técnicos y tecnológicos.	Articulación con la UPTC en producción y transformación del acero y con la Universidad Católica del Norte en producción agroindustrial. Enfoque en perfil del egresado para facilitar acceso a educación superior y empleo técnico.	Evidencia clara de articulación formal con IES desde grado décimo. Pertinencia regional destacada.
PEI IETPVP	IETPVP	PEI que incluye articulación con educación superior en programas técnicos y tecnológicos.	Articulación con la UPTC en producción y transformación del acero y en producción agroindustrial. Enfoque en perfil del egresado para facilitar acceso a educación superior y empleo técnico.	Evidencia clara de articulación formal con IES desde grado décimo. Pertinencia regional destacada.
¿Cómo está Boyacá en educación? Retos y prioridades 2024–2027	Secretaría de Educación de Boyacá / Fundación Empresarios por la Educación	Diagnóstico y análisis del sistema educativo en Boyacá. Incluye datos de cobertura, deserción y tránsito a niveles superiores.	Se identifica la educación media como nivel crítico con baja cobertura neta y alta tasa de extraedad, lo cual dificulta la transición a la educación superior.	El documento presenta cifras relevantes de cobertura neta y bruta, útiles para contextualizar el problema.
ETC Boyacá	MEN / Dirección de Cobertura	Documento de planeación y seguimiento con metas trazadoras de cobertura y permanencia para la ETC Boyacá.	Identifica brechas de cobertura en media rural. Señala la necesidad de articulación con educación superior y formación para el trabajo en las zonas rurales.	Incluye lineamientos para planes de mejora y articulación entre niveles educativos.
PEI IENR	IENTR	PEI con programa de media técnica articulado al SENA, con orientación hacia el ecoturismo.	Articulación formal con el SENA en programas como técnico en operación de turismo local y técnico en alojamiento rural. Incluye certificación CAP, enfoque de competencias laborales y módulos de formación.	Muestra alineación del currículo de media técnica con trayectorias hacia formación técnica y tecnológica superior.
PEI IERPT	IERPT	PEI centrado en educación para el desarrollo local, incluye enfoque técnico-productivo en media rural.	Menciona la importancia de fortalecer convenios con universidades e instituciones técnicas para asegurar continuidad educativa.	Si bien no se especifican convenios vigentes, se expresa la necesidad de articulación con educación superior.
Plan de Desarrollo Boyacá 2024–2027	Gobernación de Boyacá / Secretaría de Educación	Contiene estrategias departamentales para mejorar el tránsito a la educación superior desde media rural.	Se destaca convenio interadministrativo con UPTC (vigente hasta 2026) que permite a estudiantes adelantar dos semestres mientras cursan educación media y continuar como técnicos profesionales. En 2024, 10 IE articuladas.	Documento central para evidenciar políticas territoriales que apoyan la transición progresiva a la educación superior.
¿Cómo está Tunja en educación? Retos y prioridades 2024–2027	Secretaría de Educación de Tunja / Fundación Empresarios por la Educación	Análisis técnico de cobertura, eficiencia y calidad. Incluye brechas en la media rural y metas relacionadas con educación superior.	Cobertura neta en media de 57.4% y bruta de 98.2%, revelando gran tasa de extraedad. Se plantean metas para mejorar acceso posmedia y articular con competencias del siglo XXI.	Incluye propuestas de modelos flexibles, educación en línea y estrategias de acompañamiento para facilitar el tránsito a la educación superior.
ETC Tunja (2024–2027)	MEN / Dirección de Cobertura - ETC Tunja	Metas trazadoras e indicadores de desempeño para educación media. Se identifican retos de cobertura, permanencia y tránsito educativo.	Metas de aumento de cobertura en media, programas articulados con el sector productivo, ampliación de jornada escolar y mejoramiento de ambientes de aprendizaje.	Relevante para el análisis de políticas proyectadas en la ETC para el fortalecimiento de la media y su articulación con educación posmedia.
PEI IERS	IERS	Proyecto Educativo Institucional de una IE rural oficial. Contiene estrategias de fortalecimiento del perfil de egreso y vinculación con el mundo del trabajo y la tecnología.	Se plantea articulación con SENA y programas complementarios; se trabaja orientación vocacional desde la básica secundaria hacia la media.	Documento útil para evidenciar acciones institucionales en transición, con enfoque en habilidades y vocaciones.

Anexo D: Matriz de metarreferencias de documentos relacionados con calidad educativa

Descripción del programa	Indicador o resultado reportado	Brechas o problemáticas identificadas	Propuestas o compromisos futuros	Observaciones
Análisis de desempeño por zona, sector, NSE y sexo. Identifica brechas y comportamientos históricos 2020-2024.	Puntaje promedio ETC Boyacá 2024: 246.0. Brechas urbano-rural > 20 puntos.	Mayor desigualdad entre estudiantes rurales y urbanos. Brecha por nivel socioeconómico creciente.	Fortalecer estrategias diferenciadas en zonas rurales; mejorar condiciones para media rural.	Documento técnico clave para fundamentar decisiones sobre calidad educativa rural.
Comparación de indicadores de calidad en media rural. Boyacá incluido en grupo intermedio-alto.	ISCE en media rural promedio nacional: 4.95; zonas urbanas: 5.68.	Baja cobertura en media rural; acceso desigual a materiales y TIC.	Diseño de modelos pedagógicos pertinentes y acompañamiento docente rural.	Documento complementario útil para análisis nacional/departamental comparado.
Propone planes de mejora institucional y fortalecimiento de procesos de evaluación.	Se plantea elevar el puntaje promedio Saber 11 de 246 a 250 en media rural.	Falta de formación continua docente y cobertura media rural deficiente.	Apoyo a planes de mejoramiento y acompañamiento técnico-pedagógico.	Propuesta alineada con las metas nacionales de mejora en calidad educativa.
Plan que propuso aumentar el índice de calidad educativa desde 253 a 253.5 puntos en Saber 11 y capacitar a más de 5.000 docentes.	Incremento leve en puntaje Saber 11; aumento en número de sedes con estrategias innovadoras y docentes formados.	Déficit en formación en lengua extranjera y condiciones desiguales por zona.	Impulsar estrategias innovadoras y PEI contextualizados en media rural.	Contiene metas cuantificables, seguimiento a logros y compromisos institucionales claros.
Análisis comparado por zona, sexo y nivel socioeconómico entre 2021 y 2024.	Puntaje rural: 251 / Puntaje urbano: 276 (brecha: 25 puntos); diferencia pública vs. privada: 30 puntos.	Persisten desigualdades por origen territorial y tipo de plantel.	Revisión de factores estructurales y acompañamiento focalizado a media rural.	Documento oficial útil para evaluación longitudinal del desempeño rural.
Informe que sistematiza avances y logros en programas educativos rurales y equidad territorial.	Avance del 97% en Trayectoria Educativa y 88% en Escuela Campesina.	Brechas persistentes entre rural y urbana en calidad y resultados.	Ampliar cobertura de los programas exitosos y fortalecer acompañamiento docente.	Da cuenta de logros institucionales y retos de sostenibilidad.
Evaluación de resultados Saber 11, calidad docente, bienestar escolar y aprendizaje por competencias.	Puntaje promedio Saber 11: 263, entre los más altos del país.	Brechas internas por zona (rural/urbana) y nivel socioeconómico.	Diseño de ruta de mejora institucional, seguimiento por plantel.	Informe técnico que orienta prioridades en calidad para el nuevo gobierno local.
Informe con desagregación por zona, género, sector y nivel socioeconómico.	Puntaje global promedio: 263; brecha rural/urbana: 24 puntos.	Estudiantes rurales con menor desempeño en lectura y matemáticas.	Priorización de recursos para planteles con desempeño bajo.	Confirma la necesidad de intervenciones diferenciadas en media rural.
Diagnóstico de brechas por zona en acceso, resultados y condiciones de aprendizaje.	Brecha nacional promedio urbano-rural en Saber 11: 26 puntos.	Limitado acceso a TIC, docentes poco calificados, baja infraestructura.	Fondo 'Maestro Joven', concentración en sedes nodo, jornada única.	Documento nacional clave que refuerza evidencias locales de desigualdad educativa.
Análisis comparado por zona, sexo y nivel socioeconómico entre 2021 y 2024.	Puntaje rural: 251 / Puntaje urbano: 276 (brecha: 25 puntos); diferencia pública vs. privada: 30 puntos.	Persisten desigualdades por origen territorial y tipo de plantel.	Revisión de factores estructurales y acompañamiento focalizado a media rural.	Documento oficial útil para evaluación longitudinal del desempeño rural.

Anexo E: Matriz de metarreferencias de documentos relacionados con cobertura y permanencia

Documento fuente	Fecha	Institución o dependencia	Estrategia / Programa / Proyecto	Descripción	Indicador o resultado reportado	Brechas o problemáticas identificadas	Propuestas o compromisos futuros	Observaciones
¿Cómo está Boyacá en educación? Retos y prioridades 2024–2027	2024	Fundación Empresarios por la Educación / Secretaría de Educación de Boyacá	Análisis de Cobertura y Permanencia 2019–2022	Informe comparativo con cobertura neta y bruta, por niveles, además de indicadores de repitencia, reprobación y deserción.	Cobertura neta en media 2022: 56.7%. Cobertura bruta: 88.59%. Deserción en media: 3.7%. Diferencia entre cobertura bruta y neta indica alta tasa de extraedad.	Reducción de cobertura neta en primaria y media. Alta reprobación en secundaria. Brechas rural-urbana persistentes.	Diseño de estrategias específicas para cada nivel. Acompañamiento escolar en zonas rurales. Reducción de la extraedad.	Documento técnico con datos históricos y proyecciones departamentales claras.
Informe de Empalme Gobernación Boyacá 2023	2023	Gobernación de Boyacá / Secretaría de Educación	Trayectoria Educativa y Escuela Campesina	Avance de cobertura y permanencia mediante estrategias pedagógicas diferenciales y fortalecimiento institucional.	Programa Trayectoria Educativa: 97% de cumplimiento. Escuela Campesina: cobertura en 48 municipios.	Necesidad de continuidad de programas exitosos y mayor cobertura en media rural. Altas tasas de deserción en zonas dispersas.	Ampliar el alcance territorial de Escuela Campesina y garantizar trayectorias completas hasta media.	Evidencia institucional clave para permanencia escolar en territorios rurales.
Plan de Desarrollo Boyacá 2024–2027	2023	Gobernación de Boyacá	Estrategia de permanencia y cobertura para media rural	Apuesta por cobertura completa en media rural y disminución de brechas de acceso y deserción.	Meta: elevar cobertura neta en media a 60% al 2027. Inversión priorizada en infraestructura educativa y transporte escolar.	Desarticulación entre niveles educativos, barreras de acceso geográfico y cultural.	Implementación del Modelo Territorial de Educación Rural (MOTER) y articulación con otros sectores.	Documento guía para política educativa territorial con enfoque rural.
¿Cómo está Tunja en educación? Retos y prioridades 2024–2027	2024	Secretaría de Educación de Tunja	Análisis cobertura neta y deserción 2019–2022	Diagnóstico técnico y estratégico sobre el comportamiento de matrícula y permanencia en educación básica y media.	Cobertura neta en media: 57.4%. Deserción total: 3.2% (2022). Reprobación media rural: 14%.	Mayor tasa de extraedad y reprobación en IE rurales. Diferencias entre comunas y veredas.	Seguimiento diferenciado por IE, jornada única rural, transporte escolar, modelo flexible.	Sirve como insumo técnico para definir acciones de fortalecimiento en media rural.
DOCUMENTO TUNJA COBERTURA Y PERMANENCIA	2023	Secretaría de Educación de Tunja	Informe institucional de seguimiento 2015–2023	Reporte interno sobre evolución histórica de matrícula, tasas de deserción, repitencia y trayectoria educativa.	Cobertura bruta en media: 88.2%. Tasa de repitencia en media rural: 12.8%. Deserción media: 3.5%.	Persistencia de trayectorias interrumpidas y deserción oculta entre ciclos.	Articulación entre niveles, fortalecimiento del PAE y ruta de bienestar estudiantil.	Complementa datos de cobertura con trayectorias académicas por nivel.

ETC-Tunja	2024	MEN – Dirección de Cobertura	Metas trazadoras y seguimiento PEER Tunja	Presentación con metas proyectadas 2024–2027 para mejorar acceso, reducir deserción y ampliar jornada única.	Meta 2027: aumentar cobertura neta en media al 60%. Jornada única: pasar del 42% al 65%.	Cobertura limitada en zona rural, alta reprobación en grados 10° y 11°.	Fortalecer transporte escolar, acompañamiento psicosocial y articulación con educación superior.	Visión estratégica complementaria para seguimiento a planes PEER.
Plan de Desarrollo de Tunja 2024–2027	2023	Alcaldía de Tunja / Secretaría de Educación	Acceso integral y retención escolar	Líneas estratégicas sobre cobertura y permanencia con énfasis en la zona rural.	Proyección de ampliación de cobertura rural. Integración de oferta de apoyos (PAE, transporte, recursos digitales).	Dificultad de acceso físico y conectividad limitada en veredas de difícil acceso.	Modelos pedagógicos rurales, semipresenciales y territoriales. Rutas integradas de permanencia.	Alineado con políticas nacionales y departamentales de equidad rural.

Anexo F: Matriz de metarreferencias de documentos relacionados con formación docente

Documento fuente	Institución/ Entidad	Tipo de información	Contenido relevante	Hallazgos clave	Acciones proyectadas	Observaciones
FORMACIÓN DOCENTE A 2015.pdf	Secretaría de Educación de Boyacá	Diagnóstico histórico	Análisis del perfil y cualificación de docentes rurales en Boyacá (2010–2015).	Baja proporción de docentes con posgrado y escasa formación continua en zonas rurales.	Planes de profesionalización y convenios con universidades públicas.	Documento de referencia para contrastar avances hacia 2023.
FORMACIÓN DOCENTE A 2023.pdf	Secretaría de Educación de Boyacá	Informe de cierre de gestión	Estrategias implementadas entre 2020–2023: diplomados, especializaciones, mentorías.	Aumento de docentes con formación posgradual y participación en redes pedagógicas.	Formación en innovación educativa, didácticas específicas y ruralidad.	Permite evaluar logros frente a la línea base 2015.
¿Cómo está Boyacá en educación? Retos y prioridades 2024–2027.pdf	Fundación Empresarios por la Educación	Análisis estratégico y estadístico	Indicadores de nivel de formación, tipo de contratación, y carga docente.	76.1% de docentes con posgrado, mayoría en propiedad; retos en zonas rurales dispersas.	Implementación de mentorías, modelos flexibles y estrategias de formación rural.	Base para formulación de metas PEER 2024–2027.
ETC-Boyacá.pdf	Secretaría de Educación de Boyacá	Presentación institucional	Metas trazadoras 2024–2027 por categoría: formación transversal, calidad, liderazgo.	Enfasis en mejorar acompañamiento y liderazgo de agentes educativos.	Escuelas de formación, plataforma de mentorías y comunidades de práctica.	Complementa las metas establecidas en los planes de desarrollo.
circular_agenda_final_final1.pdf	Secretaría de Educación de Boyacá	Convocatoria oficial	I Congreso Internacional Alianza Boyacá Educa (2024) para formación en pedagogía y didáctica.	Participación masiva de docentes en eventos híbridos con expertos internacionales.	Continuidad de formación a través de eventos académicos descentralizados.	Ejemplo de estrategia mixta (virtual-presencial) para desarrollo profesional docente.
anex-EDUC-DepDoceNivel EducativoSexo -2023.xlsx	MEN - SIE	Datos estadísticos oficiales	76.1% de docentes en media con posgrado; mayoría en propiedad; 18.6 estudiantes/docente	Boyacá supera el promedio nacional en formación y vinculación estable.	Mantener fortalecimiento en zonas rurales y reducir sobrecarga en grados superiores.	Soporte cuantitativo actual para planificación PEER.
ETC-Tunja	Secretaría de Educación de Tunja	Presentación institucional	Diagnóstico de cobertura, eficiencia, calidad y formación docente. Indicadores de docentes con posgrado, tipo de contratación, estudiantes por docente y distribución por nivel educativo.	85.3% de los docentes tienen formación a nivel de posgrado. Mayor proporción de docentes en secundaria y media. Predominio de vinculación en propiedad.	Promoción de mentorías, bilingüismo y dotación para ambientes pedagógicos. Formación en innovación educativa.	Base estadística clara para construir metas y acciones estratégicas desde el PEER municipal.
circular_agenda_final_final1.pdf	Secretaría de Educación de Boyacá / UPTC	Convocatoria oficial	Invitación al I Congreso Internacional de Formación Docente en Pedagogía y Didáctica 'Alianza Boyacá Educa', realizado en Tunja, con ponencias de expertos internacionales y participación de docentes de Tunja y Boyacá.	Espacio de actualización pedagógica y fortalecimiento profesional docente a través de modalidad híbrida.	Continuidad en eventos académicos de formación docente y resignificación de la pedagogía desde la ruralidad.	Ejemplo de articulación institucional y académica para el desarrollo profesional docente en la región.

