

CALIDAD EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE UNA PERSPECTIVA INTERPRETATIVA EDUCATIONAL QUALITY AND ITS IMPACT ON PEDAGOGICAL PRACTICES FROM AN INTERPRETIVE PERSPECTIVE

Autora: ¹Máryolis Sánchez Ramos.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0917>

¹E-mail de contacto: sanchezmaryolis2@gmail.com

Afiliación: ¹*Institución Educativa Camino Real en San Bernardo Córdoba, (Colombia).

Artículo recibido: 29 de Enero del 2026

Artículo revisado: 9 de Febrero del 2026

Artículo aprobado: 1 de Marzo del 2026

¹Psicólogo graduado en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, (Colombia), 25 años de experiencia como docente del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (Colombia). Magister en Educación con mención en Evaluación de los aprendizajes, Universidad ARCIS de Chile, (Chile). Doctorante en Educación con mención en Administración Educativa, UMECIT, (Panamá).

Resumen

El artículo tiene como propósito, generar aportes teóricos para la construcción social de la calidad educativa, fundamentado en el estudio interpretativo de las prácticas pedagógicas desarrolladas en las instituciones educativas de Santa Cruz de Lorica y Lacides Bersal. Ubicadas en Municipio Lorica, en el Departamento de Córdoba, Colombia. La investigación se fundamentó en el paradigma interpretativo-constructivista, se adoptó el enfoque cualitativo de tipo analítico- explicativo, se empleó el método fenomenológico, apoyado en una perspectiva hermenéutica, Los informantes claves estuvo representados por seis (6) docentes de 11° grado de las instituciones educativas anteriormente mencionadas. Los instrumentos utilizados para la recolección de información fue la entrevista semi estructurada, el grupo focal y la revisión documental. El proceso de análisis de la información se basó en los principios de la Teoría Fundamentada, utilizando el método comparativo continuo. Entre los resultados se pudo evidenciar que la transformación de las prácticas pedagógicas sea efectiva, la calidad debe ser resignificada como una construcción social que responda al contexto y a las necesidades reales de los actores, superando la visión meramente numérica de las pruebas estandarizadas. La conclusión más relevante de la investigación sostiene que, para lograr una transformación efectiva de las prácticas pedagógicas, la calidad educativa debe ser resignificada como una construcción social. Esto implica que la calidad no puede ser impuesta únicamente a través de decretos externos o

fórmulas universales, sino que debe ser construida colaborativamente por la comunidad educativa, atendiendo a sus realidades, aspiraciones y contextos específicos.

Palabras clave: Calidad educativa, Prácticas pedagógicas, Toma de decisiones, Mejora institucional, Construcción social de la calidad educativa.

Abstract

The purpose of the article is to generate theoretical contributions for the social construction of educational quality, based on the interpretative study of the pedagogical practices developed in the educational institutions of Santa Cruz de Lorica and Lacides Bersal. Located in the Municipality of Lorica, in the Department of Córdoba, Colombia. The research was based on the interpretive-constructivist paradigm, the qualitative analytical-explanatory approach was adopted, the phenomenological method was used, supported by a hermeneutical perspective, The key informants were represented by six (6) 11th grade teachers from the aforementioned educational institutions. The instruments used for information collection were the semi-structured interview, the focus group and the documentary review. The process of analyzing the information was. Based on the principles of Grounded Theory, using the continuous comparative method. Among the results, it was possible to show that the transformation of pedagogical practices is effective, quality must be resignified as a social construction that responds to the context and the real needs of the actors, overcoming the merely numerical vision

of standardized tests. The most relevant conclusion of the research is that, in order to achieve an effective transformation of pedagogical practices, educational quality must be resignified as a social construction. This implies that quality cannot be imposed only through external decrees or universal formulas, but must be built collaboratively by the educational community, taking into account its realities, aspirations and specific contexts.

Keywords: Educational quality, Pedagogical practices, Decision-making, Institutional improvement, Social construction of educational quality.

