

Factores Internos Escolares: Relaciones Técnicas para la Prestación del Servicio Educativo en Colombia

Internal School Factors: Technical Relations for the Provision of the Educational Service in Colombia

Liliana M. González C.¹, Natalia Montaña Peña², Cristina Álvarez V.³

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Fecha de recepción: 08 de Abril de 2022.
Fecha de aceptación: 09 de Mayo de 2022.

¹Doctora en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente – Colombia.

E-mail: liligonc16@gmail.com

Código ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-0781-7833>

²Doctora en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente – Colombia.

E-mail: natalia.montanop@gmail.com

Código ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-3643-7584>

³Doctora en Ciencias Sociales. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Docente – Colombia.

E-mail: calvarez@cinde.org.co

Código ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-8991-8154>

CITACIÓN: González, L., Montaña, N. y Álvarez, C. (2022). Factores Internos Escolares: Relaciones Técnicas para la Prestación del Servicio Educativo en Colombia. Revista Conocimiento Investigación y Educación. CIE. Vol. 1. (14), 172-190.

Resumen

El estudio aborda resultados sobre relaciones técnicas para la prestación del servicio educativo de la básica primaria, secundaria y media auspiciado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). Objetivo: Indagar algunos factores internos de las instituciones que se asocian con la calidad educativa en 32 instituciones de 15 secretarías de educación certificadas en Colombia. Metodología: Estudio de naturaleza mixta, desarrollado en cuatro fases: Diseño y validación de instrumentos, selección de la muestra, recolección de la información y procesamiento de la información. Resultados: Se caracterizó la planificación de las prácticas de enseñanza, satisfacción y expectativas docentes, liderazgo y gestión de los directivos e infraestructura. Conclusiones: Los FIE están relacionados con la calidad de la educación, van más allá de la relación numérica profesor: estudiante y deben ser tenidos en cuenta en las relaciones técnicas para la prestación del servicio educativo.

Palabras Claves: *prestación del servicio educativo, factores internos escolares, relaciones técnicas, educación y calidad.*

Abstrat

The study deals with results on technical relationships for the provision of educational services for primary, secondary and middle schools sponsored by the Colombian Federation of Educators (FECODE). Objective: To investigate some internal factors of the institutions that are associated with educational quality in 32 institutions of 15 certified secretariats of education in Colombia. Methodology: Study of a mixed nature, developed in four phases: Design and validation of instruments, sample selection, data collection and data processing. Results: The planning of teaching practices, teacher satisfaction and expectations, leadership and management of directors and infrastructure were characterized. Conclusions: The FIE are related to the quality of education, they go beyond the numerical relationship teacher: student and must be taken into account in the technical relationships for the provision of the educational service.

Keywords: Proposal: *educational service provision, internal school factors, technical relations, education and quality.*

Introducción

En el marco del pliego de solicitudes del 2019, FECODE firmó un acta de acuerdo colectivo con el MEN, en el que se comprometió a adelantar un estudio sobre las relaciones técnicas para la prestación del servicio educativo en Colombia. El estudio debía tener en cuenta criterios como infraestructura, zona de ubicación de la institución (rural o urbana), número de estudiantes por grupo, nivel o modalidad educativa, número de sedes, entre otros. Para llevar a cabo esta investigación, se abordaron dos grandes aspectos que la literatura relaciona con la calidad en la prestación del servicio educativo: los factores asociados a aspectos internos de las instituciones y los aspectos contextuales que las rodean.

Esta investigación se realizó en 32 instituciones de 15 secretarías de educación certificadas, en distintas regiones del país. Se analizaron tres tipos de factores que permiten identificar las condiciones de la prestación de dichos servicios: aspectos que se dan al interior del aula (práctica didáctica y clima de aula y gestión del tiempo en el aula), aquellos que tienen que ver con lo que ocurre al interior de las instituciones (planificación de las prácticas de enseñanza, satisfacción y expectativas docentes, liderazgo y gestión de los directivos docentes, infraestructura y recursos de la escuela, atención a la diversidad, atención a estudiantes con dificultades de convivencia y académicas, participación de los padres de familia) y la relación con aspectos externos (estudiantes afectados por situación socioeconómica, estudiantes afectados por violencia, estudiantes afectados por migración). A ellos les antecede una amplia literatura

comprendida por investigaciones, estudios y experiencias asociadas con la eficacia y calidad de la educación a nivel global, regional y local.

En este artículo se presentan los resultados referidos a los Factores Internos Escolares (FIE), que para los propósitos de este estudio se entienden como aquellos aspectos internos de las instituciones educativas que inciden en la óptima prestación del servicio educativo. Al respecto, Murillo (Icfes, 2018) señala entre otras, dos etapas en la realización de estudios sobre FIE:

La primera etapa se caracteriza por el surgimiento de una serie de estudios enfocados en estimar el efecto de la infraestructura y los recursos de la institución sobre el desempeño académico y fueron reconocidos por cuestionar los resultados del informe de Coleman (1965). Entre estos estudios se encuentra, el informe de Plowden (1967) en el que se concluye que las diferencias familiares explican un porcentaje mayor de la varianza en el desempeño académico (58 %) que las diferencias entre establecimientos educativos. Luego, los estudios de Smith (1972) y Jencks et al. (1972) tuvieron como objetivo reanalizar los datos usados por Coleman y su equipo; éstos fueron importantes debido a que resaltaron debilidades metodológicas como la falta de datos longitudinales para llegar a las conclusiones propuestas en el informe Coleman. Los estudios de esta etapa coinciden en que la influencia de los establecimientos en el desempeño escolar está determinada por las características contextuales de los estudiantes.

La segunda etapa se caracterizó por el uso de análisis cualitativos en muestras

pequeñas de colegios con buenos resultados académicos. Weber (1971) encontró que colegios exitosos en la enseñanza de la lectura a niños provenientes de distintos contextos socioeconómicos desfavorables coincidían en una serie de aspectos característicos (fuerte liderazgo instructivo, buen clima escolar, altas expectativas sobre los alumnos, evaluación constante sobre el progreso, tareas centradas en la enseñanza de lectura, enseñanza individual y utilización del método fónico), excluyendo factores como el tamaño del aula, el agrupamiento de los alumnos según sus capacidades y las instalaciones físicas.

En la misma línea, el estudio de Edmonds (1979) sobre numerosas investigaciones desarrolladas con el mismo enfoque metodológico de Weber, planteó un modelo de los 5 Factores comunes a los colegios eficaces, muy cercanos a los encontrados por Weber. De esta etapa surgieron las primeras listas de factores escolares que caracterizan los colegios eficaces.

Para el caso de América Latina y El Caribe, según Blanco (2008) y Murillo (2008), se pueden identificar cuatro grupos de estudios que relacionan calidad de la educación, eficacia escolar y aprendizaje de los estudiantes: en el primero están los estudios de corte cualitativo con énfasis en los factores escolares asociados al logro académico de los estudiantes (Herrera y Díaz, 1991; Herrera y López, 1992; Herrera, 1993; López y González, 2012).