¿Cómo está Tunja en educación? Retos y prioridades 2024–2027	Secretaría de Educación de Tunja / Fundación Empresarios por la Educación	Diagnóstico estratégico y estadístico	Indicadores sobre formación docente: nivel académico, tipo de vinculación, carga laboral, distribución por nivel educativo. Comparación frente a promedios nacionales.	85.3% de docentes en Tunja tienen posgrado, mayor que el promedio nacional (55.3%). Alta proporción en propiedad y en media. Menor presencia de normalistas superiores (0.5%).	Mentorías, educación flexible, seguimiento a desempeño institucional, acompañamiento pedagógico y enfoque rural.	Complementa la presentación institucional y permite contextualizar metas estratégicas PEER.
--	---	---------------------------------------	--	--	--	---

Anexo G: Carta de aprobación del CEBIC de la Universidad Santo Tomás



COMITÉ DE ÉTICA, BIOÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA DE LA INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, BOGOTÁ (CEBIC-USTA).

CEBIC-CO-I-2025_069

Nombre Completo del Proyecto: La educación rural en Boyacá: un análisis crítico al impacto de las políticas públicas en educación media.

Presentado por: Primera vez

Fecha de evaluación: 8 de mayo de 2025

Acta No: 9-2025

Tipo de proyecto: DOCTORADO

Investigador Principal: Oscar Oswaldo Ochoa Larrota

Fecha de sometimiento a consideración del CEBIC: 25 de abril de 2025

Información sobre el CEBIC

El Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica es un órgano autónomo conformado por expertos de diversas disciplinas relacionadas con la investigación. Su labor consiste en evaluar de manera objetiva la calidad técnica, viabilidad y cumplimiento de los principios éticos, bioéticos y de integridad científica en los proyectos de investigación vinculados a la Sede Principal Bogotá. A través de este análisis, el comité garantiza un desarrollo íntegro de la investigación, protegiendo a las personas, la sociedad, los animales y el medio ambiente, además de asegurar el uso pertinente de los recursos destinados para su ejecución.

El CEBIC se acoge a diversas normativas y guías internacionales y nacionales que regulan la ética en la investigación. Entre ellas, destacan las pautas internacionales como la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial, las directrices del Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) y el Informe Belmont, que proporcionan principios éticos para la investigación en seres humanos. A nivel nacional, el comité sigue las normas establecidas por la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, que regula la investigación en salud, así como las disposiciones del Decreto 1377 de 2013 relacionado con la protección de datos personales (Habeas Data). También cumple con la Ley 1712 de 2014 sobre transparencia y acceso a la información pública y las directrices de integridad científica de MINCIENCIAS. Adicionalmente, el CEBIC se rige por su propio reglamento interno (Acuerdo No 08 del 28 de marzo de 2023). Estos marcos normativos establecen principios sobre el respeto a los derechos de los participantes, el manejo de riesgos, la

VERGARA MINISTRACIÓN - DISEÑO 1704



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



Concepto del CEBIC: Aprobado.

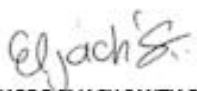
El CEBIC reconoce que la propuesta garantiza la protección, beneficencia y autonomía de los seres humanos participantes, así como los demás seres vivos y el medio ambiente. Así mismo, este proyecto cumple con los criterios de Ética, Bioética e Integridad Científica sometidos a evaluación y adjuntó los anexos requeridos.

Se deberá tener en cuenta las siguientes consideraciones:

1. Aunque tiene los avales institucionales y menciona que las entrevistas se realizarán de manera virtual o presencial, no detalla si las instalaciones físicas son adecuadas.
2. Se deberá informar al CEBIC cualquier cambio propuesto en el proyecto antes de su implementación. Estos cambios no podrán ejecutarse sin la aprobación previa del comité. Si los cambios son necesarios para minimizar o eliminar un peligro inminente o un riesgo grave para los sujetos participantes en la investigación, deberán ser notificados al comité de ética lo más pronto posible, cuando aplique.
3. Asimismo, cualquier situación imprevista que implique riesgo para los sujetos, la comunidad o el entorno en el que se desarrolla el estudio deberá ser notificada al comité cuando corresponda.
4. En caso de terminación prematura o suspensión del proyecto, se deberá informar al CEBIC explicando las causas y razones.
5. Además, deberá presentarse un informe anual al comité, comenzando a contar desde la fecha de aprobación del proyecto. Los proyectos cuya duración sea superior a un año serán reevaluados a partir del primer informe entregado.
6. Finalmente, todos los proyectos deberán presentar un informe final de cierre, firmado por el investigador principal, al concluir el estudio.

Atentamente,


LINA MARÍA FONSECA ORTIZ
 Delegada para la presidencia de la sesión
 y profesional en Psicología


LEONARDO ELIACH SANTIAGO
 Secretario del CEBIC

BOGOTÁ, COLOMBIA - 2023-11-14

Anexo H: Ejemplo de carta de autorización para instituciones educativas

Tunja, 27 de marzo de 2025

Rector
JOSÉ FRANCISCO HUERTAS JIMÉNEZ
 Institución Educativa Liceo Nacional Jose Joaquín Casas de Chiquinquirá

Asunto: Solicitud Entrevista sobre el Plan Especial de Educación Rural (PEER)

Cordial saludo,

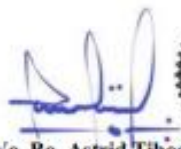
Me dirijo a usted muy comedidamente, con el fin de solicitar un espacio dentro de su agenda para realizarle una entrevista relacionada con los programas de la política pública del Plan Especial de Educación Rural (PEER) en el contexto de su institución educativa, así como una entrevista a algunos docentes de educación media sobre el PEER, con el fin de describir la experiencia y caracterizar la gestión pedagógica y administrativa que realiza la Secretaría de Educación en su establecimiento educativo, esto como parte del proceso investigativo del proyecto titulado ***“LA EDUCACIÓN RURAL EN BOYACÁ: UN ANÁLISIS CRÍTICO AL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN MEDIA”***, del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás. Así mismo, su participación será un valioso aporte a la educación rural del departamento y de su institución, ya que hará contribuciones muy importantes en relación con la educación media en ruralidad y el impacto de la política pública en su contexto.

Espero contar con su valiosa colaboración y agradezco su amable atención.

Cordialmente,



Oscar Oswaldo Ochoa Larrota
 Doctorando Cohorte XII




Vo. Bo. Astrid Tibocha Niño Ph. D.
 Directora Doctorado en Educación
 Universidad Santo Tomás



Dra. Ángela Patricia Cárdenas Guerrero
 Directora de tesis
 Doctorado en Educación



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

NIT.: 860.012.357-6

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
 CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
 SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 898 58 58
 SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
 SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

Anexo I: Ejemplo de Proceso Ético del CEBIC para institución educativa participante en la investigación.

Tunja, 27 de marzo de 2025

Rectora
ANA VICTORIA SOLANO GUIO
Institución Educativa Naguata de Ramiriquí

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NAGUATA
RECIBIDO
HORA: 09:30 AM FECHA: 17/06/2025
QUIEN ENTREGA: Sr. Oscar Ochoa
No. DE FOLIOS: 1 Sin Anexos

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

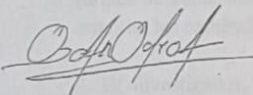
Asunto: Solicitud Entrevista sobre el Plan Especial de Educación Rural (PEER)

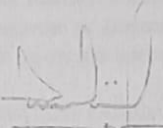
Cordial saludo,

Me dirijo a usted muy comedidamente, con el fin de solicitar un espacio dentro de su agenda para realizarle una entrevista relacionada con los programas de la política pública del Plan Especial de Educación Rural (PEER) en el contexto de su institución educativa, así como una entrevista a algunos docentes de educación media sobre el PEER, con el fin de describir la experiencia y caracterizar la gestión pedagógica y administrativa que realiza la Secretaría de Educación en su establecimiento educativo, esto como parte del proceso investigativo del proyecto titulado **"LA EDUCACIÓN RURAL EN BOYACÁ: UN ANÁLISIS CRÍTICO AL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN MEDIA"**, del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás. Así mismo, su participación será un valioso aporte a la educación rural del departamento y de su institución, ya que hará contribuciones muy importantes en relación con la educación media en ruralidad y el impacto de la política pública en su contexto.

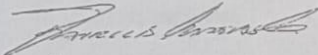
Espero contar con su valiosa colaboración y agradezco su amable atención.

Cordialmente,


Oscar Oswaldo Ochoa Larrota
Doctorando Cohorte XII


Vo. Bo. Astrid Tibocha Niño Ph. D.
Directora Doctorado en Educación
Universidad Santo Tomás




Dra. Ángela Patricia Cárdenas Guerrero
Directora de tesis
Doctorado en Educación

 **NIT.: 860.012.357-6**

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

WILLIAM ESTEBAN CORTÉS 1792

Ramirigui, 17/06 de 2025

Señores
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Universidad Santo Tomás
Bogotá

Asunto: Aval institucional para participar en aplicación de instrumentos para investigación doctoral.

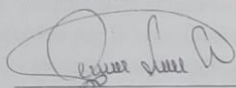
Cordial saludo,

Como representante legal de la Institución Educativa Naguta del municipio de Ramirigui en el departamento de Boyacá con DANE 2155 99 000 23 me es grato informar que:

1. A nivel institucional se tiene conocimiento y se apoya el desarrollo de la propuesta de investigación titulada: "LA EDUCACIÓN RURAL EN BOYACÁ: UN ANÁLISIS CRÍTICO AL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN MEDIA" que adelanta el doctorando OSCAR OSWALDO OCHOA LARROTA en el marco de sus estudios doctorales.
2. Conozco la propuesta de investigación y los beneficios que representa en relación con el análisis del impacto del Plan Especial de Educación Rural (PEER) en las instituciones rurales de educación media en el departamento de Boyacá, así como la posibilidad de articular los resultados de ésta al currículo de nuestra institución.
3. El investigador, señor OSCAR OSWALDO OCHOA LARROTA, posterior a la manifestación voluntaria de los docentes participantes y de acuerdo con los lineamientos exigidos por la Universidad Santo Tomás, hará un uso adecuado de la información y documentos suministrados por la institución y los docentes, que garanticen especialmente la confidencialidad y el anonimato de los mismos.

Sin otro particular,

Atentamente



Rector

Email : avisagui14@gmail.com
No. celular ; 3123163591

AUTORIZACIÓN PARA EL TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES EN INVESTIGACIONES



Investigación: LA EDUCACIÓN RURAL EN BOYACÁ: UN ANÁLISIS CRÍTICO AL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN MEDIA

Investigador Principal: Oscar Oswaldo Ochoa Larrota

Institución: Universidad Santo Tomás

Fecha de la Entrevista: 17/06/2025

Apreciado/a docente o directivo docente:

En el marco de la investigación mencionada anteriormente, se solicita su autorización para el tratamiento de sus datos personales con el propósito de llevar a cabo la entrevista y la recolección de información necesaria para este estudio. De acuerdo con la normatividad colombiana, en particular la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1377 de 2013, se requiere su consentimiento explícito para este fin.

Por lo tanto, le solicitamos su autorización para el tratamiento de los siguientes datos personales:

Nombre completo: Ana Victoria Salano Guio

Información de contacto (dirección de correo electrónico y número de teléfono):

mgata.lamugoi@gmail.com

Información académica y laboral relevante para la investigación.

Licenciada en Matemáticas y Física, especialista en Educación personalizada con 19 años de experiencia en Rectoría

Finalidad del Tratamiento de Datos: Los datos personales mencionados anteriormente serán utilizados exclusivamente para fines de investigación relacionados con el análisis del impacto de la política pública en educación rural, principalmente el Plan Especial de Educación Rural (PEER) en las instituciones rurales de educación media en el departamento de Boyacá.

Responsable del Tratamiento de Datos: El responsable del tratamiento de sus datos personales será Oscar Oswaldo Ochoa Larrota identificado con C.C. 7186973 de Tunja, quien garantizará la confidencialidad y protección de sus datos.

Derechos del Titular de los Datos Personales: Usted, como titular de los datos personales, tiene derecho a conocer, actualizar y rectificar sus datos, así como a revocar la autorización otorgada para su tratamiento, de conformidad con lo establecido en la Ley 1581 de 2012. Para ejercer estos derechos o para obtener información adicional sobre el tratamiento de sus datos, puede ponerse en contacto con Oscar Oswaldo Ochoa Larrota identificado con C.C. 7186973 de Tunja a través de correo oscarochoa@usantotomas.edu.co o el número telefónico 3107995734.



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



Duración del Tratamiento de Datos: Sus datos personales serán tratados durante el tiempo necesario para la realización de la investigación.

Al firmar a continuación, usted otorga su consentimiento para el tratamiento de sus datos personales de acuerdo con los términos y finalidades descritos anteriormente.

Usted recibirá a través de correo electrónico la copia de este documento.

Firma del Participante o Representante Legal:

[Handwritten signature]

Nombre del Participante o Representante Legal (en letra imprenta):

Ana Victoria Salas G.

Contacto en caso de emergencia: 3123163591

Fecha: 19/06/25

Firma del Testigo:

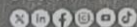
Nombre del Testigo o Representante Legal (en letra imprenta):

Contacto en caso de emergencia:

Fecha:

VISUALIZA VERIFICACIÓN: SINTEC 1194

USANTOTOMAS.EDU.CO



santotocolombia

ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL
MULTICAMPUS
DEKUM CREDITO POR 8 PUNTS



NIT.: 860.012.357-6

Carrera 9 # 51 - 11

PBX.: +57 (601) 5878797



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN



Título de la Investigación: LA EDUCACIÓN RURAL EN BOYACÁ: UN ANÁLISIS CRÍTICO AL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN MEDIA

Investigador Principal: Oscar Oswaldo Ochoa Larrota

Institución del Investigador: Universidad Santo Tomás

Fecha de Inicio: 17/06/2025

Apreciado/a Docente o Directivo Docente:

Nos gustaría extenderle un cordial saludo y agradecer su interés en participar en esta investigación titulada La Educación Rural en Boyacá: un Análisis Crítico al Impacto de las Políticas Públicas en Educación Media. Este estudio se centra en la incidencia de la Política Pública del Plan Especial de Educación Rural (PEER) en Educación Media.

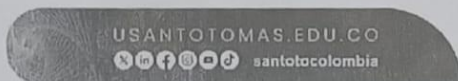
El objetivo de este estudio es describir la experiencia que tienen los directivos y docentes de Boyacá, frente a los programas del PEER que se han implementado en sus instituciones educativas. Su contribución a esta investigación es absolutamente necesaria para que se puedan alcanzar los objetivos planteados.

Justificación y objetivos de la investigación:

El objetivo principal de este estudio es analizar el impacto del Plan Especial de Educación Rural (PEER) en las instituciones rurales de educación media en el departamento de Boyacá. A nivel general, en educación rural se encuentran diversas particularidades a nivel socioeconómico y académico, y este estudio pretende reconocer la incidencia de la política pública en estos aspectos. La relevancia de esta investigación radica en la posibilidad de identificar los elementos esenciales de la política pública en educación media que contribuyen a mejorar las oportunidades de los jóvenes que ingresan al mundo laboral o continúan su formación en la educación superior. Por otra parte, se espera reconocer si el Estado, a través de la Secretaría de Educación del Departamento, ha podido garantizar una presencia educativa de calidad en educación media en las zonas rurales, donde la educación pública es fundamental debido a la escasez de instituciones privadas en estos territorios y que resulta indispensable para examinar e interpretar los factores clave que inciden en estos contextos, con el propósito de fortalecerlos y evaluar tanto sus logros como las posibles aspectos por mejorar en la implementación de estas políticas.

La metodología utilizada en esta investigación corresponde al estudio de casos múltiples, un enfoque que analiza un fenómeno dentro de un contexto determinado, diferenciándose del término general "estudio de caso" por su énfasis en la pregunta de investigación como eje central. Este método se caracteriza por la recopilación de información a partir de diversas fuentes y se resalta el papel activo del investigador, la validación de los hallazgos mediante la triangulación y el análisis de datos a través de la interpretación y la formulación de categorías. Esta investigación se ajusta a este enfoque, ya que se han seleccionado instituciones educativas rurales con características similares, con el fin de

VIGILANCIA INSTITUCIONAL Y CALIDAD



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

clasificar situaciones y procesos educativos en entornos específicos, además de explorar las perspectivas sobre las políticas públicas en educación y el desarrollo integral de los jóvenes de educación media.



SANTOTOMAS
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

Procedimiento de la investigación y propósitos:

Para el desarrollo de esta investigación su participación se verá reflejada en el desarrollo de una entrevista virtual con una duración aproximada de una hora durante el primer semestre del año 2025 y el segundo semestre del año 2025 para compartir su experiencia y conocimientos sobre el impacto de los programas del Plan Especial de Educación Rural PEER en su institución educativa y su relación con la Educación en Boyacá. Por lo anterior, no haremos uso de instalaciones físicas en específico para la aplicación de esta entrevista. De igual manera, en el caso de ser su competencia, el permiso para revisar documentos relacionados con la educación media en su institución.