Sumário

O objetivo do artigo é gerar contribuições teóricas para a construção social da qualidade educativa, baseadas no estudo interpretativo das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições educativas de Santa Cruz de Lorica e Lacides Bersal. Localizada no Município de Lorica, no Departamento de Córdoba, Colômbia. A pesquisa baseou-se no paradigma interpretativo-construtivista, foi adotada a abordagem analítica-explicativa qualitativa, o método fenomenológico foi utilizado, apoiado por uma perspectiva hermenêutica. Os principais informantes foram representados por seis (6) professores do 11º ano das instituições educacionais mencionadas. Os instrumentos usados para a coleta de informações foram a entrevista semiestruturada, o grupo focal e a revisão documental. O processo de análise das informações baseou-se nos princípios da Teoria Fundamentada, utilizando o método comparativo contínuo. Entre os resultados, foi possível mostrar que a transformação das práticas pedagógicas é eficaz, a qualidade deve ser resignada como uma construção social que responde ao contexto e às necessidades reais dos atores, superando a visão meramente numérica dos testes padronizados. A conclusão mais relevante da pesquisa é que, para alcançar uma transformação eficaz das práticas pedagógicas, a qualidade educacional deve ser resignada como uma construção social. Isso implica que a qualidade não pode ser imposta apenas por decretos externos ou fórmulas universais, mas deve ser construída colaborativamente pela

comunidade educacional, levando em conta suas realidades, aspirações e contextos específicos.

Palavras-chave: Qualidade educativa, Práticas pedagógicas, Tomada de decisão, Melhoria institucional, Construção social da qualidade educativa.

Introducción

La educación representa un eslabón clave para lograr los objetivos de desarrollo humano, progreso social y económico de cualquier nación. Dichas razones subrayan la necesidad y la creciente preocupación por la prestación de un servicio educativo de calidad en los distintos modelos existentes, ya que de ello depende el éxito en la consecución de proyectos y objetivos. La calidad educativa no se limita únicamente a los métodos de enseñanza, sino que también incorpora los mecanismos socializadores de calidad educativa y verificación del aprendizaje como manifestación del logro alcanzado. Representa una visión panorámica de los desafíos inherentes a la relación entre educación, calidad y sociedad, manifestándose de manera tangible en los resultados de las prácticas pedagógicas. En ese orden de ideas, las instituciones educativas se han establecido como entidades sociales con la finalidad de gestionar la educación de manera sistemática, siguiendo lineamientos organizacionales y propiciando la instauración de reformas en este ámbito ha surgido de la necesidad de modernizar el legado ineficiente de la administración pública burocrática alejada de los procesos sociales inherentes a todo proceso educativo. Este proceso, según Crespillo (2010) se ha gestado con el claro propósito de superar las formas tradicionales asociadas a las prácticas pedagógicas, buscando así garantizar una mayor eficiencia y eficacia de los servicios educativos. Bajo la guía de esta premisa, se ha impulsado una nueva configuración organizativa de los sistemas educativos.

La calidad educativa constituye una preocupación

global que ha dominado las agendas políticas, académicas y sociales durante las últimas décadas, configurándose como uno de los objetivos centrales del desarrollo sostenible establecidos por las Naciones Unidas. En el contexto internacional, la búsqueda de la calidad ha transitado desde enfoques centrados exclusivamente en la cobertura y el acceso hacia perspectivas más complejas que integran dimensiones relacionadas con la pertinencia, la equidad, la relevancia y la eficacia de los procesos educativos. Los sistemas educativos de diversos países han implementado reformas orientadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, profesionalizar la docencia y fortalecer las instituciones escolares, frecuentemente guiados por estándares internacionales como las pruebas PISA que, si bien aportan datos comparativos, han sido criticadas por imponer concepciones homogéneas que desconocen las particularidades culturales, sociales y económicas de los diferentes contextos. A nivel mundial, se ha evidenciado una tensión persistente entre las demandas de estandarización y homogeneización que impulsan organismos internacionales y las necesidades de contextualización y pertinencia cultural que reclaman las comunidades educativas locales. Esto ha generado debates sobre qué significa realmente una educación de calidad, quién tiene la autoridad para definirla y mediante qué procesos debe construirse. Las reformas educativas implementadas en países desarrollados y en desarrollo han mostrado resultados mixtos, evidenciando que la mejora de la calidad no puede lograrse únicamente mediante decretos administrativos, inversiones en infraestructura o cambios curriculares, sino que requiere transformaciones profundas en las concepciones pedagógicas, las culturas institucionales y las prácticas cotidianas de enseñanza. La evidencia internacional revela que las políticas educativas más efectivas son

aquellas que logran articular estándares de calidad con procesos participativos de construcción de significados, involucrando activamente a docentes, estudiantes y comunidades educativas en la definición de sus propios horizontes de excelencia.