En el segundo, estudios que han buscado evaluar sistemas educativos de países empleando tangencialmente aspectos de los factores asociados para su desarrollo teórico y metodológico, y se

caracterizan por contar con gran cantidad de datos representativos del país, prioridad en el levantamiento de los datos con instrumentos cuantitativos y un diseño metodológico no específico para este objetivo, ya que su interés es medir aspectos del sistema educativo macro. En el tercer grupo, denominado ‘estimación de los efectos escolares’, se encuentran estudios desarrollados en el marco de los resultados de las pruebas estandarizadas, que analizan los efectos de la escuela en el desempeño escolar (Lastra, 2001).

Estos estudios a partir del control de variables socioculturales suelen utilizar diseños multinivel para sus resultados. Finalmente, en el cuarto grupo, se ubican los estudios que afirman que la escuela eficaz no es la suma de elementos aislados; por el contrario, logra su eficacia gracias a una diversidad de factores y la constitución de una cultura escolar, constituida por el compromiso de docentes y toda la comunidad educativa y en donde el clima escolar y de aula incide, a su vez, en el desarrollo del adecuado trabajo docente y en la creación de entornos agradables de aprendizaje, de modo que si falla gravemente uno de los factores, se afecta todo el sistema, por lo cual los factores débiles deben ser detectados y tratados a tiempo (Murillo, 2008; Townsend, 2007).

En esta perspectiva, son varios los estudios que proponen y evalúan factores de eficacia escolar (como el IIEE, y los estudios de la UNESCO y la OEI, entre ellos el PERCE, 1997; el SERCE, 2006; el TERCE, 2013; el ERCE, 2019) y coinciden en señalar la importancia de un mismo grupo de factores asociados relacionados con la dirección escolar, el currículo, la participación de los diferentes actores de la comunidad escolar, recursos,

entre otros.

También en la perspectiva de los factores asociados a la eficacia, en la región se encuentra otras experiencias que incluyen variables y factores cercanos a los que en el estudio comprenden los factores internos escolares. Al respecto, la Agencia de la Calidad de la Educación (2018) publicó un informe sobre los factores asociados a los resultados educativos de 2017 en Santiago de Chile y entre las conclusiones señala que, si bien las varianzas de los resultados es explicada por factores contextuales y socioeconómicos (factores externos escolares), no se puede negar que hay aspectos cercanos al quehacer pedagógico (factores internos de aula y factores internos escolares) sobre los cuales desde las escuelas se pueden realizar acciones de mejora.

Por su parte, Wilches. (2010), reporta que los estudios relacionados con eficacia escolar convergen en señalar la necesidad de una mirada holística sobre los factores asociados y hace un llamado a la comprensión de que dichos factores coexisten en una relación dialéctica aun cuando pueda parecer que unos tienen más peso que otros.

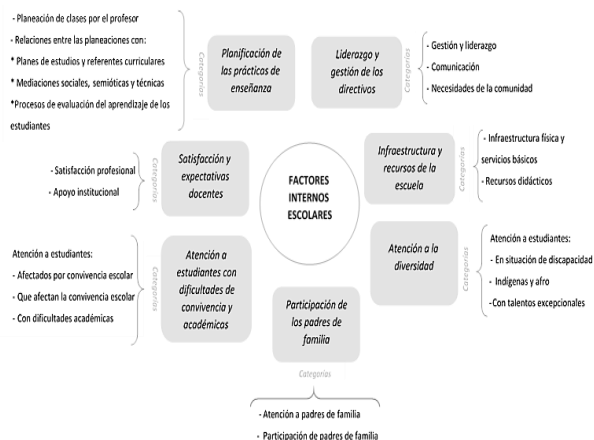
Metodología

Si bien el objetivo del estudio de las relaciones técnicas para la prestación del servicio educativo de la básica primaria, secundaria y media no está directamente relacionado con la categoría eficacia escolar o eficacia educativa, el análisis de la evolución de estudios e investigaciones en torno a ella, a través de la propuesta de factores asociados muchas veces comunes entre los mismos, fueron fundamento para la propuesta de las categorías e indicadores

a través de los cuales se caracterizó cada factor.

Para el caso particular de los Factores Internos Escolares analizados en las 32 instituciones educativas, las categorías e indicadores se presentan.

Figura 1
Factores Internos Escolares



Fuente: *Elaboración Propia*

Para su estudio, se eligió un acercamiento de naturaleza mixta. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2008), los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Citados por Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 534).

De esta manera, la integración de las dimensiones analíticas de corte cualitativo

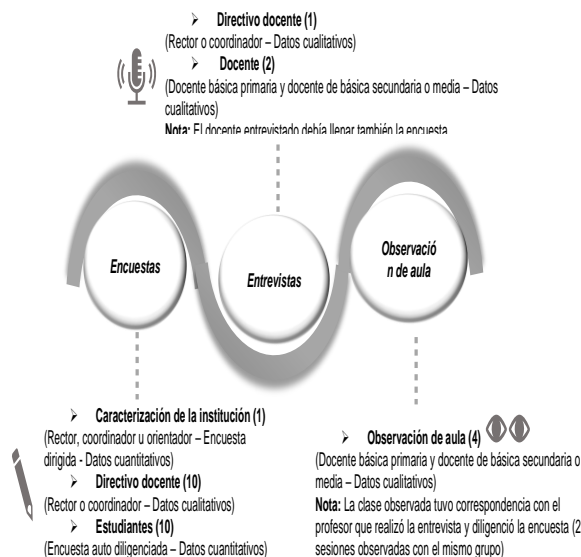
y cuantitativo enriquecieron el proceso para la consecución de información. El diseño metodológico consideró cuatro fases que determinaron las acciones en tiempo y espacio para el desarrollo del estudio: i) Diseño y validación de instrumentos, ii) Selección de la muestra, iii) Recolección de la información y iv) Procesamiento de la información.

No obstante, esto no implicó linealidad en el proceso de investigación. Para la planeación, orientación, y monitoreo de las actividades en cada una de las fases del estudio se conformó un equipo central de investigadores, ubicado en la ciudad de Bogotá, y un equipo de investigadores de campo, ubicados en las ciudades en las que se realizó el estudio, integrado por profesionales de ciencias sociales y humanas.

Diseño y validación de instrumentos

El equipo central de investigadores tuvo a cargo el diseño de la batería de instrumentos que permitió el acopio de información de naturaleza cualitativa y cuantitativa (ver Figura 2) en cada una de las instituciones educativas oficiales que hicieron parte del estudio. El propósito de los instrumentos estuvo mediado por los factores y categorías mencionados líneas atrás, de modo que se lograra conseguir información suficiente para nutrir las relaciones y comprensiones del fenómeno en estudio. Los instrumentos se diseñaron atendiendo a tres técnicas: encuestas tipo cuestionario, entrevistas semiestructuradas y observación directa. Se destaca que la participación de todos los actores de la comunidad académica fue completamente libre y voluntaria.