Información del participante:

Su participación es totalmente opcional. Podrá desvincularse del estudio en cualquier momento sin incurrir en ninguna consecuencia negativa. No se solicitará información de identificación personal y su anonimato estará protegido en los informes de investigación.

Confidencialidad:

La investigación en la que va a participar cuenta con el respaldo de confidencialidad de acuerdo con la Resolución Número 8430 de 1993 del Ministerio de Salud y la normatividad de la Universidad Santo Tomás.

Riesgos y beneficios:

No se anticipan riesgos significativos asociados con su participación en esta investigación. Sin embargo, su contribución será valiosa para el análisis de las políticas públicas en educación media rural en su comunidad educativa y el departamento.

Gastos adicionales:

Su participación no le ocasionará gasto alguno, todos los gastos que surjan con el desarrollo de esta serán costeados por el investigador.

Contacto:

Si tiene alguna pregunta o inquietud sobre la investigación, puede comunicarse con el Investigador Principal: Oscar Oswaldo Ochoa Larrota al celular 3107995734 o al correo oscarochoa@usantotomas.edu.co



ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL
MULTICAMPUS
DE EDUCACIÓN SUPERIOR



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11 ☎
PBX.: +57 (601) 5878797 ☎

**Consentimiento:**

Al firmar este documento, usted confirma que ha leído y comprendido la información proporcionada y que está de acuerdo en participar voluntariamente en esta investigación. Finalizada la investigación se compartirán los resultados de esta a través de una Webinar para su conocimiento.

Firma del Participante o Representante Legal:

Nombre del Participante o Representante Legal (en letra imprenta):

Ana Victoria Solano Gilio

Fecha: 17/06/2025

Contacto en caso de emergencia: 312363591

Firma del Investigador Principal

Fecha:

Usted recibirá a través del correo electrónico suministrado la copia de este documento.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN



Título de la Investigación: LA EDUCACIÓN RURAL EN BOYACÁ: UN ANÁLISIS CRÍTICO AL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN MEDIA

Investigador Principal: Oscar Oswaldo Ochoa Larrota

Institución del Investigador: Universidad Santo Tomás

Fecha de Inicio: 17 de junio del 2025

Apreciado/a Docente o Directivo Docente:

Nos gustaría extenderle un cordial saludo y agradecer su interés en participar en esta investigación titulada La Educación Rural en Boyacá: un Análisis Crítico al Impacto de las Políticas Públicas en Educación Media. Este estudio se centra en la incidencia de la Política Pública del Plan Especial de Educación Rural (PEER) en Educación Media.

El objetivo de este estudio es describir la experiencia que tienen los directivos y docentes de Boyacá, frente a los programas del PEER que se han implementado en sus instituciones educativas. Su contribución a esta investigación es absolutamente necesaria para que se puedan alcanzar los objetivos planteados.

Justificación y objetivos de la investigación:

El objetivo principal de este estudio es analizar el impacto del Plan Especial de Educación Rural (PEER) en las instituciones rurales de educación media en el departamento de Boyacá. A nivel general, en educación rural se encuentran diversas particularidades a nivel socioeconómico y académico, y este estudio pretende reconocer la incidencia de la política pública en estos aspectos. La relevancia de esta investigación radica en la posibilidad de identificar los elementos esenciales de la política pública en educación media que contribuyen a mejorar las oportunidades de los jóvenes que ingresan al mundo laboral o continúan su formación en la educación superior. Por otra parte, se espera reconocer si el Estado, a través de la Secretaría de Educación del Departamento, ha podido garantizar una presencia educativa de calidad en educación media en las zonas rurales, donde la educación pública es fundamental debido a la escasez de instituciones privadas en estos territorios y que resulta indispensable para examinar e interpretar los factores clave que inciden en estos contextos, con el propósito de fortalecerlos y evaluar tanto sus logros como las posibles aspectos por mejorar en la implementación de estas políticas.

La metodología utilizada en esta investigación corresponde al estudio de casos múltiples, un enfoque que analiza un fenómeno dentro de un contexto determinado, diferenciándose del término general "estudio de caso" por su énfasis en la pregunta de investigación como eje central. Este método se caracteriza por la recopilación de información a partir de diversas fuentes y se resalta el papel activo del investigador, la validación de los hallazgos mediante la triangulación y el análisis de datos a través de la interpretación y la formulación de categorías. Esta investigación se ajusta a este enfoque, ya que se han seleccionado instituciones educativas rurales con características similares, con el fin de

USANTOTOMAS.EDU.CO

santotocolombia

ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL
MULTICARRUS
RECONOCIMIENTO POR LA CALIDAD



NIT.: 860.012.357-6

Carrera 9 # 51 - 11

PBX.: +57 (601) 5878797



clasificar situaciones y procesos educativos en entornos específicos, además de explorar las perspectivas sobre las políticas públicas en educación y el desarrollo integral de los jóvenes de educación media.

Procedimiento de la investigación y propósitos:

Para el desarrollo de esta investigación su participación se verá reflejada en el desarrollo de una entrevista virtual con una duración aproximada de una hora durante el primer semestre del año 2025 y el segundo semestre del año 2025 para compartir su experiencia y conocimientos sobre el impacto de los programas del Plan Especial de Educación Rural PEER en su institución educativa y su relación con la Educación en Boyacá. Por lo anterior, no haremos uso de instalaciones físicas en específico para la aplicación de esta entrevista. De igual manera, en el caso de ser su competencia, el permiso para revisar documentos relacionados con la educación media en su institución.

Información del participante:

Su participación es totalmente opcional. Podrá desvincularse del estudio en cualquier momento sin incurrir en ninguna consecuencia negativa. No se solicitará información de identificación personal y su anonimato estará protegido en los informes de investigación.

Confidencialidad:

La investigación en la que va a participar cuenta con el respaldo de confidencialidad de acuerdo con la Resolución Número 8430 de 1993 del Ministerio de Salud y la normatividad de la Universidad Santo Tomás.

Riesgos y beneficios:

No se anticipan riesgos significativos asociados con su participación en esta investigación. Sin embargo, su contribución será valiosa para el análisis de las políticas públicas en educación media rural en su comunidad educativa y el departamento.

Gastos adicionales:

Su participación no le ocasionará gasto alguno, todos los gastos que surjan con el desarrollo de esta serán costeados por el investigador.

Contact:

Si tiene alguna pregunta o inquietud sobre la investigación, puede comunicarse con el Investigador Principal: Oscar Oswaldo Ochoa Larrota al celular 3107995734 o al correo oscarochoa@usantotomas.edu.co



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Consentimiento:

Al firmar este documento, usted confirma que ha leído y comprendido la información proporcionada y que está de acuerdo en participar voluntariamente en esta investigación. Finalizada la investigación se compartirán los resultados de esta a través de una Webinar para su conocimiento.

Firma del Participante o Representante Legal:

Oliva Lara S.

Nombre del Participante o Representante Legal (en letra imprenta):

Oliva Lara Sosa

Fecha: 17 de junio del 2025

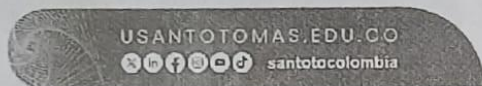
Contacto en caso de emergencia: 305 247 2640

[Firma manuscrita]

Firma del Investigador Principal

Fecha: _____

Usted recibirá a través del correo electrónico suministrado la copia de este documento.



ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL
MULTICAMPUS
COPACOLIMBIA



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

AUTORIZACIÓN PARA EL TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES EN INVESTIGACIONES



Investigación: LA EDUCACIÓN RURAL EN BOYACÁ: UN ANÁLISIS CRÍTICO AL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN MEDIA

Investigador Principal: Oscar Oswaldo Ochoa Larrota

Institución: Universidad Santo Tomás

Fecha de la Entrevista: 17 de junio del 2025

Apreciado/a docente o directivo docente:

En el marco de la investigación mencionada anteriormente, se solicita su autorización para el tratamiento de sus datos personales con el propósito de llevar a cabo la entrevista y la recolección de información necesaria para este estudio. De acuerdo con la normatividad colombiana, en particular la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1377 de 2013, se requiere su consentimiento explícito para este fin.

Por lo tanto, le solicitamos su autorización para el tratamiento de los siguientes datos personales:

Nombre completo: Oliva Lara Sosa

Información de contacto (dirección de correo electrónico y número de teléfono):

olival527@hotmail.com

cel. 3052172640

Información académica y laboral relevante para la investigación:

Licenciada en Español-Inglés

Especialización en Ética y Pedagogía 25 años

Finalidad del Tratamiento de Datos: Los datos personales mencionados anteriormente serán utilizados exclusivamente para fines de investigación relacionados con el análisis del impacto de la política pública en educación rural, principalmente el Plan Especial de Educación Rural (PEER) en las instituciones rurales de educación media en el departamento de Boyacá.

Responsable del Tratamiento de Datos: El responsable del tratamiento de sus datos personales será Oscar Oswaldo Ochoa Larrota identificado con C.C. 7186973 de Tunja, quien garantizará la confidencialidad y protección de sus datos.

Derechos del Titular de los Datos Personales: Usted, como titular de los datos personales, tiene derecho a conocer, actualizar y rectificar sus datos, así como a revocar la autorización otorgada para su tratamiento, de conformidad con lo establecido en la Ley 1581 de 2012. Para ejercer estos derechos o para obtener información adicional sobre el tratamiento de sus datos, puede ponerse en contacto con Oscar Oswaldo Ochoa Larrota identificado con C.C. 7186973 de Tunja a través de correo oscarochoa@usantotomas.edu.co o el número telefónico 3107995734.

USANTOTOMAS.EDU.CO



santotocolombia

ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL
MULTIPLAN
DE EDUCACIÓN SUPERIOR



NET: 000.000.000-0

Carretera B.R. 04 - 01

PSB: +57 (000) 0000000

UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS

Duración del Tratamiento de Datos: Sus datos personales serán tratados durante el tiempo necesario para la realización de la investigación.

Al firmar a continuación, usted otorga su consentimiento para el tratamiento de sus datos personales de acuerdo con los términos y finalidades descritos anteriormente.

Usted recibirá a través de correo electrónico la copia de este documento.

Firma del Participante o Representante Legal:

Olivia Lara S.

Nombre del Participante o Representante Legal (en letra imprenta):

Olivia Lara Sosa

Contacto en caso de emergencia: 3052472640

Fecha: 17 de junio del 2025

Firma del Testigo:

Nombre del Testigo o Representante Legal (en letra imprenta):

Contacto en caso de emergencia: _____

Fecha: _____



ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL
MULTICAMPUS
SEAL OF QUALITY FOR STUDENTS



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

Anexo J: Ejemplo de carta autorizada por Secretario de Educación

Tunja, 27 de marzo de 2025



Magíster
DANIEL MORENO ÁLVAREZ
Secretario de Educación Territorial de Tunja
Despacho

Asunto: Entrevista y encuesta sobre el Plan Especial de Educación Rural (PEER)

Cordial saludo,

Me dirijo a usted muy cordialmente con el fin de solicitar un espacio dentro de su agenda para realizarle una entrevista relacionada con la política pública del Plan Especial de Educación Rural (PEER) en el contexto de la Secretaría de Educación de Boyacá, así como una encuesta a quien corresponda sobre los factores que se trabajan en el PEER, con el fin de describir la experiencia y caracterizar la gestión pedagógica y administrativa que realiza la Secretaría de Educación en las instituciones educativas rurales, esto como parte del proceso investigativo del proyecto titulado **"LA EDUCACIÓN RURAL EN BOYACÁ: UN ANÁLISIS CRÍTICO AL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN MEDIA"**, del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás. Así mismo, su participación será un valioso aporte a la educación rural del departamento y de su Secretaría de Educación, ya que hará contribuciones muy importantes en relación con la educación media en ruralidad y el impacto de la política pública en el contexto boyacense y nacional.

Agradezco su amable atención.

Cordialmente,

Oscar Oswaldo Ochoa Larrota
Doctorando Cohorte XII

Dra. Ángela Patricia Cárdenas Guerrero
Directora de tesis
Doctorado en Educación

Vc. Ba. Astrid Tibocha Niño Ph.D.
Directora Doctorado en Educación
Universidad Santo Tomás



SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 567 87 07
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
REGIONAL BUCARAMANGA: (607) 693 56 58
REGIONAL TUNJA: (603) 744 04 04
REGIONAL VILLAVICENCIO: (603) 661 43 61

Anexo K: Ejemplo de aprobación de instrumentos por pares expertos

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

Título de la investigación: LA EDUCACIÓN RURAL EN BOYACÁ: UN ANÁLISIS
CRÍTICO AL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN
MEDIA

Doctorando Oscar Oswaldo Ochoa Larrota
oscar.rochoa@usantotomas.edu.co

Directora tesis Angela Patricia Cárdenas
angelacardenas@usta.edu.co

Este instrumento tiene como propósito verificar la validez y confiabilidad de la entrevista para secretarios de educación, directivos y docentes de instituciones educativas de educación media rural, relacionado con el objetivo número 2 de la investigación: “Describir la experiencia que tienen los secretarios de educación, los directivos y docentes de Tunja y Boyacá, frente a los programas del PEER que se han implementado en sus instituciones educativas.”

Tenga en cuenta la siguiente escala valorativa, donde 4 es el puntaje máximo y 1 el puntaje mínimo.

EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO A SECRETARIOS DE EDUCACIÓN, DIRECTIVOS Y DOCENTES

Parte 1. Específico

	INDICADORES	VALORES			
		1	2	3	4
1.	El instrumento presenta coherencia con el objetivo número 2 (dos) de la investigación.				x
2.	El instrumento identifica la población objeto del estudio.				x
3.	Las preguntas dan cuenta de las categorías de análisis (Programas del PEER).				
4.	Las preguntas están distribuidas en forma lógica y secuencial.			x	
5.	El número de preguntas es suficiente para recoger la información requerida.				x
6.	Los datos obtenidos permitirán un análisis cualitativo de la información				x

Parte 2. General

	INDICADORES	VALORES			
		1	2	3	4
1.	Claridad en el lenguaje				x
2.	Cohesión interna (syntaxis)				x
3.	Coherencia de las preguntas (sentido)				x
4.	Inducción a la respuesta (sesgo)				x
5.	Pertinencia				x
6.	Extensión del instrumento (número de preguntas)			x	
7.	Las indicaciones para responder son claras y precisas				x

Nota: Si considera que se debe modificar o eliminar un ítem, por favor indique lo.

El instrumento es Aplicable

SÍ (x)
 NO ()
 Aplicable atendiendo las observaciones realizadas ()

Fecha: 03 de abril de 2025

Apellido y Nombre del Experto: Carina Copatti

Cargo, Institución donde labora: Docente da Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil)

Firma:

Observaciones:

Sugiero enumerar as seções e as questões de cada seção



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
CARINA COPATTI - SIAPÉ 1211162
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 03/04/2025 às 22:59

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original, acesse o link: <http://api-lepism-prod.ufes.br/arquivos-assinados/1109042?tipoArquivo=O>

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

Título de la investigación: LA EDUCACIÓN RURAL EN BOYACÁ: UN ANÁLISIS
CRÍTICO AL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN
MEDIA

Doctorando Oscar Oswaldo Ochoa Larrota
oscarochoa@usantomas.edu.co

Directora tesis Angela Patricia Cárdenas
angelacardenas@usantomas.edu.co

Este instrumento tiene como propósito verificar la validez y confiabilidad de la encuesta para las secretarías de Educación de las Entidades Territoriales Certificadas que han sido seleccionadas, relacionado con el objetivo número 3 de la investigación "Caracterizar la gestión pedagógica y administrativa que realizan las Secretarías de Educación de Tunja y Boyacá, para conocer los programas del PEER que se implementan en las instituciones educativas rurales."

Tenga en cuenta la siguiente escala valorativa, donde 4 es el puntaje máximo y 1 el puntaje mínimo.

EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO A SECRETARÍAS DE EDUCACIÓN

Parte 1. Específico

	INDICADORES	VALORES			
		1	2	3	4
1.	El instrumento presenta coherencia con el objetivo número 3 (tres) de la investigación.				x
2.	El instrumento identifica la población objeto del estudio.				x
3.	Las preguntas dan cuenta de las categorías de análisis (Gestión administrativa y gestión pedagógica).				
4.	Las preguntas están distribuidas en forma lógica y secuencial.			x	
5.	El número de preguntas es suficiente para recoger la información requerida				x
6.	Los datos obtenidos permitan un análisis cuantitativo estadístico.				x
7.	Hay correlación entre las preguntas y las opciones de respuesta.			x	

Parte 2. General

	INDICADORES	VALORES			
		1	2	3	4
1.	Claridad en el lenguaje				x
2.	Cohesión interna (sintaxis)				x
3.	Coherencia de las preguntas (sentido)				x
4.	Inducción a la respuesta (sesgo)				x
5.	Pertinencia				x
6.	Extensión del instrumento (número de preguntas)			x	
7.	Las indicaciones para responder son claras y precisas				x

Nota: Si considera que se debe modificar o eliminar un ítem, por favor indíquelo.

Sugiro ajustes en preguntas o como opções de resposta muito semelhantes.