En América Latina, la problemática de la calidad educativa adquiere características específicas relacionadas con las profundas desigualdades sociales, la diversidad cultural, las limitaciones de recursos y las herencias de sistemas educativos elitistas que históricamente han excluido a amplios sectores de la población. Los países latinoamericanos han experimentado importantes avances en cobertura durante las últimas décadas, logrando que la mayoría de los niños y jóvenes accedan a la educación básica, sin embargo, persisten brechas significativas en la calidad de los aprendizajes, especialmente entre sectores urbanos y rurales, entre regiones centrales y periféricas, y entre grupos socioeconómicos privilegiados y vulnerables. Resultados regionales como los del Laboratorio Latinoamericano de Calidad educativa de la Calidad de la Educación evidencian que los sistemas educativos de la región enfrentan desafíos relacionados con la formación docente, las condiciones de infraestructura, la pertinencia curricular y la capacidad de las escuelas para compensar las desventajas sociales de origen.

En Colombia, el debate sobre calidad educativa ha estado marcado por la implementación de políticas educativas que, inspiradas en modelos internacionales, han privilegiado la calidad educativa estandarizada, la competencia entre instituciones y la responsabilización de docentes y directivos por los resultados académicos de sus estudiantes. Las pruebas Saber, aplicadas en diferentes niveles del sistema educativo, se han constituido en el principal referente para medir la calidad, generando rankings institucionales que

han profundizado las desigualdades al estigmatizar a las escuelas ubicadas en contextos de mayor vulnerabilidad social. Esta situación ha generado efectos paradójicos: mientras se busca mejorar la calidad mediante la medición y la comparación, las instituciones educativas han orientado sus esfuerzos hacia la preparación para las pruebas, reduciendo el currículo, limitando la innovación pedagógica y desconociendo dimensiones fundamentales de la formación integral como el desarrollo socioemocional, la formación ciudadana y el pensamiento crítico.

En este sentido, durante mi experiencia docente, se ha observado que las instituciones educativas como Santa Cruz de Lorica y Lacides Bersal, operan en entornos marcados por múltiples vulnerabilidades sociales y económicas que impactan las trayectorias educativas de sus estudiantes. No obstante, según declaraciones en GS noticiascol (2025) la directora del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), Elizabeth Blandón Bermúdez, en visita a Montería capital del Departamento de Córdoba, alertó que Córdoba estaba por debajo de la media nacional en Saber 11, haciendo un llamado a una estrategia conjunta para mejorar los resultados. Si embargo, destacó a Montería como un ejemplo positivo dentro del departamento por sus avances, especialmente en educación rural, y diferenciando sus esfuerzos de otros municipios cordobeses que también necesitaban apoyo, según lo reportaron fuentes como la Alcaldía de Montería y redes sociales de la época. Posiblemente, las causas de esta problemática incluyen la imposición de modelos homogéneos desconectados de la realidad local, las limitaciones de recursos e infraestructura, y una formación docente que prioriza la transmisión técnica sobre la reflexión crítica. Como consecuencia, se observa una perpetuación de las desigualdades educativas, donde las escuelas con mayores necesidades reciben menos reconocimiento, provocando

además la desmoralización del personal docente. Asimismo, se puede presumir que existe una débil articulación en la formulación de planes de mejora, ya que la información sobre calidad se emplea mayoritariamente para la rendición de cuentas y no como un insumo estratégico para la innovación. En consecuencia, se pudiera producir una pérdida de legitimidad de los centros públicos que fragiliza la cohesión entre la escuela y las comunidades.

Para comprender esta realidad, es necesario generar aportes teóricos para la construcción social de la calidad educativa, fundamentado en el estudio interpretativo de las prácticas pedagógicas desarrolladas en las instituciones educativas señaladas anteriormente. Con ello, se abordará la preocupación por los efectos limitados que los modelos de calidad educativa estandarizada ejercen sobre las prácticas pedagógicas institucionales, al centrarse principalmente en la memorización de contenidos y relegar el desarrollo de habilidades críticas y creativas. Entre los referentes fundamentales que sustentan esta investigación se encuentra Programa para la Calidad educativa Internacional de Alumnos (PISA) en 2022, y los cuestionarios aplicados en el marco de un estudio comparativo sobre la calidad de las instituciones educativas Santa Cruz de Lorica y Lacides Bersal a lo largo del recorrido académico de los estudiantes, se revela una radiografía detallada de diversos aspectos. Estos incluyen aspectos sociológicos como la vida escolar, el nivel socioeconómico, la dinámica familiar, el capital social y cultural de los estudiantes, así como su formación académica. Además, se analizan las condiciones de infraestructura, seguridad y los recursos pedagógicos disponibles en la institución para el proceso de aprendizaje. Estos elementos proporcionan una perspectiva integral que va más allá de la simple medición de conocimientos, permitiendo una comprensión profunda de los factores que influyen en el