Figura 2
 Tipología de instrumentos, población objetivo e información (cualitativa-cuantitativa) (Colombia, agosto-diciembre de 2019).



Fuente: Elaboración Propia

El proceso de validación de los instrumentos se llevó a cabo en dos momentos. El primero, convocó la participación de un investigador experto externo al estudio para revisar los instrumentos y emitir un concepto, a partir del cual se realizó una primera adecuación a estos. El segundo, fue el pilotaje realizado por uno de los investigadores de campo en una institución urbana de la ciudad de Bogotá que no hizo parte del estudio.

La validación permitió realizar los cambios y ajustes pertinentes a los instrumentos, previo a la indagación de campo, en términos de procurar mayor claridad y precisión en los ítems de las encuestas, de las entrevistas y del formato de observación de clase. Además, permitió establecer el tiempo real aproximado

requerido para el diligenciamiento parcial y total de la aplicación. A partir de este ejercicio, se desarrolló el protocolo de investigación con el paso a paso del trabajo de campo.

Selección de la muestra

Se determinó una muestra de carácter significativo disponiendo para ello de tres momentos caracterizados por las formas de proceder (probabilísticas y no probabilísticas) atendiendo a los parámetros orientadores de estudio.

Momento 1: mediante muestreo no probabilístico (subjetivo por decisión razonada), se precisó la escogencia de 15 secretarías de educación certificadas correspondientes aproximadamente al 16% del total nacional (DANE, 2018) que representan diferentes regiones del país bajo los criterios contextuales sugeridos en los factores y que además ofrecieran condiciones de accesibilidad para el trabajo de campo: Arauca, Armenia, Bogotá, Cartagena, Cúcuta, Florencia, Ipiales, Medellín, Neiva, Palmira, Quibdó, Soacha, Sogamoso, Soledad y Yopal.

Momento 2: se determinó el número aproximado de instituciones educativas que acogen las secretarías de educación seleccionadas y se fijó una muestra de 32 IE de acuerdo con un muestreo aleatorio simple considerando un nivel de confianza del 85% y un error del 5% (en total, fueron 37 instituciones educativas seleccionadas, 5 de las cuales estaban ubicadas en zonas rurales, razón por la cual no se incluyen en los resultados de este artículo).

Momento 3: se establecieron

parámetros para la selección de las IE: i) Oferta educativa en los niveles: Básica primaria-Básica secundaria y Media (no fueron objeto de estudio los planteles educativos no oficiales, en calidad de contrato (concesiones), con oferta educativa para adultos, y modelos educativos flexibles (población vulnerable, jóvenes en extra-edad y adultos); ii) Número de aulas no menor a 20 en instituciones urbanas. La participación de las instituciones educativas fue voluntaria, previamente se presentaron los objetivos del estudio y el alcance de este. Una vez conocidos, los rectores decidían si participaban o no.

Recolección y Procesamiento de la información

Por ser una investigación en distintas zonas del país, un criterio para el equipo de investigadores de campo fue que vivieran en el lugar de indagación (ciudad o municipio) o en sus cercanías. Otros criterios fueron la formación profesional en ciencias sociales y humanas y experiencia y sensibilidad investigativa en escenarios vinculados con la educación. Se realizó un proceso de formación y sensibilización (remoto), a cargo del equipo central de investigación en el que se abordaron todos los aspectos relacionados con el estudio, las condiciones de las instituciones, la aplicación de instrumentos y el consolidado primario de información.

El primer nivel de procesamiento de la información se realizó por colegio con los datos obtenidos en las entrevistas, encuestas y observación directa de aula.

Para tener una mirada panorámica por institución educativa, la información

obtenida fue compilada por los investigadores de campo en una base de datos soportando la información con archivos de las encuestas originales y audios de las entrevistas.

Finalmente, cada uno de los investigadores de campo consignó su experiencia en un documento tipo bitácora donde se narraron algunas situaciones relevantes vividas durante el proceso de recolección de información.

Con esta información compilada por institución se dio paso al segundo nivel de procesamiento en donde se unificó y organizaron los datos provenientes de todas las instituciones educativas participantes del estudio. La información cualitativa y cuantitativa fue transcrita a una base de datos global.

Para ello, previamente se realizó la asignación de códigos alfanuméricos a cada uno de los ítems de las entrevistas, encuestas y observación directa. Posteriormente, los códigos fueron agrupados con el propósito de establecer posibles correlaciones, en consideración a los factores y sus correspondientes categorías.

Resultados

Planificación de las prácticas de enseñanza

Este es un indicador del grado de elaboración académica del área o asignatura que, independientemente del modelo de planeación institucional, debe: i) contar con evidencias escritas que den cuenta de los objetivos de formación, las actividades y las mediaciones propuestas, así como sus relaciones con los planes de

estudios y los referentes curriculares del MEN y ii) incluir los procesos de evaluación que hacen posible conocer los avances de los estudiantes en relación con los objetivos de formación, contemplando procesos de reflexión crítica sobre los efectos didácticos que resultan de la misma.

A su vez, se considera que, en la construcción de la planeación de las prácticas de enseñanza, se conjugan la formación y los conocimientos de los profesores acerca del área o asignatura que imparte con los modos en que asume e incluye los planes institucionales y referentes curriculares, sin perder de vista las necesidades de los estudiantes y condiciones del entorno escolar.

Luego, todos estos elementos se manifiestan a través de unos objetivos de aprendizaje acompañados del diseño de mediaciones semióticas, sociales y/o técnicas, junto con criterios y prácticas de evaluación que orientan procesos de aprendizaje significativos de los estudiantes.

Para este indicador, se indagó con docentes y estudiantes acerca de: a) conocimientos suficientes del profesor para impartir; b) la planeación previa de las actividades de clase, y c) la inclusión de las particularidades del entorno (rendimiento académico, condiciones sociales, culturales, familiares, entre otras) para la planificación de las clases (ver Gráfico 1).

En este estudio se encontró que los conocimientos disciplinares y pedagógicos son fundamentales para fijar objetivos y estrategias de enseñanza – aprendizaje, y es a través de la planeación que se pueden trazar y seguir las rutas para lograr esos

objetivos.

En principio, en la planeación general previa al inicio de las prácticas de enseñanza se fijan los objetivos de aprendizaje por periodos, pero ya en la práctica, estos planes se ajustan y se detallan de acuerdo con los logros alcanzados, inquietudes puntuales de los estudiantes, sucesos o aspectos concretos del día a día del entorno escolar o de la comunidad, entre otros.

Tanto profesores como estudiantes califican con un promedio de 3,8 la suficiencia de los conocimientos de los profesores para impartir la clase. Si bien, la valoración es muy buena, en el estudio se encontró que no todos los docentes están ubicados en las áreas de su formación profesional y/o docente.

En cuanto a la planeación previa de las clases, planear las prácticas pedagógicas requiere inversión de tiempo por parte del docente no solo al inicio del año escolar sino de un construcción, reflexión, valoración y reconstrucción detallada durante el desarrollo del calendario académico, para así cumplir con los objetivos trazados. Si bien, estos tiempos deben hacer parte de la jornada docente, es claro que en muchas ocasiones se requiere invertir tiempo extra para perfeccionar y potenciar las actividades con antelación.