Sugiro enumerar as seções e as questões de cada seção

El instrumento es Aplicable

SÍ (x)

NO ()

Aplicable atendiendo las observaciones realizadas ()

Fecha:

Apellido y Nombre del Experto:

Cargo, Institución donde labora:

Firma:

Observaciones:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/05/2018, por
CARINA COPATTI - SIAPE 1211162
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 03/04/2025 às 22:59

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <http://api-lepism.aprodu.ksu.fes.br/arquivos-assinados/1109042?tipoArquivo=0>

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

Título de la investigación: LA EDUCACIÓN RURAL EN BOYACÁ: UN ANÁLISIS
CRÍTICO AL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN
MEDIA

Doctorando Oscar Oswaldo Ochoa Larrota
oscarochoa@usantothomas.edu.co

Directora tesis Angela Patricia Cárdenas
angelacardenas@usantothomas.edu.co

Este instrumento tiene como propósito verificar la validez y confiabilidad de la entrevista para secretarios de educación, directivos y docentes de instituciones educativas de educación media rural, relacionando con el objetivo número 2 de la investigación: “Describir la experiencia que tienen los secretarios de educación, los directivos y docentes de Tunja y Boyacá, frente a los programas del PEER que se han implementado en sus instituciones educativas.”

Tenga en cuenta la siguiente escala valomtiva, donde 4 es el puntaje máximo y 1 el puntaje mínimo.

EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO A SECRETARIOS DE EDUCACIÓN,
DIRECTIVOS Y DOCENTES

Parte I. Especifico

	INDICADORES	VALORES			
		1	2	3	4
1.	El instrumento presenta coherencia con el objetivo número 2 (dos) de la investigación.				X
2.	El instrumento identifica la población objeto del estudio.				X
3.	Las preguntas dan cuenta de las categorías de análisis (Programas del PEER).				X
4.	Las preguntas están distribuidas en forma lógica y secuencial.			X	
5.	El número de preguntas es suficiente para recoger la información requerida.			X	
6.	Los datos obtenidos permitirán un análisis cualitativo de la información				X

Parte 2. General

	INDICADORES	VALORES			
		1	2	3	4
1.	Claridad en el lenguaje				X
2.	Cohesión interna (sintaxis)				X
3.	Coherencia de las preguntas (sentido)				X
4.	Inducción a la respuesta (sesgo)				X
5.	Pertinencia			X	
6.	Extensión del instrumento (número de preguntas)			X	
7.	Las indicaciones para responder son claras y precisas			X	

Nota: Si considera que se debe modificar o eliminar un ítem, por favor indíquelo.

El instrumento es Aplicable

SÍ ()
 NO ()
 Aplicable atendiendo las observaciones realizadas (X)

Fecha: 9/04/2025

Apellido y Nombre del Experto: Isabel Cristina Calderón Palacio

Cargo, Institución donde labora: Docente, Universidad Pedagógica Nacional

Firma: 

Observaciones:

En primer lugar, considero que es importante acotar el objetivo. Dado que se tocan muchas variables lo cual puede generar que la investigación pierda enfoque y profundidad.

Al pasar al instrumento, las preguntas abordan muchos aspectos y esto haría que la entrevista, entendida como estrategia conversacional, terminara constituyéndose en un cuestionario y se perdería el objetivo de indagar por las percepciones y opiniones, que son más que balances, evaluaciones, datos concluyentes. Algunas de estas preguntas podrían recogerse a través de

información documental, por ejemplo: “¿Los programas que se implementan en las instituciones educativas rurales fortalecen la formación integral de los estudiantes que terminan educación media? ¿Qué tipos de programas existen y en qué consisten?”, sobre todo la segunda parte de la pregunta, o este ejemplo: ¿Existen algunos indicadores que den cuenta de la efectividad de los programas implementados para la educación media rural? ¿Cuáles son esos indicadores?

En relación con el ítem de perspectivas futuras considero que desborda el objetivo específico al que se quiere dar respuesta con el instrumento, dado que se quieren conocer las percepciones y opiniones del PEER en la actualidad.

Anexo L: Formato de entrevista completa

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

LA EDUCACIÓN RURAL EN BOYACÁ: UN ANÁLISIS CRÍTICO AL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN MEDIA

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES

La presente entrevista tiene como objetivo comprender las experiencias y opiniones de los docentes y directivos docentes de las instituciones educativas seleccionadas del departamento de Boyacá sobre algunos factores del Plan Especial de Educación Rural (PEER) con el fin de recopilar información detallada sobre el contexto educativo del departamento, los desafíos en calidad y cobertura, la formación docente en áreas rurales, la alimentación escolar, la infraestructura así como las estrategias para facilitar la transición a la educación superior, la evaluación de estos programas y las perspectivas para mejorar la educación media rural.

Contexto Institucional

0. ¿Podría describir brevemente el entorno y contexto de su institución educativa en el departamento de Boyacá?

PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA SOBRE GESTIÓN ADMINISTRATIVA

1. Alimentación Escolar

1.1. *¿Cómo evalúa la efectividad y pertinencia del Plan de Alimentación Escolar (PAE) en educación media para asegurar el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes?*

1.2 *¿Qué aspectos considera que se podrían mejorar para fortalecer su calidad y cobertura?*

2. Infraestructura

2.1 *¿Cómo valora la infraestructura y el acceso a servicios públicos (agua potable, electricidad, internet, saneamiento) en su institución educativa?*

2.2 *¿De qué manera estas condiciones impactan el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes y qué acciones considera necesarias para mejorarlas?*

3. Transición a Educación Superior

3.1 *¿Cómo aborda su institución la preparación, orientación y posibles desafíos de los estudiantes de educación media para su transición a la educación superior?*

4. Programas Implementados

4.1 *¿Podría describir algunos de los programas específicos que su institución ha implementado para impactar la formación integral de los jóvenes en educación media y cómo ha sido la respuesta y participación de los estudiantes en estos programas?*

4.2 *¿Qué aciertos, desafíos o limitaciones existen para implementar estos programas?*

5. Colaboración con Secretarías de Educación

5.1 *¿Cómo percibe el apoyo de la Secretaría de Educación a su institución para abordar los desafíos educativos en su región?*

5.2 *¿Qué apoyo ha recibido de la Secretaría de Educación para implementar programas específicos?*

6. Perspectivas Futuras

6.1 *¿Cuáles son sus expectativas y perspectivas para el futuro de la educación media en entornos rurales en Boyacá?*

6.2 *¿Qué mejoras o iniciativas le gustaría ver implementadas a nivel regional o nacional para fortalecer la educación en estas zonas?*

6.3 *¿Cuáles posibles limitaciones ha evidenciado como profesor / rector para que se imparta una educación de calidad?*

PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA SOBRE GESTIÓN PEDAGÓGICA

7. Calidad Educativa y Pruebas Estandarizadas

7.1 ¿Cómo percibe la relación entre la calidad educativa de su institución y los resultados en pruebas estandarizadas a nivel nacional?

7.2 ¿Qué medidas ha implementado su institución para mejorar los resultados en pruebas Saber 11?

7.3 ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta su institución en términos de calidad educativa?

8. Cobertura y Permanencia Educativa

8.1 ¿Cuáles son los principales factores que afectan la cobertura y permanencia educativa en su institución?

8.2 ¿Qué estrategias se han implementado en la institución para mejorar la retención de los estudiantes?

9. Formación Docente

9.1 ¿Qué opina de los programas de formación y desarrollo profesional de los docentes que trabajan en educación media en su institución por parte de la entidad territorial a la que pertenece?

9.2 ¿Qué impacto tiene la formación docente en la calidad de la educación que ofrecen?

Anexo M: Ejemplo de matriz de metarreferencias de entrevistas

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CARGO CÓDIGO	0. CONTEXTO (C)	1. ALIMENTACIÓN ESCOLAR (PAE)	
		0	1.1	1.2
IENR	RECTOR RN1	Eh, muy buenos días. La institución educativa Nagusta queda en la vereda Nagusta del municipio de Ramiriquí. Es una zona rural, eh, realmente de clima entre 13, 17 grados, muy húmeda. Eh, son zonas de muchísima agua, de muchísimos yacimientos de agua, de muchísima vegetación. La zona rural está muy dada en el momento a cultivos, más que todo lo que es la el frijol, la arveja de todo ese tipo de cultivo, el tomate de árbol, la gente se dedica muchísimo a ese tipo de cultivo. Es este colegio tiene 15 promociones. Dentro del contexto que hemos trabajado es la especialidad en ecoturismo en aras de darle un valor agregado al campo en son del turismo. Entonces esa esas son las competencias que los muchachos han trabajado.	Pertinente lo que es en Educación Media. Creo que el hecho de que los muchachos tengan una comida en caliente eh a las 9:30 de la mañana, 10:00, es muy beneficioso porque hay muchos que desde su casita se vienen en ayunas. ¿Por qué? Muchas veces hasta que ellos ordeñan, hacen sus trabajos y luego regresan. Entonces, pues hay muchos o que la calidad en el en el en el en lo que ellos comen allá no es la que necesita el cuerpo. Entonces, lo mismo el almuerzo, me parece que todos son muy pertinentes en lo rural. Nosotros de pronto sufrimos más por lo contrario de no tener para darles el desayuno a desde primero o desde preescolar hasta noveno, ya que realmente los únicos que tienen desayuno acá son los de la media. Pero claro que sí, es un valor agregado muy muy importante en el proceso académico de los chicos.	De pronto en el desayuno mirar un poco más en la parte líquida, ¿no? A veces no se tiene como la la que le digo yo, el hábito de tomarlo completo. Sin embargo, pues lo que nosotros hacemos es que se aprovecha por otros chicos, se aprovecha por otros chicos de otros grados. Em, dentro del PAE, de pronto hay situaciones eh familiares de costumbres, por ejemplo, en la parte de la verdura que que dice uno pues eh la adquiere, pero pues es como de las cosas que más hay que trabajar en aras de de darles ensaladas que que ellos consuman para que inicien pronto el gusto por ella.
	DOCENTE DN1	Eh, nosotros trabajamos en un contexto rural donde la mayoría de los estudiantes viven aquí en la vereda y eh la jornada termina y ellos generalmente van a ayudar a sus padres en las labores del campo.	Pues el PAE me parece bueno porque de una u otra forma los estudiantes tienen su refrigerio y pues es de gran ayuda porque se tiene una alimentación balanceada porque está eh vigilada por la secretaría, creo, que por la gobernación y la secretaría de educación.	Bueno, pues la verdad que en este momento no, no sé, pero pues a mí me parece que así como está, está bien.

2.1	2.2	3.1
Nosotros tratamos de aprovechar cada una de las cosas que tenemos lo más que podemos en agua. Hm. El hecho de que nosotros no tengamos agua potable, pues siempre estará uno en riesgo de que no eh de que haya alguna alguna contaminación o algo para los niños. Sin embargo, la tranquilidad que nos da como institución es que de donde nace el agua es un yacimiento, bueno, ya de ahí sale entubada hasta el colegio y eso hace que se mitiguen un poco los riesgos, ya que pues realmente la calidad del agua en los pocos estudios que le han hecho ha sido la adecuada. Le falta pues el tratamiento que hemos intentado con con alcañal, pero desafortunadamente no hemos tenido eco. En cuanto servicio de internet, pues el hecho de que la neblina sea tan baja y demás y que sean tan poquitas megas, no podemos dar podemos dar servicio a los profesores en el aula para que ellos tengan en cada salón. Tenemos videobeam y tenemos internet de por cable en cada uno de los salones para que ellos tengan para su explicación, pero ya el servicio al chico como tal, al estudiante no lo tiene por porque pues nos toca limitarlo por Mac, si no no tendríamos el acceso para todos los sitios. Entonces, esa es como la manera. Creo que nos hace falta más internet, o sea, más calidad, ya que en las zonas rurales no solo el internet, sino el tipo de llamadas y demás hace que tengamos muchísima dificultad en comunicación. Eh hace falta que la todas las sedes rurales realmente, como es un servicio público del internet, todas estuvieran conectadas de manera gratuita y con buena calidad. Hace mucha falta esa parte, que tenemos escuelas unitarias que nunca han sabido lo que es tener el internet por parte del ministerio lo o demás, porque pues no nunca lo han tenido con los datos del profe y lo poco que tiene. Realmente de igual manera nos falta infraestructura en equipos de cómputo, ya que los que dieron de computadores para educar la vida de útil de ellos fue muy o ha sido muy, muy regular y fuera de eso, pues no han vuelto a dar en los últimos en nosotros nos dieron los últimos antecitos de la pandemia y obviamente pues ya pasó su vida útil y la falta de equipos sí cobra una importancia grande. En cuanto a la luz, pues a veces tenemos que llamarlos para que nos sirvan energía que la tenemos muy bien, no. Mmm internet aquí falla mucho. A veces hay internet, a veces no. Agua potable, pues también la alcañal está preocupada porque se tenga aquí el agua potable, pero siempre hay agua, que es lo importante si hay servicio, porque cerca está el nacimiento del agua para que llegue al colegio. Eh, la luz generalmente hay luz también. Sí, más o menos está para ser una zona rural, yo lo considero bien. ¿Y qué aspectos considera que se podrían mejorar en cuanto a los servicios? Sí. Eh, de pronto que el agua esté en mejor de que sea de mejor calidad, el agua que llega al colegio, me gustaría que sea de mejor calidad y que siempre eh se cuente con internet, porque aquí falla mucho el internet.	El internet muchísimo, ya que nosotros sabemos que ahorita todo lo que es saber eh lo encontramos muchísimo en las redes y en los medios y realmente sí nos sí nos interesaría poder tener un internet mucho más con más velocidad y que tenga más cubrimiento para poder trabajar y mirar esas problemáticas que entre comillas los profes llaman uso del celular, pero pues lo usa es para cosas que no no le compete. Sin embargo, también vemos que una debilidad grande más allá de ese de ese de esa situación es que el profesor no está preparado para para lo que estamos viviendo de la época IA, inteligencia artificial. Entonces, me parece que que ahí son estamos dando eh pasitos muy muy pequeños a cómo va la tecnología y eso hace que la brecha realmente no se cierre, sino se abra entre lo rural y lo urbano. Eh, bueno, eh, de pronto el internet sí, porque eh necesitamos en mi área, por ejemplo, se a veces necesitamos consultar o algo y casi no coge el internet, entonces ahí queda uno como un poquito como escaseo de datos, de documentación, de muchos temas.	Pues nosotros tenemos dos dos enfoques. Por un lado, el enfoque al trabajo o al Sena, que tenemos nosotros profundización con el Sena en aras de que esas competencias laborales también les sean dadas a los chicos hasta la media. Y a la vez que no es fácil trabajar con el I. Muchas veces trabajamos con él o porque o si uno hace una cosa, no hace la otra. Con el I eh manejamos los profesores. El colegio tiene la gran bondad de que tiene docentes de cada una de las áreas que que las pruebas saber eh evalúan y eso hace que el profesor sea el que debe prepararse y preparar. Ellos hacen unos simulacros que ellos mismos elaboran. También los padres de familia nos ayudan con Milton Ochoa, que para nosotros ha sido una clave grande para mejorar los resultados académicos. Y pues en las eh en las 15 y más o menos más de 225 chicos que hemos tenido 15 promociones, pues realmente ya hemos tenido resultados que le dan a uno felicidad. Y es que tenemos varios profesionales ya de nuestra institución que que han seguido pues de acuerdo a su a su gusto y demás, pero sí me parece que una mirada inmensa que debe dar el ministerio es a formar docente rural, para para que vaya a comunidad rural, porque pues no estamos preparados. Para mí me parece que uno que no se ha tocado hace muchos años, sino se ha hecho no solamente en lo que el docente va avanzando y eso ha hecho que cada uno haga por su cuenta, es en la metodología, en la en las estrategias pedagógicas y en las metodologías que las instituciones rurales tenemos. Entonces, me parece que ese es un abordaje que se tiene que retomar en aras de poder eh entre todos continuar, que el chico pueda continuar en nuestro medio, pero a la vez que en su casa tiene el medio y la forma de seguir estudiando para la en la educación superior. Aquí ah nosotros tratamos en lo posible de desarrollar talleres que digamos implementen el conocimiento y también este año, por ejemplo, ya el año pasado no recuerdo, tal vez no se hizo, pero este año sí estamos con el apoyo del martes de prueba de Milton Ochoa, que es de gran ayuda para la preparación del del examen del ICFES. Eh, aquí también se hacen unos talleres a nivel institucional eh desde grado en todos los grados, pero pues eh pues uno se preocupa más por el grado undécimo porque ya van a presentar su examen.