rendimiento académico y el desarrollo integral de los estudiantes.

En este sentido, Los resultados para esta versión de PISA 2022 según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2023) dejan ver que el sistema educativo colombiano tuvo un comportamiento resiliente en las tres áreas del conocimiento evaluadas (lectura, matemáticas y ciencias), dado que los resultados a nivel mundial decrecieron como era de esperarse luego de la emergencia sanitaria, pero el promedio del puntaje de Colombia lo hizo en menor proporción. De igual manera, el MEN (2023) enfatiza que los resultados de la medición internacional por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Dejan ver datos que para el Gobierno Nacional dan muestra de la necesidad de transformar estructuralmente el sistema educativo, dado que, en los tres dominios, más del 50% de los estudiantes no alcanzaron las competencias básicas (nivel 2) esperadas en cada una de las áreas. Estos resultados obtenidos en las pruebas realizadas en 2022 en el contexto colombiano, reiteran la necesidad de hacer equipo con todos los actores de la comunidad educativa a nivel nacional y regional, y continuar fortaleciendo todas las estrategias encaminadas a avanzar en materia de calidad, tal como quedó establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026.

En este sentido, es necesario establecer criterios claros que permitan discernir de manera efectiva las deficiencias y desafíos específicos a abordar en el ámbito sociológico de la educación. De ahí, el Grupo Banco Mundial (BM, 2021) una entidad comprometida con el desarrollo educativo y el fomento de un aprendizaje acorde a las necesidades sociales contemporáneas respalda programas educativos en 90 países con el objetivo de ayudarlos a alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4

(ODS 4). Este objetivo se centra en asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad en todos los niveles de enseñanza, promoviendo oportunidades de aprendizaje continuo hasta el año 2030. Este compromiso implica la necesidad de reducir en un 50% la cantidad de niños de 10 años que aún no logran leer ni interpretar un texto sencillo, lo cual se refleja en los resultados de las prácticas pedagógicas, donde muchos de ellos no obtienen calificaciones adecuadas. En este contexto, se impulsa el desarrollo de reformas educativas sistémicas que, adaptadas a los modelos políticos de cada país, tienen la responsabilidad de asegurar el aprendizaje adecuado para todos los estudiantes.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2022), orienta su visión política hacia procesos que impulsen la prosperidad, la igualdad y las oportunidades en distintos países. Su enfoque se centra en preparar a los individuos para afrontar y transformar el mundo futuro mediante la promoción de una educación eficaz. En relación con los resultados PISA 2022, según el MEN (2023) muestran un desempeño históricamente bajo en lectura, matemáticas y ciencias para los países de la OCDE, incluyendo una tendencia negativa general. Colombia no es una excepción a esta tendencia, lo que subraya la importancia de la colaboración entre todos los participantes en la educación a nivel nacional y regional, así como el fortalecimiento de las estrategias para mejorar la calidad educativa, tal como se plantea en el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026. En el escenario colombiano, Bahamon y Reyes (2014) hacen referencia a la Prueba Saber Pro, anteriormente conocida como Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior (ECAES), destacando su enfoque en la calidad educativa de competencias y la calidad de los procesos educativos de las instituciones. Plantea Demarchi (2020) que, aunque el sistema de calidad educativa se estableció en 1968, según De la Orden (2009),

como un mecanismo para verificar el desarrollo y cumplimiento de los currículos, fue con la promulgación de la ley 1324 en 2009 que la calidad educativa se convirtió en un examen obligatorio para todos los niveles de formación académica.