Al relacionar las valoraciones entre profesores y estudiantes sobre la planificación de las clases, se encuentra una diferencia entre los puntos de vista: mientras los profesores valoran sus planeaciones con un promedio de 3,9 el promedio de los estudiantes es 3,5.

La permanente revisión de la

planeación y los ajustes de acuerdo con los resultados obtenidos a través de la puesta en práctica de las actividades planeadas es una constante en las apreciaciones de los profesores que participaron en el estudio. Además, los profesores en general consideran que dedicar tiempo extra es importante para hacer ajustes en las sesiones de trabajo, de manera que sus prácticas sean exitosas.

A través de observaciones directas a las clases, se pudo concluir que había una correspondencia entre lo reportado en las encuestas y lo que se observó en campo. En todos los casos se registró planificación de las actividades. Un elemento determinante en dichas observaciones fue encontrar tanto en los registros escritos como al interior de las aulas, el uso de material didáctico, y en algunos casos, el diseño de material de apoyo propio para la realización de las actividades previstas.

En contraste con lo anterior, los profesores tienen algunas críticas en relación con la exigencia por parte de los directivos docentes y del Estado frente a las planeaciones, que se pueden resumir en tres puntos:

1. La “formatitis” quita tiempo de las planeaciones. Los docentes señalan que dedican más tiempo al diligenciamiento y trámite de formatos que a la reflexión y diseño de sus planeaciones acorde con las necesidades de los estudiantes.

2. Se exigen planeaciones que no se cumplen. En sintonía con lo anterior, en el estudio se pudo encontrar profesores que perciben la planeación estandarizada como una serie de documentos que se archivan como evidencia del ejercicio docente pero que en realidad no da cuenta de las

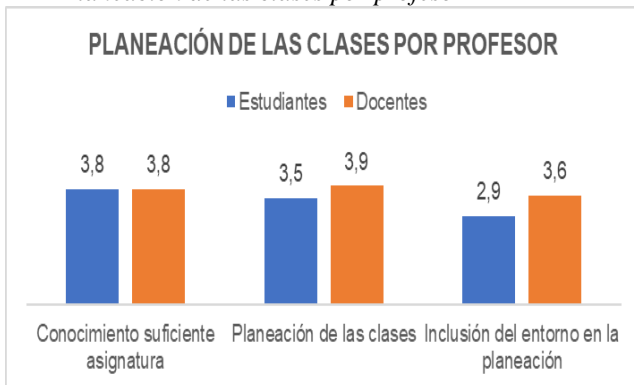
prácticas en el aula y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.El agotamiento por las largas jornadas impide cumplir con las planeaciones. Este es el caso puntual de las instituciones que han o están implementando la jornada única.

Finalmente, al analizar las valoraciones entre profesores y estudiantes acerca de la inclusión de las condiciones del entorno en las planeaciones, la diferencia es importante, pues los profesores tienen una percepción de que se incluyen estos temas en mayor medida que los estudiantes (3,6 y 2,9 respectivamente).

De igual manera, en el trabajo de campo se encontró que las planeaciones generales de las clases, concertadas con los equipos de área al inicio del año, se van ajustando a lo largo del calendario académico de acuerdo con factores como: necesidades específicas de los estudiantes, necesidades educativas especiales, resultados de las evaluaciones, intereses particulares de los grupos, temas coyunturales o del momento en la zona, la región, el país, etc., situación que se presentan con mayor frecuencia en primaria.

*Gráfico 1
 Planeación de las clases por profesor*



Fuente: Elaboración Propia

Referentes para la planificación de las prácticas de enseñanza

Además de los conocimientos pedagógicos y disciplinares de los profesores sumados a sus experiencias en el aula, es preciso vincular los referentes nacionales para la calidad educativa de país. Al indagar sobre sobre estos últimos, se encontró que, en el siguiente orden de enumeración, los profesores tienen en cuenta para sus planeaciones: 1. Lineamientos Curriculares, 2. Estándares Curriculares 3. los DBA (derechos básicos de aprendizaje), 4. Proyectos transversales y 5. El PEI de su institución.

A partir de las encuestas realizadas a los 320 docentes de las instituciones urbanas, se encontró que el 74,7% de los profesores manifiesta siempre tener en cuenta los referentes nacionales al momento de diseñar sus planificaciones, seguido del 23,4% que señala tenerlos en cuenta casi siempre, y con una proporción muy baja, del 1,2% a veces. Luego, durante las entrevistas, los profesores manifestaron que estos documentos son orientaciones que se van apropiando de acuerdo con las particularidades de los grupos de estudiantes.

También se encontró que aun cuando los profesores procuran tener una clase estandarizada para los diferentes grupos que tienen del mismo nivel educativo, aspectos como conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, intereses, habilidades y dificultades son elementos importantes para la planeación, de modo que los referentes deben ajustarse y direccionarse.

En consecuencia, cuando los grupos son tan diversos, aun cuando se trate del mismo grado escolar, los profesores necesitar planean y dar dos o tres clases en una. En palabras de una docente: "...tengo un grupo muy heterogéneo tanto en edad, como en avance y ritmo de trabajo, emmmm, me toca hacer tres clases, prácticamente" (Docente de primaria, Sogamoso).

Relación de la planificación con mediaciones y resultados de las evaluaciones para el cumplimiento de los objetivos

Tanto profesores como estudiantes valoraron de manera positiva la relación de las planeaciones con las mediaciones y los resultados de las evaluaciones para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, al revisar las planeaciones y a partir de los registros de las observaciones de aula, no hay evidencia de esta relación. Se logró identificar que las planeaciones de las actividades sesión a sesión están sujetas a variables como: recursos y material con el que se cuenta, materiales que se pueden o no pedir a los estudiantes y la disponibilidad de las aulas.

En algunos casos, los docentes manifestaron haber tenido que utilizar equipos propios para poder desarrollar las clases.

En cuanto a la relación entre las planeaciones y los criterios y las prácticas de evaluación, la valoración de los estudiantes y los profesores se distancia. Mientras los estudiantes valoraron esta relación con un promedio de 3,1 los docentes lo hicieron con 3,6. Esta diferencia es susceptible de revisión ya que fue el segundo indicador con más baja

valoración de los estudiantes, después de la inclusión del entorno en la planificación de las prácticas de enseñanza.

Al indagar en las entrevistas a los docentes, la evaluación era un asunto secundario cuando narraban los referentes o elementos a tener en cuenta en sus planeaciones. Algunos nombraron la prueba diagnóstica inicial para definir fortalezas y debilidades más no los criterios y resultados de los procesos evaluativos a los que había lugar a lo largo del año académico.

En unos pocos casos, principalmente en los niveles de primaria, los profesores refirieron los intereses y la respuesta positiva y aceptación de los estudiantes frente a las actividades. La mención a la evaluación no fue directa, ni tampoco es evidente la relación de los resultados de aprendizaje con las actividades previas.