4.1	4.2	5.1	5.2
Nosotros es un programa que tuvimos fue Tecnosacademia, que era eh implementar estrategias de de robótica y de biotecnología con estudiantes de la básica secundaria en áreas de impulsarlos para para tecnificar un poco más el campo. Se fue una experiencia muy exitosa. Desafortunadamente nos ha bajado muchísimo el número de chicos dentro de la zona rural y eh los programas ya se han vuelto también más exigentes y hace que que tengan en cuenta más a los colegios que tienen mayor número de estudiantes. Por eso este año ya quedamos fuera de ese proceso. También hemos trabajado con proyectos que que la misma secretaría y el ministerio ha planteado y eso ha hecho que lleguen algunos recursos para trabajar planta de tratamiento de residuos, para trabajar invernadero y pues para trabajar varios proyectos que hasta ahora empezamos a formar. Nosotros inclusive ahorita en este momento los profes están teniendo como su primera capacitación en la parte de CRE y y Petafit, que es un programa que hasta ahorita esta semana está llegando con nosotros a la institución y esperamos que que sea una puerta para abrir e y para juntar muchos de las de las que le digo yo de los intentos que cada uno de los docentes tienen su su su por mejorar la calidad y por porque todo conlleva a una mejor calidad de vida de los chicos.	Los aciertos de pronto pues como esa parte de de formadores que el ministerio ha enviado. Me parece que es esa ha sido una estrategia interesante. Los desafíos como meter nuevamente, o sea, no meter, sino que el docente se dé cuenta que el fi no es un enemigo, sino es más bien un apoyo para que se pueda brindar la educación a forma integral a los chicos. Eh, que así como la competencia matemática es necesaria, al lado de la competencia matemática es la competencia socioemocional y demás. Entonces es ese es como un desafío grande para mí. Me parece que es de las cosas que más se tiene que trabajar, que es en el docente, en el docente y y en esa formación que que pueda tener él para que lo que lleva al aula sea integral.	Un poco vacía, diría que no vacía, pero sí un poco suelta. Desafortunadamente, de pronto de mi forma de ver las cosas, el lazo entre secretarías y y e instituciones se ha ceñido muchísimo a circular y haga. De pronto falta un lazo de un poco más de empalme entre qué es ministerio, secretaría y secretaría, institución. Hay muchas cosas que ya pues nos toca escogerlas por el aire del ministerio, pero pues pero me parece que pues tiene, o sea, a nivel humano la secretaría ahorita cuenta con una infraestructura de personal humano muy interesante, muy dado también a apoyar, pero sí veo como como un desenlace entre los tres y me parece que que esas son de las cosas que pueden tener como oportunidad de mejoramiento.	Sí, ellos han hecho en años anteriores eh concursos por proyectos. Eh, por ejemplo, nos ganamos un concurso en el cual participamos con un proyecto de de estilos de vida saludable y ganamos ese a nivel departamental y eso nos trajo recursos también para mejorar los aprendizajes, para para armarlos en muchas de las cosas que que a veces no tiene la institución. Ellos han hecho o hicieron, porque este año sí no lo no lo ni el ni el pasado ni este lo tuvieron en cuenta, pero en los anteriores hicieron unos concursos donde resultaban muchísimo lo que trabajaban los colegios en proyectos transversales y en proyectos en general, pero me parece que todavía se tiene que tener una mirada más grande. Tenemos que retomar la ley 115 donde habla que los colegios podemos trabajar por proyectos pedagógicos o también por áreas. Y me parece que la parte de proyectos pedagógicos tenemos que abordarla de alguna manera porque se ha convertido en el coco del docente y en el querer salir corriendo para no mirar y realmente no lo es porque ellos lo que hacen a veces son proyectos solo que no se engranan. Entonces, pues me parece que que ahí tenemos harto harto muchísimo por por como reto.
Eh, aquí se ha implementado con viene una profesora que orienta arte. También hay un profesor que viene por parte del municipio para él orienta clases de música y pues eso es de me parece importante y así complementa la parte eh académica.	Ah pues me gusta mucho que que se que están los programas, pero sí me parece importante que los estudiantes tengan más ambición a participar en ellos, porque pues sí están participando, pero pues me gustaría que participaran eh en un número pues más sí, más grande, que sean casi todos que estén participando.	Pues aquí yo no he visto como que esté muy pendiente la Secretaría de Educación aquí en la institución, pues solamente nosotros recibimos es como oficios, como tareas, pero yo no lo he visto así como muy pendiente del colegio, ¿no? Nosotros lo único que recibimos apoyo de la secretaría es el profesional de apoyo en en para niños de con dificultades de pronto, pero pero no seguido. Entonces, pues la verdad que la secretaría de educación yo casi no la veo por aquí. Lo que aquí se trabaja es lo que, por ejemplo, se trabaja en equipo, se trabaja con la señora rectora, pero la secretaría de educación no me parece que esté por aquí pendiente. ¿Y qué apoyo ha recibido de la Secretaría de Educación para implementar programas específicos? No, no he perseguido ningún apoyo.	Bueno, pues me gustaría que todos eh los niños y jóvenes asistan a a la educación que se ofrece aquí en un entorno rural, porque me parece que ellos ya cuando terminen su bachillerato y ojalá ingresen a una universidad, puedan volver a sus a su campo, puedan volver a a sus a su municipio a servir a la comunidad, pero ya con un punto de vista diferente de lo que ahorita ellos tienen en su contexto.

6.1	6.2	6.3
Sueño con una educación media eh del estudiante que llega del campo se siente a gusto, que esa es la ventaja y la bendición de uno estar en un honor real, que ellos se sienten a gusto y se sienten que son aceptados como son, que son muchachos del campo que muchas veces se tienen que desescolarizar porque tienen su cultivo y tienen que que ir a atenderlo, pero a la vez eh sueño con un colegio que que les brinde y que les que parda de lo que ellos quieran aprender, pero a la vez que eso que quieran aprender les traiga para su educación media eh muchas herramientas. ¿Por qué? ¿Qué ve uno? Por ejemplo, yo puedo permitirle al estudiante que vaya dos, tres semanas de un periodo académico a a su cultivo y luego venga. Yo como autoridad lo puedo permitir, pero ¿qué pasa? Son niños o jóvenes que se van enamorando solamente del trabajo y no terminan su grado 11. Uno. Dos, al al pasarse con muchos vacíos académicos hace que que definitivamente lleguen al mundo del de la universidad y no logren pasar porque sus resultados no son los que necesitan. Y tres, pues el desinterés. Realmente ahorita lo que yo veo es que hay un desinterés muy alto por las carreras que las universidades ofrecen, como que no no les llena, no tienen como esa expectativa y como que no está a la a la par de lo que el joven rural necesita en aras de de mejorar esas tecnologías que tengan en campo y demás, pero nos hemos quedado, para mi punto de vista con pañitos de agua. Pañitos de agua es un subsidio.	Pañitos de agua se necesita realmente una política muy más que clara, muy estricta para el campo. Si queremos fortalecer y sabemos todos sabemos que que nuestros chicos nos dan sopa y seco cuando van por ejemplo a cómo se siembra la la arveja, ellos tienen todo el conocimiento, pero pues cuando vamos al aula como que le hacemos a un lado, ¿no? aras de de cómo integrar eso al al conocimiento, no lo no lo tenemos. Y pues el hecho de que todos los colegios sean cortados, como mejor dicho, sean medidos de la misma manera también ha hecho que los colegios rurales vayamos en descenso, porque siempre será una dificultad muy grande nosotros estar mejorando los promedios de ellos para que puedan tener su parte académica. Y muchos que ellos le dicen a uno abiertamente, "Profe, yo, ¿para qué voy a hacer ese simulacro, profe, si realmente yo yo no quiero seguir estudiando? yo lo que voy es a poner mi negocio y ya lo tengo aquí en el pueblo. Entonces, me parece que las pruebas a veces se tienen que dar también un vuelco, un cambio y una una que le digo yo, no es no es tratarlos especial, pero si debiera haber, por ejemplo, un incentivo de decir los primeros rurales, no los primeros cinco rurales, tal cosa, o por cada municipio, los primeros cinco muchachos que mejor eh tengan su puntaje, entran a la universidad, tal cosa, pero me parece que falta ese tipo de incentivos.	Las limitaciones, eh, de pronto eso, el trabajo rural por el mismo tiempo de los chicos. Entonces, me parece que esa es una limitación. Dos, la metodología de los profesores al llegarle a las aulas. Realmente en el material que ellos están llevando a las aulas no es atractivo, tiene uno mucho problema disciplinar porque porque pues el el profesor todavía quiere mantenerlo ahí solamente escuchándolo a él y realmente pues en estas épocas ya ellos no quieren estar en esa perspectiva. el y la otra limitante, la de las IA, la la la parte de de la inteligencia artificial, me parece que que la educación está quedándose un poco a un lado de toda esa situación. Parece que son de los desafíos para calidad más grandes.
Que los estudiantes tengan la posibilidad de tener un pensamiento diferente en su formación y deseen mejorar sus condiciones educativas para mejorar las regiones y las situaciones de sus familias en los diferentes territorios.	Bueno, yo pienso que la institución ofrece una educación integral y de esa manera eh hay pienso que que hay una transformación de cultura desde puntos de vista de la economía, no solo para los estudiantes, sino para las familias eh de aquí de La Vereda y del municipio.	Bueno, una de esas es h los chicos eh la mayoría de los padres de familia no han estado en en digamos no han recibido una educación eh de secundaria, la mayoría tienen primero, segundo, tercero primaria, la mayoría. Y entonces ellos piensan que para qué estudiar y eso desanima muchísimo a los estudiantes porque ellos piensan de la misma manera que qué que para qué ellos estudian si pueden ganar plata sin necesidad de ir, por ejemplo, a un colegio, a una universidad que y empiezan a comparar cómo fulano de tal tiene plata y no fue, no es bachillero, no fue a la universidad. Entonces, yo pienso que uno de las limitaciones es que eh las familias influyen mucho en esa parte cultural de los estudiantes y eso los

7.1	7.2	7.3
Hm. Eh, pues dice uno, bueno, si quisiera comparar sus pruebas con los años, nosotros hemos ido mejorando. Sí, antes no subíamos de 40 en cada área, 42, llegar a 51, 53, pues ha sido un paso de hartos años de los profes y de pronto de inculcar, inculcar y mirar. Sin embargo, para mí, para nosotros, eso no es calidad. Calidad es cuando un chico sale con un proyecto de vida y y sale feliz de cómo es y de quién es. Y esa parte me parece que nunca la van a medir los exámenes de del icfes. Me parece que la palabra calidad se tiene que se te tiene que cambiar el contexto de calidad. Así como se da formación integral, también la palabra calidad debe cambiar el contexto. Veo una diferencia en las pruebas. Quiero ser, quiero, quiero saber. Eh, me parece que ahí está cambiando un poco el contexto y y qué chévere que podamos meternos en otros.	Hm. Dentro de los espacios académicos, nosotros con los profesores eh llegamos al acuerdo que en el segundo periodo hacen como una especie de barrido, ya que tenemos todavía aprendizajes eh con dificultad por la pandemia COVID-19. En el segundo periodo hacen una especie de barrido. Eh, noveno, décimo y 11 implementamos la simulacro de Milton Ochoa. Además de los simulacros de Milton Ochoa, aplicamos martes de prueba, que es una estrategia de cinco preguntas que van afianzando al chico y lo van metiendo en el cuento de del análisis de texto y de más que el análisis de texto de cómo aprender a responder este tipo de preguntas. También eh los profesores también realizan sus simulacros, que realizamos dos al año, desde tercero en adelante hasta un décimo. Vemos que, por ejemplo, nuestros muchachos en grado tercero eh para la lectura todavía pues es realmente ahí vemos que ahí ya empieza el desfase porque van van muy quedaditos en esa parte de lectoescritura cuando ellos presentan su primera prueba en simulacro. Entonces, pues esos son como de las estrategias que hacemos más más lo que cada uno de los profesores dentro de las mismas aulas va trabajando, porque la base fundamental de todos estos simulacros más que aplicarlos es que el profesor lo lleve, lo retroalimente en el aula, se vale también de las plataformas que hay utilizando la misma del icfes que tenemos. El icfes tiene un preicfes y lo lleva al aula para que realmente el enriquecimiento del chico esté en poder resolver la prueba, resolver la prueba y decir, "Ah, pues esta era realmente y por qué y por qué de pronto yo no estaba por ese lado, si no estaba por otro." Y pues eso se se convierte como en el enriquecimiento, ya que los profesores pues ellos deben elaborar sus planes de mejoramiento de acuerdo a esos resultados de cada simulacro y pues a la vez realizar en el aula para mirar cómo cómo mejorar tan tanto el gusto por la prueba como también los aprendizajes.	Mm. la calidad, eh, primero en la primera infancia, ya que realmente eh hemos tenido hartas dificultades de barreras de aprendizaje en los niños. Entonces, en esa primera infancia, me parece que es un desafío grande, que es empezar a a implementar el primer el prejardín y el jardín en áreas de de reforzar para que cuando los niños en tercero lleguen pudieran llegar con las competencias que trae el ministerio, que realmente ahí ya se ve el desfase. El segundo desafío es continuar como institución educativa. ¿Por qué? porque ya hemos disminuido el número de estudiantes y eso hace que se vayan fusionando los grados y después de fusionarlos pues ya empiezan a a disminuirse también el número de docentes, empieza pues y y llegará un momento en que pueda que no nos podamos sostener como institución al carecer del número que requerimos para hacerlo. Entonces, tanto la calidad como también la permanencia se se vuelven un desafío inmenso y pues poder llegar a nuestros padres de familia para que se sientan contentos que lo que sus hijos están recibiendo realmente aporte no solo a a la formación personal, sino a la vida familiar, a que a esa casa, a ese hogar le mejoró la manera de vivir, no solamente en el contexto, en tener una casa adecuada para vivir bien, sino también en que en que la calidad de vida bajando los índices de violaciones, porque eh no somos ajenos de del alto índice hoy acá en la parte de de violencia sexual y de violencia familiar. Entonces, esa es nuestra esperanza de de seguir rompiendo ciclos, porque pues los ciclos, la cultura es muy difícil de romper y obviamente necesita ejemplos de otros y necesitan también un coraje de las familias para que no se permitan esta violencia de género, violencia de muchos términos que todavía vemos muchísimo en nuestras comunidades.
Eh, las pruebas aquí en el colegio pues han sido un poquito bajas porque de todas maneras está en una desventaja en cuanto a información porque aquí como casi no llega internet, no hay televisión, los chicos están un poquito aislados de todo lo que es la información y digamos la cultura de lo que es ahorita el mundo actual, de la globalización, de todo eso, porque ellos les falta mucha información.	Eh, nosotros aquí, desde aquí nosotros hemos hecho simulacros. Eh, motivamos a los estudiantes también para que lean. Yo pienso que la lectura es una de las principales eh cosas importantes para para tener un buen puntaje en el IFEX o para ingresar a una universidad. H también se motivó a los padres para que ellos compraran el el martes de prueba de Milton Ochoa, que eso ayuda muchísimo a la comprensión lectora y es eh digamos facilita el desarrollo del examen cuando ellos les toque ya presentar.	Por estar en en un contexto rural no ven la importancia de la educación en cada uno de ellos para mejorar su calidad de vida. Simplemente mira e de momento ganar un jornal, ganar un bueno, un contrato en sacar papa, por ejemplo, pero ellos eh están desmotivados porque no ven la importancia lo que es eh ser bachiller o o ir a una universidad y ser profesional. Ellos no se motivan, sino se motivan es a ganar de pronto un jornal y o ir, por ejemplo, a la sabana a a ganar allá porque ellos dicen que allá ganan harta plata. Entonces, les interesa la parte más bien de dinero, pero la parte de conocimiento no son muy motivados.