Sin embargo, a pesar de la adhesión de Colombia como miembro 37 de la OCDE (2019) desde abril de 2020, el país ostenta la peor calificación en las Pruebas PISA de 2015 entre todos los países miembros de la organización. En la última evaluación de la calidad educativa realizada, Colombia obtuvo una calificación general de 412 puntos en lectura, 391 en matemáticas y 413 en ciencias, todas por debajo del promedio de la OCDE, establecido en 487, 489 y 489 puntos respectivamente. A pesar de que Colombia aún no ha logrado superar el promedio de la OCDE (2019) y se mantiene en las peores posiciones, los modelos de calidad educativa persisten como un problema al no cumplir con las expectativas de los docentes al evaluar el aprendizaje y de los estudiantes que no logran demostrar un dominio adecuado de lo recibido en el proceso de enseñanza. La calidad educativa, de manera formal, no se presenta con la misma amplitud en su diseño y aplicación como ocurre en países de Europa e incluso algunos de la región, como Chile. A pesar de que, desde la década de los sesenta, según Lara (2019) el país comenzó la aplicación de pruebas estandarizadas para algunas admisiones de estudiantes a instituciones superiores y, hacia los años ochenta, el Estado se dio a la tarea de abordar la masificación de la educación y la necesidad de atender las demandas de competitividad, el problema persiste sin cumplir sus objetivos.

De allí, el MEN (2017) plantea, a través del Plan Decenal 2017-2026, una hoja de ruta que define las estrategias a seguir en los próximos años. Este plan tiene como objetivo principal

fortalecer la enseñanza y la calidad de los procesos educativos, priorizando las necesidades específicas de los diferentes ámbitos educativos. El propósito es alcanzar niveles de competitividad que estén acordes con las recomendaciones internacionales (Zubiria, 2019). Sin embargo, desde el Decreto 1290 de 2009, el gobierno nacional ha facultado a las instituciones educativas para definir su Sistema Institucional de Evaluación Estudiantil (SIEE). En esta perspectiva, el SIEE (2023) fortalece la estandarización de estos sistemas a nivel nacional. Esta iniciativa evalúa periódicamente la calidad educativa, perfeccionándola mediante preguntas de opción múltiple para detectar el comportamiento y la competencia de los estudiantes, preparándolos para los niveles superiores de educación.

Materiales y Métodos

El artículo se suscribe en el paradigma interpretativo-constructivista, el cual asume que la realidad no es algo dado, sino una construcción simbólica dinámica que surge de la interacción entre los actores sociales. Este enfoque privilegia la comprensión profunda de las subjetividades y los significados que docentes y directivos otorgan a sus prácticas cotidianas. Por lo tanto, el estudio adopta un enfoque cualitativo de tipo analítico-explicativo, buscando estructurar comprensiones contextualizadas de los discursos y comportamientos en los escenarios educativos. Se empleó el método fenomenológico, apoyado en una perspectiva hermenéutica. La fenomenología permite obtener narraciones detalladas de la experiencia vivida, mientras que la hermenéutica facilita la interpretación de los procesos y discursos para descubrir matices culturales e institucionales que los datos numéricos no capturan. Se asume principalmente la postura de Denzin (2012), que propone una investigación cualitativa crítica orientada a la transformación social y la democratización del conocimiento.

El diseño es de carácter hermenéutico y descriptivo, estructurado en cuatro etapas principales: 1) Identificación y contextualización del problema de investigación. 2) Etapa empírica: selección de textos y antecedentes teóricos para definir las categorías de estudio. 3) Etapa metodológica: trabajo de campo y aplicación de instrumentos a la muestra seleccionada. 4) Etapa descriptiva: análisis e interpretación de los hallazgos en relación con las teorías base. El escenario de la investigación son las Instituciones Educativas Santa Cruz de Lorica y Lacides Bersal, en el departamento de Córdoba, Colombia. Los informantes claves se seleccionaron mediante un muestreo intencional, identificando a aquellos individuos con conocimiento directo del fenómeno: Directivos: un (1) de cada institución. Cuatro (4) docentes de 11° grado que laboran en las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Naturales e Inglés. Criterios de elegibilidad: ser docente o personal administrativo activo en las instituciones educativas Santa Cruz de Lorica y Lacides Bersal, con al menos seis meses de experiencia y haber participado en procesos de calidad educativa o en actividades relacionadas con la aplicación de estrategias de mejora derivadas de dichos procesos. De igual manera, manifestar libremente su disposición a colaborar y otorgar el consentimiento informado para participar en la investigación.