Satisfacción y expectativas docentes

En general, para esta categoría, los resultados indican que, en su mayoría, los docentes están satisfechos con su profesión. Entre las razones que dan para este alto nivel de satisfacción señalan la vocación, el servicio a la comunidad, la importancia y relevancia que tiene para la sociedad la formación de niños, niñas y jóvenes; tal vez esta última es la razón que aducen la mayoría y que relacionan con la transformación de la sociedad.

También hay que decir que, aunque pocos, existen algunas percepciones negativas con relación a la profesión docente, que están sobre todo relacionadas con la poca valoración que hace la sociedad de la labor del maestro. Es importante señalar sobre los aspectos

negativos, que el asunto administrativo es considerado como una de las cosas que entorpece la labor pedagógica, entendiendo esto como tareas que desbordan al maestro en la lógica de la eficacia y la calidad.

Sobre la remuneración salarial, el factor más crítico es la incoherencia que encuentran entre ésta y los años de experiencia y la formación (posgradual y diferentes formas de cualificación docente). En cuando a las posibilidades reales para ascender en la carrera los docentes indican que no sucede, hay un momento en que se estancan, independientemente de la experiencia que tengan o la formación o actualización que hagan siendo los profesores del decreto 1278 los más críticos frente al sistema de evaluación diagnóstico – formativa con fines de ascenso.

Con relación al apoyo institucional, la mayoría de los docentes entrevistados consideran que ni las instituciones educativas ni las entidades territoriales brindan apoyo efectivo en los procesos de formación y actualización docente. En este aspecto, las instituciones son un poco mejor evaluadas en cuanto al apoyo para los procesos de formación de los docentes, que la entidad territorial.

Estos resultados difieren cuando se indaga por territorios específicos. Por ejemplo, en ciudades como Bogotá, el porcentaje de maestros en una misma institución que están haciendo algún tipo de formación posgradual o complementaria es alto.

En un nivel intermedio, se encuentra por ejemplo Cúcuta, donde señalan que desde la parte administrativa están

pendientes de las oportunidades que se presentan y las socializan de manera permanente con los docentes. Mientras que, en Cartagena, el acceso a este tipo de oportunidades es más difícil. En general, los directivos docentes reconocen que tienen plantas de maestros muy inquietos intelectualmente, que buscan continuar con sus procesos de formación, sea de manera formal o a través de diplomados o cursos de actualización.

Liderazgo y gestión de los directivos docentes

Tanto los docentes como los estudiantes reconocen que los rectores, en su mayoría, son profesionales en sus actuaciones, conocen las realidades de la institución y buscan espacios para trabajar sobre el horizonte institucional y sobre los elementos centrales del PEI.

Al ser indagados por la inclusión del entorno en las actividades escolares, hay unos que la hacen de manera informal y otros que hacen caracterizaciones juiciosas del entorno inmediato. Para esta categoría también los estudiantes y docentes fueron consultados y coinciden en sus percepciones sobre lo que hacen los directivos docentes en términos de acciones y estrategias coherentes con el horizonte institucional y el entorno, y sobre la gestión para que se dé la participación de las familias.

La mayoría de los directivos docentes plantean que las familias se acercan a hablar con ellos más por otros asuntos que por aquellos que están directamente relacionados con lo académico, lo pedagógico o lo escolar. Se encontró que las estrategias que los directivos docentes utilizan para convocar a los padres de

familia a participar en temas escolares son diversas.

En general, las familias de los estudiantes más pequeños son quienes más participan, involucrándose no solo en temas propios de la vida escolar, sino también en actividades culturales, de promoción de la institución educativa, entre otras. Cuando los estudiantes están en secundaria o media, la participación de las familias disminuye notablemente.

También se puede ver que, en su mayoría, los padres de familia tienen acceso libre a las instituciones, pueden contactar a docentes, coordinadores u orientadores sin mayores complicaciones. Así mismo, se promueve la participación en instancias clave de la vida escolar como son los comités de evaluación, los académicos, los de convivencia y por supuesto, los consejos de padres.

En algunos casos, subyace una mirada empobrecida de las comunidades aledañas, muchos se refieren a las ‘zonas marginales’ en las que se encuentra ubicada la institución, que resalta las dificultades y problemáticas, y no ahonda en potencialidades o al menos posibilidades de trabajo conjunto.

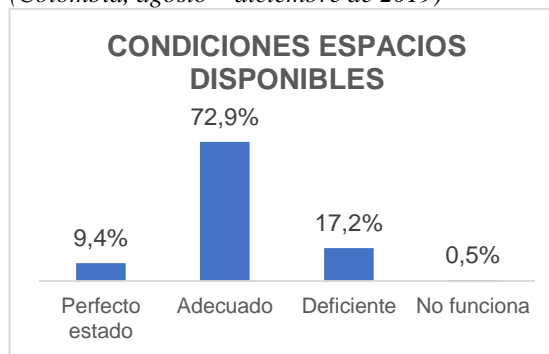
Infraestructura y recursos de la escuela

Entre las categorías vinculadas con los FIE que influyen sensiblemente en la prestación del servicio educativo se encuentran: infraestructura, servicios y recursos didácticos (PERCE, 1997; SERCE, 2006; TERCE, 2013). En esta categoría, la mayoría de IE reportan que la infraestructura en términos generales es adecuada para llevar a cabo la actividad pedagógica; sin embargo, la valoración no

alcanza mínimamente el 80%, los espacios catalogados como deficientes o que no funcionan acumulan un porcentaje total del 17,7% y en perfecto estado tan solo 9,4% del total de espacios (ver Gráfico 2).

Gráfico 2

Condiciones de los espacios disponibles de 32 Instituciones Educativas Públicas Urbanas. (Colombia, agosto – diciembre de 2019)



Fuente: Elaboración Propia

Aunque las IE reportan contar con ciertos espacios, se destaca que estos se encuentran en estado deficiente o no funcionan (ver tabla 1) en un número importante de casos reportados. A todas luces, esta situación impacta de modo sensible las actividades escolares cotidianas y se constituye en un llamado a los entes locales y gubernamentales que corresponda a estar atentos en términos de intervención oportuna en beneficio de la formación integral y adecuada de todos los niños.

Tabla 1

Condiciones de los espacios disponibles de 32 Instituciones Educativas Públicas Urbanas. (Colombia, agosto – diciembre de 2019)

Fuente: Elaboración Propia

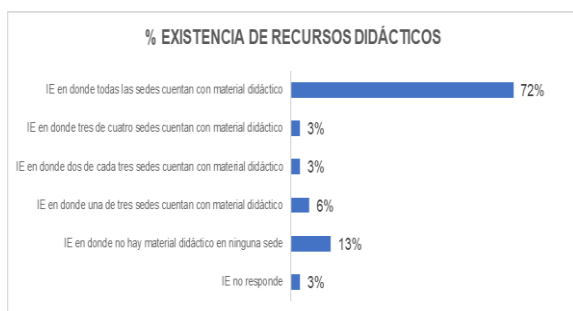
En lo que refiere al indicador de servicios, se encontró que, solamente el 19% de las IE reporta contar con servicios de aseo, saneamiento, administración, mantenimiento, seguridad y alimentación en su totalidad, mientras que el 78%

cuenta con los servicios de manera parcial y el 3% no responde al ítem. Los indicadores de servicios con mayor presencia son seguridad (el más alto), aseo y saneamiento mientras que administración, mantenimiento y alimentación son los ítems que aparecen con índices porcentuales más bajos (ver Gráfico 3).