6.1	6.2	9.1	9.2
Uno el trabajo infantil, aunque no se llame de esa manera, porque pues muchas veces lo que les digo, uno termina dándoles espacios para que ellos estudien o no vienen una o dos semanas, pero eso hace que se enamoren es del trabajo y que no quieran seguir estudiando. Eso eso es como de las dificultades más grandes que tenemos en ese sentido.	Eh seguimiento a la asistencia. Esa es como de las más que hemos tenido. Y luego eh persona a persona, padre a padre, desde orientación eh la docente orientadora está muy muy pendiente de que envíen a sus hijos a estudiar. Eh es esa es como la más grande que hemos tenido, pero pues a eso se suma muchísimos proyectos transversales que aplicamos. Por ejemplo, eso hace que en los últimos años, eh, más o menos en los cuatro, cinco últimos años, no hemos tenido embarazos en adolescentes. Hemos bajado también el índice de de deserción escolar, ya lo prácticamente lo tuvimos en 0,2 años, 0,5, que para nosotros eso es un triunfo enorme. La repitencia de años también se ha bajado muchísimo, la pérdida de años. Entonces, eso pues son índices muy buenos, pero a la vez también esa es la respuesta de por qué uno quisiera tener eh pruebas saber 11 más altas y no se pueden tener.	RNI. Hm. La entidad territorial pues ha abierto espacios para que los docentes hagan sus maestrías. Creerías que varios fueron beneficiados no solo de la institución, sino de varias vecinas. Eh, nosotros, nuestro talento humano eh tenemos solamente un docente que es licenciado, dos docentes que son licenciados, perdón. Eh, el resto o son especialistas o son de maestría y doctorado. También tenemos una doctora y tenemos dos estudiando el doctorado. Entonces, realmente pues los espacios que se han abierto para formación han sido hartos. O sea, me pregunto, ¿es por qué si se han abierto tantos espacios eh en el aula no se ve el cambio?	No tanto. No, para mí forma de ver no tiene mayor impacto.
Bueno, pues aquí hay muchos estudiantes que viven con sus abuelitos o con los hermanos porque los padres se han ido, por ejemplo, para Bogotá a trabajar. Entonces, eso afecta de forma emocional también a los niños y eh digamos están unos años y finalmente terminan yéndose con sus padres o o con gente que los apoya por allá en las ciudades. Entonces yo pienso que es la parte económica también que les afecta mucho.	Bueno, pues aquí se motiva, se hace reuniones, eh se les ofrece mucho apoyo por parte de la psicoorientadora, por parte de la señora rectora, se les ofrece colaboración, se les ayuda mucho, pero pues a veces están muy desmotivados y no es posible la permanencia.	Es decir, los programas de formación que implementa y que ofrece la entidad territorial a los docentes, aquí los docentes se capacitan pues con su con su digamos con su propio bolsillo, porque aquí yo pues no he visto así que capacite ni eso. Aquí la mayoría de los docentes tienen especialización, pero casi todos tienen maestría y doctorado también sí, pero ellos mismos son los que pues les toca motivarse y pagar sus estudios porque pues yo no he visto así que que la que le apoyen o que le motiven, ¿no?	Uy, la formación docente es súper importante en la calidad porque el el docente preparado pues ofrece excelente calidad en su disciplina. Listo, profe, gracias por permitirme la entrevista. Me parece importante que la Secretaría de Educación eh nos orientara sobre educación rural, pues porque nosotros eh en la academia pues orientamos, pero pues me gustaría que nos nos capaciten en un poquito sobre cómo trabajar en un contexto rural, eh en un contexto donde los estudiantes, la mayoría sale sale de la jornada y se va a trabajar en el campo, ayudar a sus padres. Entonces, me parece que sí nos falta esa parte.

Anexo N: Ejemplo de matriz de segmentos de entrevistas MAXQDA

A	B	C	D
	DOCENTES	RECTORES	SECRETARIOS
Gestión pedagógica > Formación docente	La formación en bilingüismo ofrecida ha sido superficial. Se requiere una capacitación que otorgue certificaciones en niveles como A1, B1 o B2, y una mejor articulación entre los programas de primaria y bachillerato. La formación docente es determinante para adaptarse a las demandas actuales y contribuir al bienestar estudiantil, estrechamente ligada al desempeño en el aula. La oferta de capacitación por parte de la entidad territorial ha disminuido, obligando a los docentes a asumir su formación por cuenta propia. Las capacitaciones virtuales en semanas institucionales son insuficientes. La mayoría de docentes cuenta con maestría o posgrados, lo que contribuye a mantener un buen nivel académico para los estudiantes. La oferta de formación por parte de la entidad territorial ha sido limitada y no siempre responde a las necesidades reales de la institución. Muchos docentes han optado por financiar su propia capacitación en posgrados y cursos especializados, lo que ha repercutido positivamente en el nivel académico. Los docentes participan en programas de formación continua ofrecidos por entidades externas e internas, aunque en ocasiones los temas no se ajustan al contexto rural. La mayoría cuenta con especialización y algunos con maestría, lo que fortalece la calidad educativa y permite innovar en la enseñanza. La formación continua es clave para adaptarse a los cambios en el sistema educativo y para implementar metodologías activas que motiven a los estudiantes. Las capacitaciones ofrecidas han sido pocas y no siempre enfocadas a las necesidades del contexto rural. La mayoría de los docentes asume su formación con recursos propios.	Las secretarías de educación ofrecen pocas oportunidades efectivas de formación docente. La mayoría de la capacitación depende de la iniciativa y recursos propios del profesor. La formación continua, actualizada y pertinente tiene un alto impacto en la calidad educativa, pero requiere políticas claras y apoyo institucional para ser efectiva. La mayoría de docentes ha financiado su formación avanzada de forma personal. Hay múltiples docentes con maestría y doctorado, aunque quienes están en escalafón antiguo tienen menos incentivos para continuar. La formación docente ha transformado las prácticas. Se observan grandes diferencias generacionales en las metodologías, uso de recursos y cercanía con los estudiantes. Durante las semanas de desarrollo institucional se han promovido programas de actualización docente en aspectos socioemocionales, fundamentales para dar respuesta a estudiantes con necesidades en salud mental y emocional. Se han ofrecido algunas oportunidades de formación mediante becas con ICETEX o convenios con universidades como la UPTC. Sin embargo, no son procesos constantes ni profundos. Áreas como artes e inglés han sido desatendidas, y se ha excluido a docentes provisionales. La formación docente es fundamental para estar al día con los nuevos conocimientos. La actualización constante es clave para mantener la calidad educativa.	Actualmente no hay un programa formal financiado directamente por la Secretaría. Existen posibilidades externas, pero se requiere una apuesta posgradual específica. Desde la planeación institucional se pretende apropiarse un rubro para formación docente, aunque por ahora solo se refiere a formación en competencias, no posgrados. El alcalde, siendo docente, ha dado instrucciones para priorizar la gestión de recursos para capacitación del magisterio, aunque sin rubro específico aún. Realizamos un congreso pedagógico internacional con más de 3.300 inscritos y ponentes internacionales para fortalecer la práctica docente. Planeamos un programa permanente de formación docente accesible por la web, en alianza con la Fundación Varkey y otras redes internacionales.
Gestión pedagógica > Cobertura y permanencia educativa	La cobertura y permanencia se ven afectadas por la movilidad constante de familias que llegan y se van según oportunidades laborales. Esto genera cambios continuos en la matrícula y estudiantes con edades y niveles académicos dispares. Se favorece la permanencia mediante facilidades como envío de tareas por medios digitales, entrega de guías impresas y gratuidad total, así como flexibilidad en la recuperación de actividades. La cobertura se ve afectada por la condición de familias flotantes, las limitaciones económicas y el uso inadecuado de la tecnología, que ha generado desmotivación en algunos estudiantes. Para mantener la permanencia, se interviene en situaciones de convivencia, involucrando a los padres y ofreciendo apoyo psicológico. Se busca contrarrestar los efectos de la desintegración familiar y del mal uso de redes sociales. La cobertura ha sido constante, aunque algunos estudiantes desertan por razones laborales o por migración de sus familias. Para mantener la permanencia se trabaja con acompañamiento psicosocial, actividades extracurriculares y diálogo constante con padres de familia. La cobertura escolar es estable, pero algunos estudiantes desertan por traslado de residencia o por vinculación laboral temprana. Se implementan estrategias como actividades extracurriculares deportivas, culturales y	Se han abierto oportunidades para que los docentes hagan. La infraestructura deficiente en bachillerato y la irregularidad en el transporte escolar afectan la cobertura. La cercanía con otros colegios facilita la migración de estudiantes. En las sedes rurales hay más permanencia, pero en bachillerato la falta de aspiraciones hacia estudios superiores, la vulnerabilidad social y el fracaso escolar fomentan la desertión y la búsqueda de opciones como validaciones y ciclos. El fracaso escolar repetido provoca extrañeza y falta de identidad con el grupo, lo que empuja a los estudiantes a abandonar la escolaridad regular. Las estrategias incluyen promoción anticipada y ajustes en la evaluación, aunque estas opciones son limitadas. Se requiere flexibilizar criterios y ofrecer adaptaciones para estudiantes con dificultades de aprendizaje. La institución propone movilidad en asignaturas: permitir avanzar en áreas aprobadas y reforzar las deficientes, junto con mayor apertura a evaluación cualitativa real. Algunos estudiantes abandonan la escuela por trabajo informal en plazas de mercado. También se presentan casos de desertión por validaciones fáciles y rápidas que se promueven entre compañeros.	El alcalde giró recursos directamente a los rectores para garantizar transporte escolar en las dos instituciones rurales. Cada rector contrató el servicio de transporte escolar directamente con los recursos girados para facilitar el acceso de los estudiantes. Boyacá tiene un nivel bastante alto de cobertura, aunque cada año disminuye el número de estudiantes por razones demográficas. Las estrategias de permanencia incluyen transporte escolar, media técnica, alimentación y acompañamiento pedagógico individualizado.

A	B	C	D
Gestión pedagógica > Calidad educativa y pruebas estandarizadas	Los resultados en pruebas estandarizadas fluctúan debido a que la institución no centra sus esfuerzos únicamente en ellas. La diversidad de edades, intereses y contextos de los estudiantes impide homogeneizar la preparación. Se aplican simulacros y pruebas tipo Saber al final de cada periodo. Las clases incorporan ejercicios similares para familiarizar a los estudiantes con el formato de evaluación. Un desafío es la admisión de estudiantes en cualquier momento del año, sin requisitos formales, lo que genera grupos heterogéneos y con vacíos académicos y socioafectivos. Aunque a nivel nacional la institución está algo alejada de los mejores puntajes, ha obtenido buenos resultados a nivel municipal y departamental pese a las limitaciones. Se preparan a los estudiantes con preicfes privados y refuerzo en las áreas evaluadas en las pruebas Saber. Entre los principales desafíos está la atención a estudiantes que ingresan en cualquier época del año, muchos con vacíos académicos debido a traslados frecuentes por trabajo de sus padres. La falta de acceso a internet en sus hogares limita el aprendizaje fuera del aula. Los resultados en pruebas estandarizadas han sido estables, con algunas mejoras en los últimos años gracias a estrategias de preparación implementadas en grados superiores. Se realizan simulacros periódicos, refuerzos en lectura crítica y trabajo específico en áreas como matemáticas y ciencias naturales. Uno de los retos es lograr que los estudiantes mantengan hábitos de estudio fuera de la escuela, ya que muchos no cuentan con espacios adecuados en casa. La institución ha mostrado mejoría en los resultados de pruebas estandarizadas gracias a estrategias de preparación desde grados inferiores.	Las pruebas estandarizadas no consideran el contexto y particularidades de los estudiantes. La preparación para estas pruebas no siempre se traduce en formación integral, y los resultados pueden interpretarse de forma errónea. El colegio implementa bancos de pruebas y simulacros tipo Saber desde grados inferiores para familiarizar a los estudiantes con el formato y la resistencia necesaria para exámenes largos. Se busca fortalecer habilidades críticas como lectura y análisis de información para mejorar el rendimiento en pruebas y competencias académicas generales. Uno de los retos es integrar asignaturas y modelos pertinentes, asegurando que las modalidades técnicas estén presentes en todo el proceso educativo. La institución ha logrado mantenerse estable en los resultados Saber, lo que es considerado un logro importante dado el contexto vulnerable de sus estudiantes. Se implementan nuevas metodologías con participación activa de los docentes. Se entrena a los estudiantes no solo en contenidos, sino en estrategias para abordar la prueba Saber con actitud adecuada. Los factores externos como el cambio de residencia, empleo de padres o validaciones impactan negativamente en la continuidad escolar y, por tanto, en los resultados institucionales. La institución ha pasado de un nivel medio a un nivel avanzado en las pruebas, gracias al compromiso docente y al trabajo conjunto con estudiantes y familias.	Durante la pandemia se perdieron al menos 80 semanas lectivas, lo que generó un rezago importante en el proceso académico. Debemos avanzar hacia el desarrollo de pensamiento crítico, análisis y comprensión lectora en todos los niveles escolares. El nivel de inglés de nuestros estudiantes es bajo y requiere atención especial con estrategias focalizadas.
Gestión administrativa > Alimentación escolar	El servicio del PAE suministra alimentos en su mayoría frescos. En ocasiones faltan insumos y el personal de cocina debe ajustarse a la minuta establecida con lo disponible. Para mejorar la calidad se requiere aumentar la cantidad y disponibilidad de insumos, ya que actualmente el personal debe conseguirlos por otros medios cuando no son entregados. En educación media el PAE es muy bueno, pues ofrece desayuno y almuerzo. El servicio está bien organizado y el personal encargado es diligente en garantizar que los estudiantes reciban lo correspondiente. Algunos estudiantes no valoran la alimentación recibida. Es importante concientizarlos sobre el beneficio que representa para su nutrición y rendimiento académico. El PAE ha sido fundamental para garantizar que los estudiantes reciban al menos una comida balanceada durante la jornada escolar. El servicio es aceptable, pero en ocasiones se presentan retrasos en la entrega de los alimentos, lo que afecta la organización de la jornada. El programa de alimentación escolar en la sede es óptimo. Los estudiantes reciben alimentación balanceada, con proteínas, carbohidratos y vegetales, lo que contribuye al bienestar y al rendimiento académico. El servicio es organizado, cumple con la minuta establecida y la manipulación de alimentos es adecuada, siguiendo normas de higiene.	El PAE es altamente pertinente para la población, especialmente por la gran extensión rural y las distancias. Ha sido efectivo al cubrir todo el año escolar, aunque en sedes rurales enfrenta problemas de suministro de agua, energía y permanencia de operarios. Algunos padres asumen que la alimentación escolar del colegio sustituye su responsabilidad en casa, lo que genera dificultades. Se requieren mejores prácticas familiares para complementar el PAE. Los estudiantes en jornada única o en articulación con el SENA a veces no reciben el doble refrigerio o el reforzado que deberían, afectando la efectividad del programa. Muchos estudiantes no asisten al restaurante escolar, a pesar de tener acceso, porque no les gustan ciertos alimentos. Solo asisten cuando hay platos específicos que prefieren. El respaldo alimentario ha contribuido al mejor rendimiento académico. Hay estudiantes que dependen completamente de la comida ofrecida en el colegio debido a su situación económica. Se desperdician alimentos porque algunos estudiantes no los consumen. Aunque se insiste en no tomar lo que no se va a consumir, el cumplimiento de la minuta obliga a servir porciones completas. Se propone mejorar el sabor y la presentación de la comida para motivar su consumo. Muchos estudiantes no están familiarizados con	Con el equipo PAE, nosotros realizamos desde los lineamientos establecidos por la UAPA, la resolución 351 de 2015 que nos establece unos lineamientos que tiene un plan de mejoramiento diario. Realizamos mesas técnicas mensuales para evaluar el impacto del programa, hacer mejoras en menús y preparación de alimentos, verificar su estado y garantizar el complemento nutricional. La institución Rural del Sur está en jornada única y es esencial garantizar la alimentación. Además, con el SENA se preparan alimentos como parte de la modalidad agrícola. El 100% de la población de esas instituciones recibe alimentación. La cobertura está determinada por SIMAT, y todos los matriculados tienen su ración asegurada. Todos los estudiantes del departamento de Boyacá reciben alimentación escolar gracias a un plan alimentario con cobertura del 100%. El complemento nutricional entregado es de 300 g, lo que supera el estándar nacional. La ración es en caliente y se entrega desde el primer día de clase, garantizando desayuno y almuerzo para los estudiantes en jornada única.

Anexo O: Encuesta a Secretarías de Educación

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS **LA EDUCACIÓN RURAL EN BOYACÁ: UN ANÁLISIS CRÍTICO AL IMPACTO** **DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN MEDIA**

ENCUESTA

Esta encuesta tiene como intención caracterizar algunos factores del Plan Especial de Educación Rural (PEER) con el fin de recopilar información detallada sobre el contexto educativo del departamento, los desafíos en calidad y cobertura, la infraestructura educativa, la alimentación escolar, la formación docente en áreas rurales, así como las estrategias para facilitar la transición a la educación superior, la evaluación de estos programas y las perspectivas para mejorar la educación media rural.

Instrucciones para responder la encuesta

1. Las respuestas se usarán con fines académicos, que no requieren de su identidad, sin embargo, si son requeridas, se guardará custodia de la información proporcionada.
2. Lea reflexiva, crítica y cuidadosamente cada pregunta y marque con una X la opción que se ajuste de forma más veraz con la información que se solicita. Asegúrese de entender qué están preguntando.
3. Responda de manera honesta y reflexiva: Proporcione respuestas que reflejen conocimiento real sobre el tema.
4. Sea claro y conciso. Evite respuestas largas o ambiguas. Suministre la información que se solicita.
5. Use ejemplos si es necesario.
6. Revise las respuestas antes de enviar. Asegúrese de que las respuestas estén completas.
7. La mayoría de las preguntas son de opción múltiple, en algunos casos las preguntas son de única respuesta y otras admiten varias respuestas.

GESTIÓN PEDAGÓGICA

1. CONTEXTO INSTITUCIONAL

1.1 ¿Cómo se considera el contexto educativo en Boyacá, especialmente en las comunidades rurales que ofrecen educación media?

a) Excelente

b) Bueno

c) Regular

d) Deficiente

e) No sabe / No responde

Explique su respuesta:

2. DESAFÍOS EN LA CALIDAD EDUCATIVA

2.1 ¿Cuáles de los siguientes desafíos pueden afectar la calidad de las instituciones educativas oficiales que ofrecen educación media en zonas rurales del departamento?

- a) Falta de recursos**
- b) Infraestructura inadecuada**
- c) Dificultades de acceso y permanencia de los estudiantes**
- d) Baja preparación docente**
- e) Otro (especificar):** _____
- f) No sabe / No responde**

2.2 ¿Qué indicadores se utilizan para medir la calidad educativa en zonas rurales?