Criterios de exclusión: se excluyeron individuos ajenos a la planta docente o administrativa de las Instituciones Educativas Santa Cruz de Lorica y Lacides Bersal, con antigüedad menor a seis meses, o sin participación en procesos de calidad educativa institucional. También se excluyeron quienes no aceptaran participar voluntariamente o incumplieran requisitos ético-legales, como la firma del consentimiento informado. Para garantizar el rigor científico de la investigación, la validez se sustentó según lo establece Rojas (2014) que en cuanto a la

credibilidad o validez de las interpretaciones podemos recurrir a la triangulación teórica confrontando los resultados con varios enfoques teóricos. Para este estudio se contrastó la información obtenida mediante matrices y las teorías establecidas conforme a las categorías iniciales. De acuerdo al autor citado en la triangulación de fuentes, métodos y teorías, aseguró que los hallazgos, descripciones y conclusiones reflejen de manera fidedigna la realidad de las instituciones de Santa Cruz de Lorica y Lacides Bersal.

Complementariamente, la fiabilidad según Martínez (2013) considera que la fiabilidad, puede ser entendida como el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observaciones, evaluadores o jueces del mismo fenómeno. Siguiendo al autor mencionado anteriormente, se garantizó mediante el nivel de concordancia interpretativa entre las diferentes observaciones y la definición exacta de las categorías, buscando que los instrumentos reflejen los fenómenos de forma estable y consistente en el tiempo. En lo que respecta a las consideraciones éticas, el estudio se rigió por principios que priorizan la dignidad humana y el respeto a la autonomía de los informantes involucrados. Bajo este marco, se implementó el consentimiento informado, mediante el cual se comunicó a los docentes y directivos los objetivos de la investigación y se les garantizó su derecho a retirarse voluntariamente en cualquier etapa del proceso. Asimismo, la investigación cumplió estrictamente con los criterios de confidencialidad, empleando protocolos de anonimización y seudonimización para proteger la identidad de los informantes clave y asegurar el resguardo de los datos sensibles recopilados.

Los instrumentos utilizados para la recolección de información en esta investigación fueron principalmente tres, diseñados bajo un enfoque cualitativo para capturar la complejidad de las

Los hallazgos se derivan del análisis interpretativo de las prácticas en las instituciones Santa Cruz de Lorica y Lacides Bersal, utilizando la triangulación de entrevistas, grupos focales y la revisión documental. En ese sentido, Miles y Huberman (2014), afirman que el análisis e interpretación de los hallazgos en investigación cualitativa representa un proceso iterativo y reflexivo que implica la reducción de datos, su organización sistemática y la generación de conclusiones verificables. En esta perspectiva, el análisis cualitativo debe ir más allá de la simple descripción de los hallazgos, avanzando hacia niveles interpretativos que permitan la construcción de explicaciones teóricas fundamentadas en la evidencia empírica recolectada. A continuación, se presentan los hallazgos principales se detallan a continuación:

La entrevista a los docentes se centró en cómo gestionan los procesos de enseñanza- aprendizaje ante las pruebas estandarizadas y cómo promueven una formación integral y crítica, en una investigación que buscó comprender la construcción social de la calidad educativa desde la perspectiva de sus protagonistas (ver figura 1).

Figura 1. Diagrama de red asociado a la categoría construcción social de la calidad educativa



La figura 1, revela que la calidad depende de la articulación entre la profesionalización docente y la gestión institucional, enfrentando la tensión constante entre las métricas de las pruebas estandarizadas y la necesidad de una evaluación formativa y continua. En tal sentido, las categorías emergentes relacionadas con la dimensión pedagógica tradicional revelan tensiones fundamentales en la conceptualización sobre la calidad. La Educación tradicional se vincula al Conocimiento aplicado y al Rol estudiantil pasivo, lo que dificulta alcanzar la excelencia. Los actores educativos reconocen las limitaciones de modelos transmisivos centrados en la memorización y cuestionan paradigmas pedagógicos que han dominado históricamente el escenario educativo colombiano. En cambio, resaltan categorías de formación integral como Formación integral, Ser biopsicosocial, Habilidades sociales, Pensamiento crítico y Desarrollo emocional. Este conjunto refleja una visión holística del estudiante, superando enfoques reduccionistas. Los informantes asocian la calidad educativa a las múltiples dimensiones del desarrollo humano, uniendo excelencia académica y bienestar socioemocional. Destaca Ser biopsicosocial como antropología pedagógica compleja. El Rol estudiantil activo como categoría diferenciada constituye un hallazgo significativo, es clave, conectando con teorías constructivistas y socio constructivistas del aprendizaje. Vinculado a Aprendizaje logrado, Autonomía, Desarrollo de habilidades y Resolución de problemas, destaca el protagonismo estudiantil en la calidad educativa. El estudiante es visto como constructor activo de su conocimiento, aplicando saberes y desarrollando competencias, lo que transforma las prácticas docentes.