Otro aspecto de importancia en el desarrollo de las prácticas escolares corresponde al indicador de recursos didácticos. El reporte indica que el 72% de las IE cuentan con recursos didácticos para el trabajo académico en todas sus sedes, mientras que el 12% cuentan parcialmente con este tipo de material, esto es, que la disponibilidad de este no está presente en todas las sedes de la institución y el 13% no disponen de recursos didácticos en ninguna de sus sedes (ver Gráfico 3).

Es así, que aparece como una necesidad de orden prioritario llevar registro sistemático del inventario del material educativo en términos de condiciones, calidad, estado, pertinencia y cantidad, entre otros, con el que cuenta cada IE en términos de proyectar los requerimientos a que haya lugar frente a las instancias correspondientes.

*Gráfico 3
 Existencia de recursos didácticos en 32 Instituciones Educativas Públicas Urbanas (Colombia, agosto - diciembre de 2019)*



Descripción espacios	Cantidad espacios reportados	Perfecto estado y adecuados	Deficientes	No funcionan
Salones	1237	81,0%	18,7%	0,3%
Baños (Sanitarios)	678	85,7%	14,2%	0,1%
Aulas Múltiples/Auditorio	41	95,1%	4,9%	0,0%
Laboratorios	73	69,9%	26,0%	4,1%
Salas de profesores	62	88,7%	11,3%	0,0%
Espacios para descanso/recreación	107	72,9%	27,1%	0,0%
Tiendas	74	85,1%	14,9%	0,0%
Salas de reuniones	22	100,0%	0,0%	0,0%
Salas de Audiovisuales	48	93,8%	6,3%	0,0%
Comedores/zonas de alimentación	54	72,2%	25,9%	1,9%
Espacios deportivos	87	87,4%	12,6%	0,0%
Enfermería	14	64,3%	21,4%	14,3%
Biblioteca/Ludoteca	41	70,7%	26,8%	2,4%

*Fuente: Elaboración Propia
 Sistemas de información*

Esta categoría indagó por los sistemas de información que tenían las IE sobre atención a la diversidad de los estudiantes (en situación de discapacidad, con capacidades o talentos excepcionales, indígenas y afro, entre otros). Los datos muestran que la mitad de las IE cuentan con un profesional de orientación en su equipo, el 28% tiene dos o más profesionales y el 19% no dispone de este servicio.

Entre las IE que reportan contar con un profesional de apoyo en orientación escolar, este debe rotar entre las sedes y en algunos casos, incluso entre jornadas en instituciones que atienden un número significativo de estudiantes (entre 900 y 3000) (ver Gráfico 4).

Gráfico 4
 Existencia de profesionales de orientación escolar de 32 Instituciones Educativas Públicas Urbanas (Colombia, agosto - diciembre de 2019)



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a otro tipo de profesionales de apoyo (psicólogos, educadores especiales, fonoaudiólogos, trabajador social, auxiliar pedagógico, entre otros) con los que se cuenta en las IE se encontró que el 25% no cuenta con estos profesionales para atender las necesidades particulares de los estudiantes mientras que el 72% cuenta con por lo menos un profesional de apoyo. Sin embargo, es de anotar que deben alternar su labor entre sedes y entre jornadas para cubrir la mayor cantidad de estudiantes posibles.

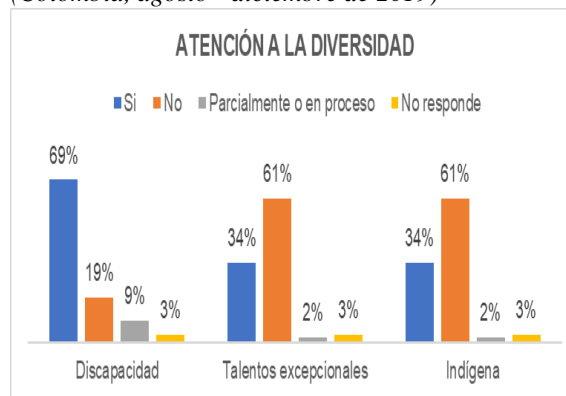
En particular, si se considera que aproximadamente el 2% de la población estudiantil de las IE que hacen parte de la muestra, se encuentran en condición de discapacidad frente al número de profesionales de apoyo, se tiene un promedio aproximado de atención de 23 estudiantes por cada profesional.

Esto hace que se convierta en un asunto complejo el planear, diseñar y ejecutar planes de atención diferenciados dada la variedad de condiciones específicas que definen y caracterizan cada tipología de discapacidad.

En tal sentido, se puede observar que el indicador reportado con mayor registro

promedio que se lleva al interior de las IE a nivel porcentual corresponde a estudiantes en situación de discapacidad, mientras que los indicadores estudiantes indígenas y afro y talentos excepcionales llegan apenas a la mitad del registrado en el primer indicador (ver Gráfico 5).

Gráfico 5
 Comparación indicadores que integran la categoría de atención a la diversidad en 32 Instituciones Educativas Públicas Urbanas (Colombia, agosto - diciembre de 2019)



Fuente: Elaboración propia

Otro aspecto por el que se indagó en sistemas de información tenía que ver con estudiantes con dificultades de convivencia y académicas (afectados por convivencia escolar, que afectan la convivencia escolar y con dificultades académicas).

Los datos muestran que en general, las IE cuentan con registros de información (diligenciamiento de actas de compromiso convivencial y demás registros de orden institucional, reporte de la situación en plataformas específicas a nivel virtual, observador del alumno, manuales de convivencia acordes a la legislación vigente) que facilitan seguir el conducto regular y llevar seguimiento de las situaciones que se presentan a nivel de convivencia.

El porcentaje de existencia de

información (sistemas de información, bases de datos, documentos, protocolos, procedimientos, rutas de apoyo) en relación con estudiantes afectados por convivencia escolar varía entre el 75% y el 88% en contraste con estudiantes que afectan la convivencia escolar cuya variación está entre el 72% y el 88%. En ningún caso la información alcanza o supera el 90%.

En las IE es vital que docentes y directivos docentes analicen los casos que presentan dificultades académicas en la lógica de diseñar e implementar planes de mejoramiento académico. Parte de esta información reposa en las actas de comisión de evaluación que integra tanto los reportes emitidos por los profesores en cada una de las asignaturas como los acuerdos para cada período académico.