- a) Tasa de deserción y tasa de cobertura**
- b) Resultados de pruebas estandarizadas y tasa de aprobación**
- c) Calidad y formación docente**
- d) Infraestructura escolar**
- e) Otro (especificar):** _____

2.3 Desde la perspectiva de la Secretaría de Educación, ¿cuál es el posible impacto que tiene la calidad educativa de las zonas rurales sobre el desarrollo local de las comunidades?

- a) Ninguno**
- b) Mayor desarrollo económico y social**
- c) Solo mejora la economía**
- d) Solo mejora la educación**
- e) Otro (especificar):** _____

2.4 ¿Cómo se considera el desempeño obtenido en pruebas Saber 11 en zonas rurales que hacen parte de la Secretaría de Educación?

- a) Muy alto**
- b) Alto**
- c) Medio**
- d) Bajo**

2.5 ¿Qué porcentaje de establecimientos educativos rurales tiene un desempeño bajo en pruebas estandarizadas?

- a) Entre el 1 % y el 20 %**
- b) Entre el 20 % y el 30 %**
- c) Entre el 31 % y el 50 %**
- d) Más del 50 %**

2.6 ¿Cuál considera la mejor estrategia para mejorar la calidad educativa en zonas rurales?

- a) Reducción de la jornada escolar**

- b) Capacitación continua a los docentes**
- c) Preparación en pruebas Saber 11**
- d) Descentralización de la gestión educativa**
- e) Uso de las TIC**
- f) Otro (especificar):** _____

2.7 ¿Cuál es su percepción acerca de las posibles brechas de calidad educativa entre zonas rurales y urbanas?

- a) Menor acceso a recursos educativos en zonas rurales**
- b) Desigualdad en capacitación y formación docente**
- c) Falta de igualdad de oportunidades educativas**
- d) Ausencia de programas educativos en zonas rurales**
- e) Otro (especificar):** _____

2.8 ¿Considera que la formación docente influye directamente en la calidad educativa de los estudiantes que están en educación media?

- a) No influye en absoluto**
- b) Influye parcialmente la calidad educativa**
- c) Influye significativamente en la calidad educativa**
- d) Influye totalmente en la calidad educativa**

Explique su respuesta:

2.9 ¿Cuál es su percepción acerca del papel que juegan las TIC en el mejoramiento de la calidad educativa rural?

- a) Ninguno**
- b) Facilitan el acceso a información y recursos educativos**
- c) Incrementan el tiempo de ocio de los estudiantes**
- d) Mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje**
- e) Otro (especificar):** _____

Explique su respuesta:

2.10 ¿Cómo considera los resultados en pruebas estandarizadas que obtienen los estudiantes de educación media de las zonas rurales que hacen parte de la Secretaría de Educación?

- a) Excelentes**
- b) Buenos**
- c) Regulares**

d) Deficientes

e) No sabe / No responde

Explique su respuesta:

2.11 ¿En qué medida se utilizan los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales para orientar la toma de decisiones y mejorar la calidad educativa de las instituciones educativas que hacen parte de la Secretaría de Educación?

a) Nunca

b) Raramente (una vez cada varios años)

c) Ocasionalmente (una vez al año o menos)

d) Frecuentemente (varias veces al año)

e) De manera sistemática (como parte de procesos regulares de evaluación y planeación)

f) No sabe / No responde

2.12 ¿Qué tipo de acciones se han llevado a cabo, desde la Secretaría de Educación, para mejorar los resultados de pruebas estandarizadas de los jóvenes de instituciones educativas oficiales del sector rural?

3. COBERTURA Y PERMANENCIA

3.1 ¿Cuál es el nivel de tránsito que tienen los estudiantes de educación básica secundaria a educación media en las instituciones oficiales rurales que hacen parte de la Secretaría de Educación?

a) Alto

b) Moderado

c) Bajo

d) No sabe / No responde

3.2 ¿Cuál es el nivel de cobertura en educación media en las instituciones oficiales rurales que hacen parte de la Secretaría de Educación?

a) Alto

b) Moderado

c) Bajo

d) No sabe / No responde

3.3 ¿Cuál es el nivel de permanencia en educación media en las instituciones oficiales rurales que hacen parte de la Secretaría de Educación?

a) Alto

b) Moderado

- c) Bajo
- d) No sabe / No responde

3.4 ¿Cuál es el nivel de deserción en educación media en las instituciones oficiales rurales que hacen parte de la Secretaría de Educación?

- a) Alto
- b) Moderado
- c) Bajo
- d) No sabe / No responde

3.5 ¿Cuál es el nivel de repitencia escolar en educación media en las instituciones oficiales rurales que hacen parte de la Secretaría de Educación?

- a) Alto (Mayor al 10 %)
- b) Moderado (Entre el 6 % y el 9 %)
- c) Bajo (Menor al 5 %)
- d) No sabe / No responde

3.6 ¿Cuál podría ser uno de los principales desafíos a nivel de cobertura en las instituciones educativas rurales que ofrecen educación media y hacen parte de la Secretaría de Educación?

- a) Falta de interés de los estudiantes
- b) Distancias largas a los centros educativos
- c) Falta de infraestructura
- d) Falta de recursos
- e) Otro (especificar): _____

Explique su respuesta:

3.7 ¿Cuál es la tasa de cobertura neta en educación básica secundaria en zonas rurales comparada con las urbanas?

- a) Igual
- b) Mayor en zonas rurales
- c) Menor en zonas rurales
- d) No hay datos disponibles

3.8 ¿Cuál es la tasa de cobertura neta en educación media en zonas rurales comparada con las urbanas?

- a) Igual
- b) Mayor en zonas rurales
- c) Menor en zonas rurales
- d) No hay datos disponibles

3.9 ¿Cuál es la tasa de cobertura bruta en educación secundaria en zonas rurales comparada con las urbanas?

- a) Igual**
- b) Mayor en zonas rurales**
- c) Menor en zonas rurales**
- d) No hay datos disponibles**

3.10 ¿Cuál es la tasa de cobertura bruta en educación media en zonas rurales?

- a) Igual**
- b) Mayor en zonas rurales**
- c) Menor en zonas rurales**
- d) No hay datos disponibles**

3.11 ¿Qué medida se sugiere para aumentar la cobertura educativa en educación básica secundaria en áreas rurales?

- a) Construcción de más escuelas**
- b) Reducción de la jornada escolar**
- c) Aumento del número de docentes**
- d) Aumento de las tasas de matrícula**
- e) Otro (especificar):** _____

3.12 ¿Qué medida se sugiere para aumentar la cobertura educativa en educación media en áreas rurales?

- a) Construcción de más escuelas**
- b) Reducción de la jornada escolar**
- c) Aumento del número de docentes**
- d) Aumento de la oferta de matrícula**
- e) Otro (especificar):** _____

3.13 ¿El conflicto armado tiene incidencia en la cobertura educativa de las instituciones educativas oficiales de las zonas rurales que ofrecen educación media y hacen parte de la Secretaría de Educación?

- a) No incide en absoluto**
- b) Incide parcialmente en la cobertura educativa**
- c) Incide significativamente en la cobertura educativa**
- d) Incide totalmente en la cobertura educativa**

Explique su respuesta:

3.14 ¿El conflicto armado tiene incidencia en la permanencia, repitencia o deserción educativa de las instituciones educativas oficiales de las zonas rurales que ofrecen educación básica secundaria y hacen parte de la Secretaría de Educación?

- a) No incide en absoluto
- b) Incide parcialmente en la cobertura educativa
- c) Incide significativamente en la cobertura educativa
- d) Incide totalmente en la cobertura educativa

3.15 ¿El conflicto armado tiene incidencia en la permanencia, repitencia o deserción educativa de las instituciones educativas oficiales de las zonas rurales que ofrecen educación media y hacen parte de la Secretaría de Educación?

- a) No incide en absoluto
- b) Incide parcialmente en la cobertura educativa
- c) Incide significativamente en la cobertura educativa
- d) Incide totalmente en la cobertura educativa

Explique su respuesta:

3.16 ¿Cuál podría ser una de las barreras que influye en la cobertura educativa en la ruralidad?

- a) Infraestructura escolar adecuada
- b) Dispersión de la población
- c) Falta de recursos didácticos
- d) Uso limitado de TIC
- e) Otro (especificar): _____

3.17 ¿Qué estrategias se emplean para disminuir la "tasa de deserción escolar" en educación media en zonas rurales?

3.18 ¿Qué estrategias se emplean para disminuir la "tasa de repitencia escolar" en educación media en zonas rurales?

3.19 ¿Qué estrategias se emplean para fortalecer la "tasa de permanencia" en educación media en zonas rurales?

3.20 ¿Qué programas relacionados con cobertura y permanencia en educación media rural maneja la Secretaría de Educación?

4. FORMACIÓN DOCENTE

4.1 ¿Cómo valora los programas o estrategias que la Secretaría de Educación implementa para mejorar la formación y desarrollo profesional de los docentes en áreas rurales?

- a) Suficientes**
- b) Necesitan mejoras**
- c) Insuficientes**
- d) No sabe / No responde**

4.2 ¿Qué estrategias se pueden emplear para mejorar la formación docente?

- a) Aumento de salarios**
- b) Capacitación y actualización continua**
- c) Disminución de la carga laboral**
- d) Reducción de la jornada escolar**
- e) Becas para estudios posgraduales**
- f) Otro (especificar):** _____

Explique su respuesta:

4.3 ¿Cuál es el nivel educativo promedio de los educadores en zonas rurales?

- a) Secundaria**
- b) Normalista superior**
- c) Técnico-tecnológico**
- d) Universitario**
- e) Especialización**
- f) Maestría**
- g) Doctorado**

4.4 Desde la experiencia que hay en la Secretaría de Educación, ¿qué influencia tiene la capacitación docente en la formación académica de los estudiantes de educación media rural?

- a) Alta**
- b) Moderada**
- c) Baja**

d) No sabe / No responde

4.5 ¿Qué problemas se podrían identificar en relación con los docentes que trabajan con estudiantes de educación media en zonas rurales?

a) Dificultad de desplazamiento a las instituciones educativas

b) Docentes poco cualificados e idóneos

c) Falta de estabilidad y satisfacción laboral

d) Falta de incentivos económicos y laborales

e) Otro (especificar): _____

Explique su respuesta:

4.6 ¿Qué factores contribuyen en la motivación de los docentes rurales que trabajan con estudiantes de educación media?

a) Baja remuneración

b) Inestabilidad laboral

c) Falta de condiciones de trabajo

d) Barreras geográficas

e) Otro (especificar): _____

Explique su respuesta:

4.7 ¿Qué beneficio podría tener de la formación continua de docentes rurales que trabajan con estudiantes de educación media?

a) Mejora en las técnicas de enseñanza

b) Incremento en la motivación y satisfacción laboral

c) Actualización en metodologías educativas

d) Fortalecimiento de la capacidad de innovación en el aula

e) Otro (especificar): _____

Explique su respuesta:

4.8 ¿Qué se requiere para una formación efectiva de docentes de educación media en zonas rurales?

a) Programas de capacitación adaptados al contexto rural

b) Acceso a recursos tecnológicos y educativos

c) Oportunidades de desarrollo profesional continuo

d) Apoyo y colaboración de la comunidad educativa

e) Otro (especificar): _____

Explique su respuesta:

4.9 ¿Cuál podría ser un desafío para la formación de docentes que orientan en educación media en áreas rurales?

a) Alta disponibilidad de programas de formación

b) Distancia y aislamiento geográfico

c) Carencia de recursos educativos

d) Falta de motivación docente

e) Otro (especificar): _____

Explique su respuesta:

4.10 ¿Cuál es el nivel de acceso que tienen los docentes a recursos tecnológicos que permitan capacitar a los estudiantes en este campo?

a) Sin acceso

b) Acceso mínimo

c) Acceso moderado

d) Acceso alto

4.11 ¿Cuál es el nivel de formación que tienen los docentes de educación media para impartir conocimientos relacionados con las TIC?

a) Sin formación

b) Formación básica

c) Formación media

d) Formación adecuada

e) Formación avanzada

4.12 ¿Qué papel juegan las TIC en la formación de docentes?

a) No tienen impacto

b) Facilitan el acceso a recursos de capacitación

c) Mejora los procesos la enseñanza

d) Aumenta y estimula la interacción docente

e) Otro (especificar): _____

Explique su respuesta:

4.13 ¿Qué iniciativas o programas se ofrecen desde la Secretaría de Educación para mejorar la formación y desarrollo profesional de los docentes en áreas rurales?

GESTIÓN ADMINISTRATIVA

5. INFRAESTRUCTURA Y SERVICIOS BÁSICOS

5.1 Las instituciones educativas rurales de educación media cuentan con una infraestructura adecuada para el desarrollo académico de los estudiantes.

1. Totalmente en desacuerdo

2. En desacuerdo

3. Neutral

4. De acuerdo

5. Totalmente de acuerdo

5.2 El acceso a servicios básicos como agua potable y electricidad está garantizado en todas las instituciones rurales de educación media.

1. Totalmente en desacuerdo

2. En desacuerdo

3. Neutral

4. De acuerdo

5. Totalmente de acuerdo

5.3 La conectividad a internet en las escuelas rurales de educación media es suficiente para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1. Totalmente en desacuerdo

2. En desacuerdo

3. Neutral

4. De acuerdo

5. Totalmente de acuerdo

5.4 La infraestructura física de las instituciones rurales garantiza condiciones seguras y saludables para los estudiantes y el personal educativo.

1. Totalmente en desacuerdo

2. En desacuerdo

3. Neutral

4. De acuerdo

5. Totalmente de acuerdo

5.5 En promedio, ¿hace cuántos años fueron construidas o remodeladas por última vez las instalaciones de las instituciones educativas rurales de educación media que hacen parte de la Entidad Territorial?

- a. Menos de 5 años
- b. Entre 5 y 10 años
- c. Entre 11 y 20 años
- d. Más de 20 años
- e. No se cuenta con información precisa

5.6 ¿Qué aspectos se tienen en cuenta para realizar el mantenimiento o mejoramiento de la infraestructura de las instituciones educativas rurales que ofrecen educación media?

6. ALIMENTACIÓN ESCOLAR

6.1 ¿El PAE cumple con los estándares nutricionales necesarios para contribuir al bienestar y desarrollo de los estudiantes de educación media rural?

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Neutral
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

¿Qué se tiene en cuenta para cumplir los estándares nutricionales que necesitan los estudiantes de educación media?

6.2 La cobertura del PAE en las instituciones rurales de educación media es suficiente para atender a todos los estudiantes matriculados.

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Neutral
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

6.3 La implementación del PAE se adapta a las necesidades y características culturales de las comunidades rurales.

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Neutral
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

6.4 El acceso al PAE influye positivamente en la asistencia y permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas rurales de educación media.

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Neutral

4. De acuerdo**5. Totalmente de acuerdo**

6.5 La calidad y variedad de los alimentos proporcionados por el PAE son satisfactorias para los estudiantes de educación media rural.

1. Totalmente en desacuerdo**2. En desacuerdo****3. Neutral****4. De acuerdo****5. Totalmente de acuerdo**

6.6 ¿Qué aspectos se tienen en cuenta para la selección de los operadores encargados del servicio de alimentación escolar en la Entidad Territorial?

7. TRÁNSITO A EDUCACIÓN SUPERIOR

7.1 ¿Qué porcentaje de programas de educación superior existen u ofrecen en zonas rurales que hacen parte de la Secretaría de Educación?

a) Menor al 10 %**b) Entre el 10 % y el 25 %****c) Entre el 25 % y el 49 %****d) Mayor al 50 %**

7.2 ¿Cuál es la tasa de tránsito inmediato a la educación superior de las instituciones educativas oficiales de zonas rurales que hacen parte de la Secretaría de Educación?

a) Entre el 1 % y el 10 %**b) Entre el 11 % y el 30 %****c) Entre el 31 % y el 50 %****d) Superior al 50 %**

7.3 ¿Qué estrategias puede mejorar el tránsito a la educación superior en zonas rurales?

a) Programas de orientación vocacional y académica**b) Becas y ayudas financieras para estudiantes****c) Alianzas entre escuelas secundarias y universidades****d) Implementación de programas de educación a distancia****e) Otro (especificar):** _____

Explique su respuesta:

7.4 Desde la experiencia de la Secretaría de Educación, ¿cuáles pueden ser las posibles barreras de los estudiantes para el acceso a la educación superior?

- a) Falta de becas estudiantiles
- b) Altos costos de matrícula y manutención
- c) Escases de recursos educativos y programas para la ruralidad
- d) Baja calidad educativa y bajos resultados en pruebas saber
- e) Otro (especificar): _____

Explique su respuesta:

7.5 Desde la experiencia de la Secretaría de Educación, ¿cuáles son los programas que pueden facilitar el tránsito a la educación superior?

- a) Aumento de la jornada escolar para trabajo vocacional
- b) Programas de becas y créditos educativos
- c) Alianzas educativas para el fomento de programas técnicos y tecnológicos
- d) Disminución de la tasa de matrícula en los programas de educación superior
- e) Otro (especificar): _____

Explique su respuesta:

7.6 ¿Qué importancia tiene la orientación vocacional en el tránsito a la educación superior?