Las categorías vinculadas a las prácticas pedagógicas docentes conforman otro núcleo analítico central, articulando Práctica pedagógica docente, Capacitación docente, Calidad

educativa general y Gestión institucional. Es por ello, la calidad educativa depende del desarrollo profesional docente continuo y del contexto institucional. La capacitación docente es crucial ante las demandas educativas cambiantes. Y la gestión institucional implica que la calidad es una responsabilidad organizacional compartida, no solo individual del aula. Las categorías metodológicas emergentes, como Metodología Waldorf y Proyectos interdisciplinarios, señalan innovación pedagógica. La Metodología Waldorf implica enfoques alternativos centrados en el desarrollo artístico y emocional. Los Proyectos interdisciplinarios sugieren integración curricular, coherente con concepciones educativas modernas. Estas estrategias diversificadas buscan contextualizar las prácticas a las necesidades de los estudiantes. La dimensión curricular se basa en contenidos, enfoque educativo, proceso educativo y políticas institucionales, que configuran las prácticas pedagógicas. Las políticas institucionales remarcan la necesidad de coherencia para la calidad. El enfoque educativo alude a opciones que orientan los proyectos educativos. Esta red muestra que la calidad surge de la alineación curricular sistémica.

Las categorías enfocadas en competencias específicas como Comprensión lectora, Conocimiento previo, Análisis crítico y Educar para el mundo actual muestran interés en el desempeño estudiantil. En cuanto a la Comprensión lectora es clave para el aprendizaje. Educar para el mundo actual refleja la necesidad de una educación que responda a un contexto globalizado y tecnológico. Esta categoría se vincula con TIC y Diferente contexto, evidenciando una brecha entre lo tradicional y lo contemporáneo. Las categorías instrumentales como Objetivos, Alcance y Portafolios operacionalizan la calidad. Portafolios promueve estrategias educativas auténticas, y Mesa redonda/Debates fomentan metodologías dialógicas. En conjunto, las categorías muestran

que la calidad educativa es un proceso complejo, situado y multidimensional, que integra pedagogía, innovación, políticas y aspiraciones en el Caribe colombiano.

En el marco de una cultura escolar en transformación, los hallazgos revelan que ambas instituciones transitaron desde una práctica pedagógica fragmentada hacia escenarios de mayor estructuración y deliberación colectiva. Este tránsito coincide con lo que Peralta, et al. (2025) en el cual, la consolidación del liderazgo directivo se percibe como una correlación positiva significativa entre el liderazgo y la calidad educativa. Los dos elementos interactúan recíprocamente y su consolidación conjunta favorece una mejora institucional. De allí, las escuelas comienzan a integrar la calidad educativa como un componente estructural del liderazgo directivo-pedagógico. En el caso de Santa Cruz de Lorica, este proceso se vio marcado por un esfuerzo sostenido de retroalimentación horizontal, mientras que en Lacides Bersal se observó una tendencia hacia la estandarización de criterios y una mayor sistematización de los procesos de calidad educativa. Un análisis contrastivo permite advertir que, aunque ambas instituciones partieron de contextos de débil planificación estratégica las instituciones respondieron distinto: Santa Cruz de Lorica con liderazgo distribuido, y Lacides Bersal redefiniendo el seguimiento pedagógico. Esto se explica por el grado de madurez organizacional (Bolívar y Moreno, 2023), o la capacidad institucional para integrar cambios sostenidos basados en la reflexión.