También se lleva el correspondiente registro de los resultados por período (notas), informe físico de desempeño académico de los estudiantes a los padres de familia, protocolos de seguimiento acordes con el decreto 1290, libros y sistemas internos de registro, entre otros.

Aun cuando las IE en general cuentan en su mayoría con información que permite identificar y derivar acciones pedagógicas de mejora continua para los estudiantes con dificultades académicas, la variación en términos de existencia va del 81% al 88%.

Es de anotar que entre el 3% y 13% de las IE asociadas al estudio, reportan no llevar algún registro de información correspondiente a esta categoría, cuestión que llama a promover de manera efectiva el acopio y sistematización de información institucional que especifique de forma clara las acciones a seguir con los

estudiantes que se encuentren en esta situación. También, se reporta que la información se encuentra en proceso de implementación institucional o se tiene de manera parcial

Gráfico 6
Comparación de indicadores que integran la categoría atención a estudiantes con dificultades de convivencia en 32 Instituciones Educativas Públicas Urbanas (Colombia, agosto - diciembre de 2019)



Fuente: Elaboración propia
Participación de los padres de familia

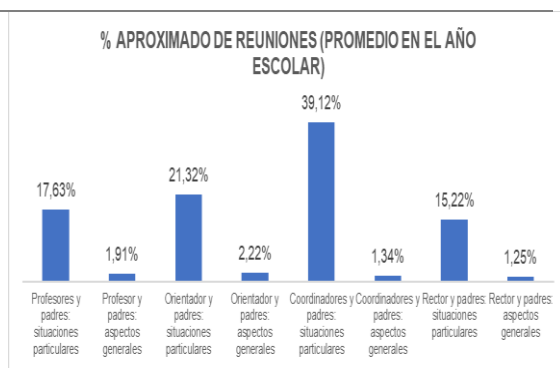
Atendiendo al indicador atención a padres de familia, los datos muestran que en las IE se promueven espacios de encuentro con padres de familia a lo largo del año escolar para tratar aspectos de orden general y particular de los estudiantes que obedecen al ámbito académico, convivencia y orientación (ver Gráfico 7). Los encuentros entre padres de familia y los diferentes estamentos reportados con mayor participación corresponde a reuniones en las que son tratadas situaciones particulares de estudiantes, lo cual corresponde al 93,3% mientras que las reuniones que cuentan con menor frecuencia son para tratar aspectos generales de los estudiantes con

un índice porcentual del 6,7%.

Gráfico 7

% aproximado de reuniones con familias (promedio en el año escolar) en 32 Instituciones Educativas Públicas Urbanas (Colombia, agosto - diciembre de 2019).

Ciudad	# Sedes por IE	Jornadas	Ciudad	# Sedes por IE	Jornadas
Bogotá	3	AM/PM	Medellín	3	AM/PM/NOC
Cartagena	4	AM/PM	Medellín	3	AM/PM
Cúcuta	3	AM/PM	Neiva	4	AM/PM
Cúcuta	6	AM/PM/ÚNICA	Soacha	3	AM/PM
Florencia	3	AM/PM	Sogamoso	4	AM/PM
Florencia	3	AM/PM/ÚNICA	Soledad	3	AM/PM/ÚNICA



Fuente: Elaboración propia

Un aspecto que impacta de manera importante este indicador es que algunos rectores tienen a su cargo instituciones que cuentan con tres o más sedes y estas a su vez con dos o más jornadas.

Esta situación complejiza los tiempos para agendar reuniones con padres si se considera, además, las variadas actividades que el cargo administrativo demanda (ver Tabla 2).

Tabla 2

Rectores que atienden 3 o más sedes, con más de una jornada en 32 Instituciones Educativas

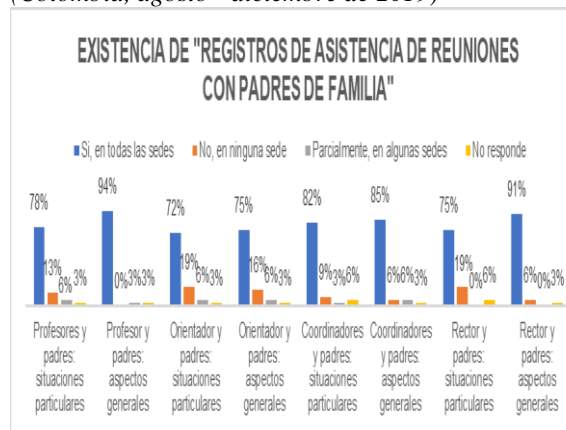
Públicas Urbanas (Colombia, agosto - diciembre de 2019)

Fuente: Elaboración propias

Con relación a la existencia de registros para constatar la asistencia de los padres a los encuentros pedagógicos e informativos programados por la IE, los datos muestran que, en su mayoría se lleva un inventario de las reuniones adelantadas que varía entre el 72% y el 94% (ver Gráfico 8).

Gráfico 8

Existencia de registros de asistencia de reuniones con padres de familia (pormenorizado) en 32 Instituciones Educativas Públicas Urbanas (Colombia, agosto - diciembre de 2019)



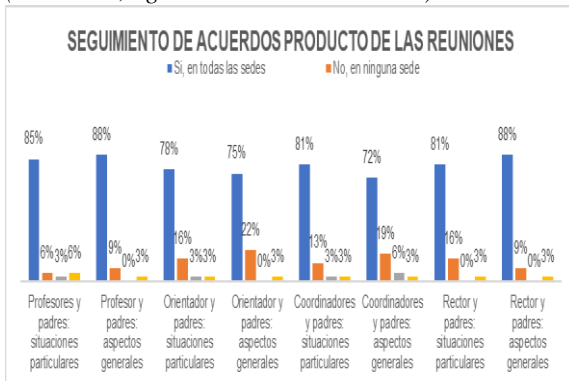
Fuente: Elaboración propias

Los acuerdos a los que se llega en las reuniones de las diferentes instancias con los padres de familia son motivo de seguimiento en las IE. Una vez definidas las estrategias y acciones de mejora para solventar alguna situación, cada uno de los estamentos (rectoría, coordinación, orientación) evalúa los avances, retrocesos o incumplimiento de estos. Sin embargo, los datos arrojan que en ningún caso el porcentaje de seguimiento a los acuerdos alcanza o supera el 90% (ver Gráfico 9).

Gráfico 9

Seguimiento a los acuerdos de las reuniones con padres de familia (pormenorizado) en 32 Instituciones Educativas Públicas Urbanas

(Colombia, agosto - diciembre de 2019)



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Sobre la planificación de las prácticas de enseñanza, en principio, parte de un plan de asignatura previo al inicio del año escolar con los grupos de estudiantes, para así fijar objetivos de aprendizaje por periodos. En la marcha, estos planes se ajustan y se detallan de acuerdo con los logros alcanzados, inquietudes puntuales de los estudiantes, sucesos o aspectos concretos del día a día del entorno escolar o de la comunidad, entre otros.