- a) Ninguna
- b) Facilita la elección de programa académico y universidad
- c) Desarrollo de habilidades, aptitudes y actitudes vocacionales
- d) Reduce las opciones de los estudiantes
- e) Otro (especificar): _____

Explique su respuesta:

7.7 ¿Cómo influye la calidad educativa en educación media en el tránsito a la educación superior?

- a) No influye
- b) Mejora las oportunidades y la preparación académica de los estudiantes
- c) Permite el acceso a la educación superior
- f) Fomenta la formación para el trabajo
- e) Otro (especificar): _____

Explique su respuesta:

7.8 ¿Qué rol juegan las alianzas entre colegios y universidades en el tránsito educativo?

a) Facilitan el ingreso de los estudiantes a la educación superior

b) Mejoran la preparación académica de los estudiantes

c) Promueven programas de asesoría y apoyo académico

d) Incrementan las oportunidades de becas y financiamiento

e) Otro (especificar): _____

Explique su respuesta:

7.9 ¿Cuál podría ser una estrategia para aumentar la oferta de educación superior en zonas rurales?

a) Descentralización de las universidades

b) Creación de programas de educación a distancia

c) Aumento del número de programas académicos

d) Acuerdos entre la Secretaría de Educación y las universidades

e) Otro (especificar): _____

Explique su respuesta:

7.10 ¿Cómo califica las iniciativas o apoyos que se ofrecen desde la Secretaría de Educación para facilitar la transición de los estudiantes de educación media a la educación superior?

a) Efectivas

b) Parcialmente efectivas

c) Inefectivas

d) No sabe / No responde

7.11 ¿Qué programas se ofrecen desde la Secretaría de Educación para facilitar la transición de los estudiantes de educación media rural a la educación superior?

8. COLABORACIÓN CON INSTITUCIONES EDUCATIVAS

8.1 ¿Cómo es la relación que tiene la Secretaría de Educación con las instituciones educativas para abordar los desafíos y promover programas que fomenten la formación de los jóvenes en educación media?

- a) Activa
- b) Moderada
- c) Baja
- d) No sabe / No responde

8.2 ¿Qué programas existen desde la Secretaría de Educación que fomenten el mejoramiento de educación media en zonas rurales?

9. ALIANZAS Y COLABORACIONES EXTERNAS

9.1 ¿Se establecen alianzas o colaboraciones con organizaciones externas para fortalecer los programas en educación media de las áreas rurales?

- a) Frecuentes
- b) Ocasionales
- c) Raras
- d) No sabe / No responde

9.2 ¿Qué alianzas o colaboraciones con organizaciones externas existen, desde la Secretaría de Educación, para fortalecer los programas de educación media en áreas rurales?

9.3 ¿Cómo es el fomento que lleva a cabo la Secretaría de Educación en la participación de la comunidad en la planificación e implementación de programas educativos para educación media en ruralidad?

- a) Activa
- b) Moderada
- c) Baja
- d) No sabe / No responde

9.4 ¿En qué tipo de programas participan activamente las comunidades rurales para el fortalecimiento de la educación media?

9.5 ¿Cómo es la participación de las comunidades rurales en este tipo de programas?

10. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS IMPLEMENTADOS

10.1 ¿Cómo evalúa la Secretaría de Educación la efectividad de los programas implementados en las instituciones oficiales de educación media?

- a) Excelente**
- b) Muy buena**
- c) Buena**
- d) Regular**
- e) Deficiente**
- f) No aplica / No sabe**

10.2 ¿Cómo es la participación de los directivos y docentes en el diseño e implementación de programas para el mejoramiento de la educación media en las comunidades rurales?

- a) Alta**
- b) Moderada**
- c) Baja**
- d) No sabe / No responde**

10.3 ¿En qué tipo de programas participan los directivos y docentes para el fortalecimiento de la educación media rural?

11. SEGUIMIENTO Y MONITOREO

11.1 ¿Cómo considera el seguimiento y monitoreo que realiza la Secretaría de Educación a los programas implementados para asegurar el impacto pedagógico y administrativo en las instituciones rurales que ofrecen educación media?

- a) Continuamente realizado**
- c) Ocasionalmente realizado**
- d) No realizado**
- d) No sabe / No responde**

11.2 ¿Cómo se realiza este seguimiento de los programas implementados a las instituciones educativas?

12. PERSPECTIVAS FUTURAS Y DESAFÍOS

12.1 ¿Cuáles son las perspectivas de la Secretaría de Educación respecto al futuro de la educación media en áreas rurales en Boyacá?

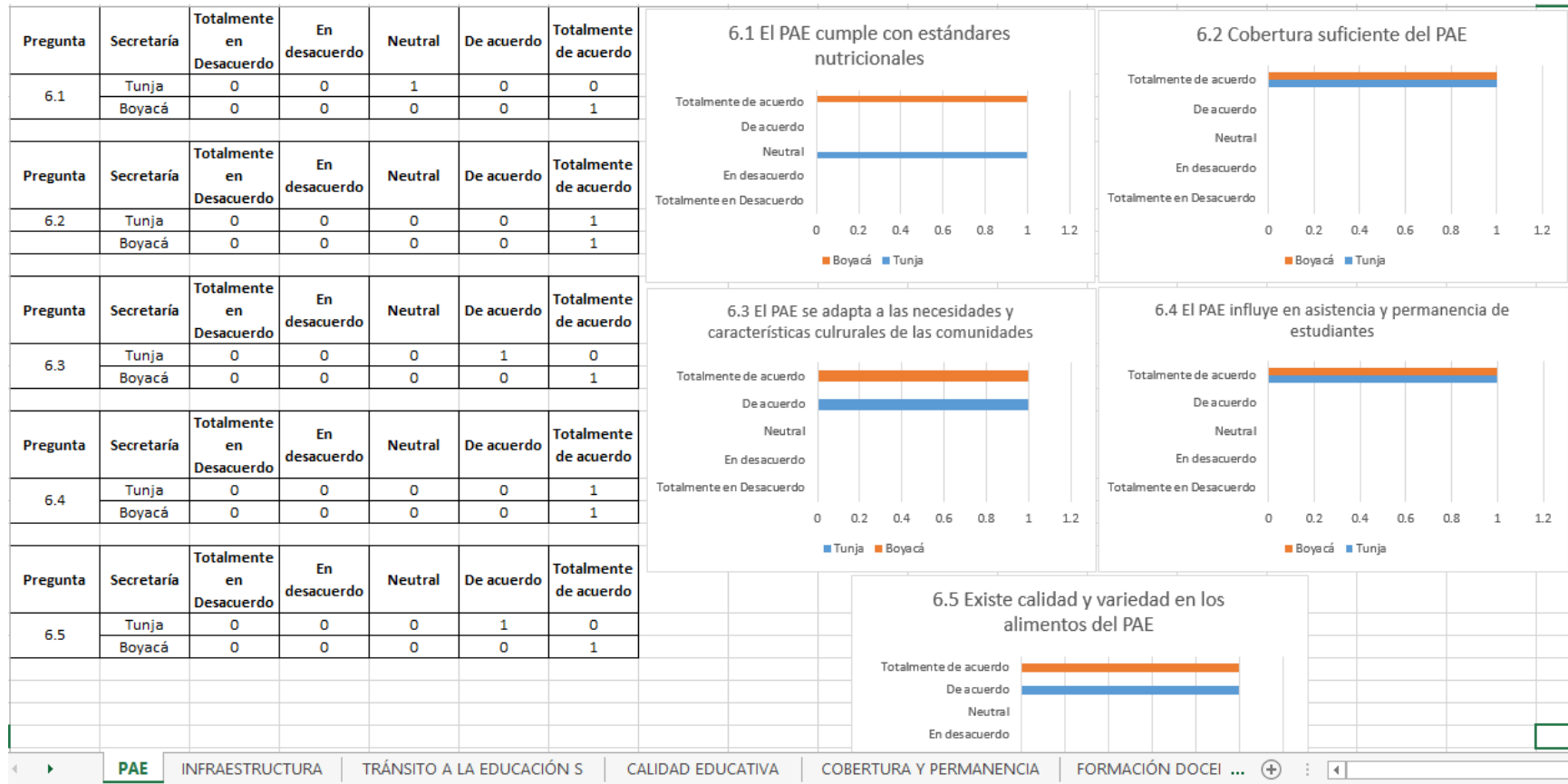
- a) Optimistas**
- b) Cautamente optimistas**
- c) Pesimistas**

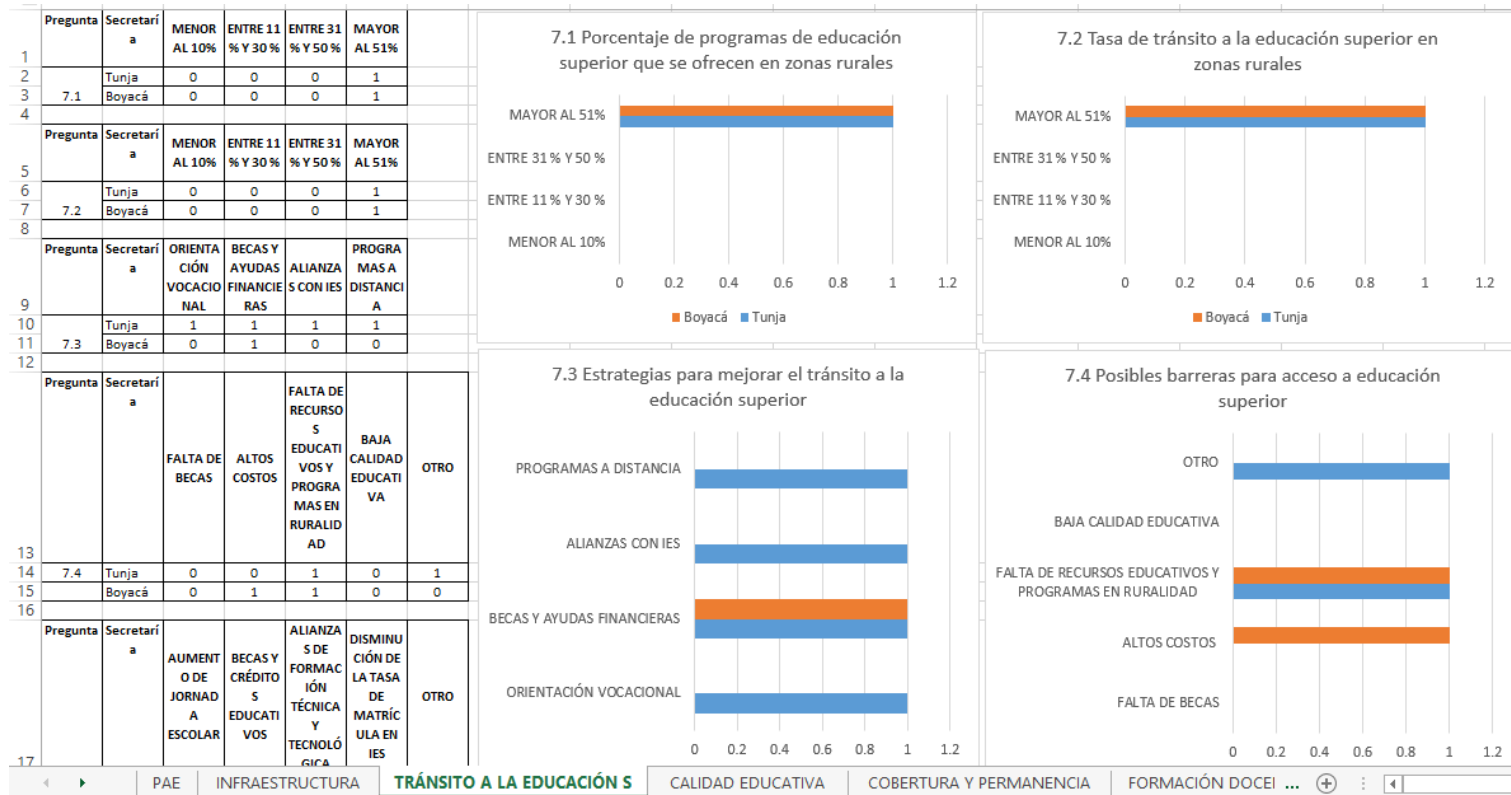
d) No sabe / No responde

Explique su respuesta:

12.2 ¿Cuáles considera los mayores desafíos que debe enfrentar la Secretaría de Educación en relación con las instituciones que ofrecen educación media en áreas rurales?

Anexo P: Ejemplo de Matriz de codificación de encuestas





PAE

INFRAESTRUCTURA

TRÁNSITO A LA EDUCACIÓN S

CALIDAD EDUCATIVA

COBERTURA Y PERMANENCIA

FORMACIÓN DOCEI ...



Anexo Q: Ejemplos de Matriz de metadatos de encuestas

Fuente	Pregunta	Respuesta	Código
Secretaría de Educación de Boyacá	2.12 ¿Qué tipo de acciones se han llevado a cabo, desde la Secretaría de Educación, para mejorar los resultados de pruebas estandarizadas de los jóvenes de instituciones educativas oficiales del sector rural?	Icfes, saber 11, análisis y uso pedagógico a través de acompañamientos y designación de metas. Plan de Apoyo al Mejoramiento (PAM)	Calidad educativa y pruebas estandarizadas
Secretaría de Educación de Boyacá	3.17 ¿Qué estrategias se emplean para disminuir la "tasa de deserción escolar" en educación media en zonas rurales?	Transporte escolar, gratuidad escolar y PAE.	Cobertura y permanencia educativa
Secretaría de Educación de Boyacá	3.18 ¿Qué estrategias se emplean para disminuir la "tasa de repitencia escolar" en educación media en zonas rurales?	Decreto 1290.	Cobertura y permanencia educativa
Secretaría de Educación de Boyacá	3.19 ¿Qué estrategias se emplean para fortalecer la "tasa de permanencia" en educación media en zonas rurales?	Transporte escolar, gratuidad escolar, PAE y decreto 1290.	Cobertura y permanencia educativa
Secretaría de Educación de Boyacá	3.20 ¿Qué programas relacionados con cobertura y permanencia en educación media rural maneja la Secretaría de Educación?	Articulación con SENA y universidades.	Cobertura y permanencia educativa
Secretaría de Educación de Boyacá	4.13 ¿Qué iniciativas o programas se ofrecen desde la Secretaría de Educación para mejorar la formación y desarrollo profesional de los docentes en áreas rurales?	A nivel general no solo en el ámbito rural se proyecta la formación a través del "aula como laboratorio pedagógico" en pro de los procesos de investigación.	Formación docente
Secretaría de Educación de Boyacá	5.6 ¿Qué aspectos se tienen en cuenta para realizar el mantenimiento o mejoramiento de la infraestructura de las instituciones educativas rurales que ofrecen educación media?	Diagnóstico por cada sede enmarcado por ítems generales.	Infraestructura

Secretaría de Educación de Tunja	3.17 ¿Qué estrategias se emplean para disminuir la "tasa de deserción escolar" en educación media en zonas rurales?	Transporte escolar – plan alimentario – modelos educativos flexibles – oferta de afiliación a nivel técnico de acuerdo con los intereses.	Cobertura y permanencia educativa
Secretaría de Educación de Tunja	3.18 ¿Qué estrategias se emplean para disminuir la "tasa de repitencia escolar" en educación media en zonas rurales?	Capacitación docente – actualización al sistema institucional de educación – inclusión educativa.	Cobertura y permanencia educativa
Secretaría de Educación de Tunja	3.19 ¿Qué estrategias se emplean para fortalecer la "tasa de permanencia" en educación media en zonas rurales?	Transporte escolar – PAE – articulación SENA – universidades – modelos educativos flexibles.	Cobertura y permanencia educativa
Secretaría de Educación de Tunja	3.20 ¿Qué programas relacionados con cobertura y permanencia en educación media rural maneja la Secretaría de Educación?	Jornada única – inclusión educativa – modelos educativos flexibles.	Cobertura y permanencia educativa
Secretaría de Educación de Tunja	4.13 ¿Qué iniciativas o programas se ofrecen desde la Secretaría de Educación para mejorar la formación y desarrollo profesional de los docentes en áreas rurales?	Experiencias significativas – formación docente – proyectos pedagógicos productivos.	Formación docente
Secretaría de Educación de Tunja	5.6 ¿Qué aspectos se tienen en cuenta para realizar el mantenimiento o mejoramiento de la infraestructura de las instituciones educativas rurales que ofrecen educación media?	Restaurante escolar – baños – campos deportivos – pintura.	Infraestructura
Secretaría de Educación de Tunja	¿Qué se tiene en cuenta para cumplir los estándares nutricionales que necesitan los estudiantes de educación media?	Normas y condiciones poblacionales.	Alimentación escolar
Secretaría de Educación de Tunja	6.6 ¿Qué aspectos se tienen en cuenta para la selección de los operadores encargados del servicio de alimentación escolar en la Entidad Territorial?	- Que sea gente de la región.	Alimentación escolar

Anexo R. Códigos QR DE Informe PEER para Secretarías de Educación