La valoración de la suficiencia de los conocimientos de los profesores sobre su asignatura es alta. No obstante, no todos los docentes están ubicados en las áreas de su formación profesional de base, situación que afecta no solo la planeación sino el proceso de formación en los saberes escolares específicos. Aun cuando los profesores procuran desarrollar clases estandarizadas para los diferentes grupos del mismo grado, aspectos como conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, intereses, habilidades y dificultades son elementos importantes para la planeación, de modo que los referentes deben ajustarse y direccionarse.

Sobre la satisfacción y expectativas

docentes, el estudio evidenció que los profesores se sienten muy satisfechos con la elección de la docencia como su profesión. Un asunto crítico de este factor es la remuneración salarial. Hay críticas en los dos grupos de profesores frente a este aspecto, tanto los del 1277 como del 1298 señalan esta disparidad. Finalmente, los profesores consideran que ni las instituciones educativas ni las entidades territoriales brindan apoyo efectivo en los procesos de formación y actualización docente.

Con relación al liderazgo y gestión de los directivos docentes se evidencia una valoración positiva de la gestión éstos en cuanto a la manera como dan cumplimiento a los objetivos del PEI. No obstante, algunos docentes y estudiantes señalan que los rectores, especialmente aquellos que llevan mucho tiempo, no demuestran una gestión eficiente, ni en lo académico ni en otros asuntos como la administración de la infraestructura y los recursos pedagógicos.

Por otra parte, son diversas las estrategias para convocar a los padres de familia a participar en los asuntos escolares. Sobre la comunicación interna gestionada por el directivo – docente, se identifican dos percepciones. La primera, que asume la existencia de buena comunicación interna, que permite que los procesos fluyan y que sea más fácil realizar labores administrativas. La segunda, que asume dificultades en la comunicación interna, plantea que se ‘mal informa’, situación que afecta el logro de los objetivos planteados.

En cuanto a las necesidades de los estudiantes, al parecer, los directivos docentes los atienden de manera

permanente, especialmente en lo concerniente a problemáticas relacionadas con la convivencia escolar. No obstante, la cantidad de estudiantes por directivo docente no se compadece con lo que se requiere para atender de manera oportuna y pertinente dichas necesidades (que no solo son del orden académico).

Sobre la infraestructura y los recursos en la escuela, hay una ausencia importante de espacios básicos (por ejemplo, el servicio de enfermería). La mayoría de IE reporta que la infraestructura en términos generales es adecuada para llevar a cabo la actividad pedagógica. Sin embargo, en ciertos casos, el número de salones resulta insuficiente respecto al número de estudiantes.

Por su parte, el porcentaje de IE que no cuenta con servicios de aseo, saneamiento, administración, mantenimiento, seguridad y alimentación, es importante. La falta de recursos no solo se da en el orden de lo económico o de los espacios. Es notoria la falta de profesionales de apoyo suficientes e idóneos para la labor de acompañar a aquellos estudiantes que así lo requieran.

Finalmente, en el indicador de sistemas de información sobre atención a la diversidad, la orientación escolar participa juntamente con otros miembros de la comunidad en la elaboración de los PIAR de los estudiantes en general. No obstante, se encuentra que la atención personalizada en colegios cuya población alcanza y/o supera los mil estudiantes es un asunto crítico.

En síntesis, la atención a la diversidad se constituye en un aspecto que debe ser considerado de forma seria y responsable, pues, identificar y caracterizar la población

es el primer paso para reconocer la diferencia al interior de los establecimientos educativos.

Esto necesariamente toca aspectos como la asignación suficiente de profesionales de apoyo dentro y fuera del aula, construcción y/o mejoramiento de la infraestructura de los colegios que proporcione condiciones óptimas para el funcionamiento de las IE, inversión en recursos didácticos (material 'didáctico, tecnológico y de uso común) así como en capacitación del cuerpo de profesores para el mayor aprovechamiento de estos en las clases, entre otros.

Sobre la inclusión de las familias, controlar y registrar organizadamente los encuentros que se llevan a cabo con ellas, no solo da una cuantificación de los tiempos de dedicación a los procesos escolares sino, sobre todo, se empodera a los padres de familia.

Referencias Bibliográficas

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2018). Informe nacional de la calidad de la educación 2018. Los desafíos de educar para la participación y formación ciudadana. Chile.
- Blanco, R. (2008). Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación. En Blanco, R. (Comp). Eficacia escolar y factores asociados en América Latina. UNESCO, LLECE. Chile.
- Coleman, J. (1965). Equality of Educational Opportunity, John Hospkins University. Unites States.
- DANE. (2018). Educación formal (EDUC). Bogotá, Colombia: DANE.

- Recuperado de:
<https://www.dane.gov.co/index.php/es-tadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal#informacion-2018-por-secretaria-de-educacion>
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodologías de Investigación* (6ta. ed.), McGraw-hill. México.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2008). El matrimonio cuantitativo cualitativo: El paradigma mixto. En J. L. Álvarez Gayou (Presidente), 6to. Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Tabasco, México.
- Herrera, M. (1993). *Las escuelas de prestigio y las redes escolares exitosas en Venezuela: un estudio crítico*. Convenio CICE/CINTERPLAN. Caracas, Venezuela.
- Herrera, M. y Díaz, J. (1991). Descripción específica del estudio evaluativo acerca de la gestión y uso óptimo de los recursos de la red escolar Fe y Alegría. Documento inédito, UNESCO-CENDES-CICE. Venezuela.
- Herrera, M. y López, M. (1992). *Estudio comparativo de Fe y Alegría y Escuelas Oficiales (nacionales y municipales)*. Banco Mundial/CICE.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2018). *Características de los colegios eficaces de bajo nivel socioeconómico*. Icfes.
- Jencks, C.S., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. y Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. Basic Books.
- Lastra, E. F. (2001). *La efectividad escolar: un estudio de las escuelas primarias públicas en una ciudad mexicana* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Stanford. Estados Unidos.
- Murillo, F.J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación en eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En Blanco, R. (Comp). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina*. UNESCO, LLECE. Chile.
- Plowden, B. (1967). *Children and their primary schools: A report of the Central Advisory Council for Education (England) Vol. 1: Report*. HM Stationery Office.
- Smith, M. (1972). *Equality of educational opportunity: the basic findings reconsidered*. En F. Mosteller y D.P. Moynihan (Eds.), *On equality of educational opportunity*. Vintage Books.
- UNESCO. (1997). *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado (PERCE)*. UNESCO. Chile.

UNESCO. (2006). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Los Aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: resumen ejecutivo del primer reporte de resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). UNESCO. Chile.

UNESCO. (2013). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación Tercer estudio regional explicativo y comparativo (TERCE). UNESCO. Chile.

UNESCO. (2019). Estudio regional comparativo y explicativo manual de orientación para las escuelas y docentes (ERCE). UNESCO. Chile.

Weber, G. (1971). Inner-city children can be taught to read: four successful schools. Council for Basic Education.

Wilches, L.A. (2010). Estudio de factores asociados a la calidad de la educación escolar de Bogotá. Educación y ciudad. (19). 57-68.