La transformación del liderazgo educativo constituye otro eje relevante en esta reflexión. En ambas instituciones se transitó de un liderazgo vertical a uno más participativo, fenómeno que se inscribe en lo que Camacho y Díaz (2024) denominan liderazgo adaptativo,

donde las decisiones son informadas por datos y orientadas a fortalecer el sentido de comunidad profesional. En este punto, el empoderamiento docente se manifiesta como una constante en ambas instituciones, aunque con matices: en Santa Cruz se acentuó la autogestión docente, mientras en Lacides Bersal primó el acompañamiento directivo estratégico. El análisis de los hallazgos, revela una creciente adopción del análisis colegiado en ambas instituciones, lo cual se alinea con el modelo de comunidades profesionales de aprendizaje (López & Pérez, 2023) que destaca el diálogo profesional para mejorar la escuela. Santa Cruz de Lorica usó reuniones interdepartamentales, y Lacides Bersal, talleres de análisis formativos.

Un hallazgo notable es el impacto diferenciado que, en ambos casos, se fortaleció la disposición al cambio, aunque en Santa Cruz de Lorica se consolidó un ambiente más proactivo, mientras que en Lacides Bersal persisten tensiones vinculadas con la apropiación del enfoque. Según Martínez y Herrera (2024), esta diferencia puede estar relacionada con el nivel de internalización del sentido formativo de la calidad educativa, lo cual implica que los actores educativos no perciban a la calidad educativa como mecanismos punitivos, sino como herramientas de mejora. Desde el punto de vista pedagógico, la modificación de las metodologías de enseñanza, derivada del análisis de resultados, es uno de los efectos más sustantivos. En ambas instituciones se registraron ajustes curriculares y metodológicos, particularmente en áreas como matemáticas y lenguaje, lo cual coincide con los planteamientos de Alarcón y Torres (2023), quienes destacan que la construcción social de la calidad educativa puede funcionar como insumos para la innovación pedagógica cuando se integran de manera contextualizada al trabajo docente.

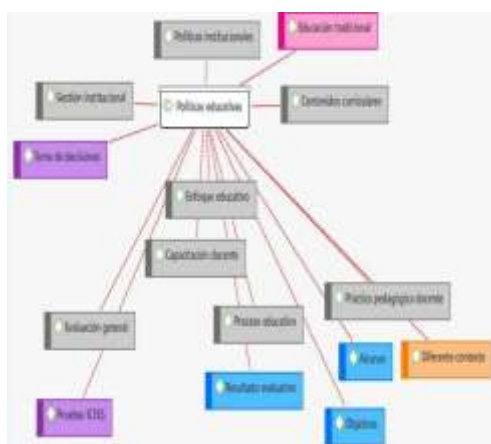
Los procesos de formación y desarrollo profesional también experimentaron

transformaciones relevantes. Antes caracterizados por una baja pertinencia y escasa continuidad, los planes de formación se reconfiguraron como respuestas directas a los hallazgos. Esta tendencia se alinea con el enfoque de formación situada defendido por Vargas y Cárdenas (2023), quienes sostienen que la profesionalización docente requiere anclaje en problemas reales de la práctica, bajo un esquema de aprendizaje colaborativo y reflexivo. En cuanto, a la participación de la comunidad educativa ambas instituciones avanzaron en la democratización del acceso a la información evaluativa, creando espacios de socialización y diálogo con estudiantes y familias. Este fenómeno fortalece la gobernanza educativa participativa, entendida como la articulación entre transparencia, corresponsabilidad y agencia social, tal como lo plantean Castillo y Rivas (2024). La institucionalización de prácticas comunicativas más abiertas generó, en ambos contextos, un clima organizacional más cohesionado y comprometido.

Entrevista a directivos

las entrevistas aplicadas a los directivos de las instituciones educativas Santa Cruz de Lorica y Lacides Bersal revela una visión compartida sobre la calidad educativa como un catalizador estratégico para la transformación institucional.

Figura 2: Resultados asociados a la categoría políticas educativas



La figura 2, muestra las Políticas educativas

como eje central que une lo macro y microeducativo en Santa Cruz de Lorica y Lacides Bersal. Las políticas educativas actúan como enlace entre normas externas y realidades institucionales, creando tensiones y cambios. Los informantes las ven como marcos que influyen en la gestión y las prácticas pedagógicas, no como órdenes verticales. Las Políticas institucionales, median entre macropolíticas y acciones educativas, mostrando cómo las instituciones adaptan las directrices a sus contextos, necesidades y particularidades socioculturales. Esto contradice la idea de una mera implementación mecánica, evidenciando una apropiación y resignificación activa de las políticas educativas generales. La vinculación entre Políticas educativas y Gestión institucional pone de manifiesto que la efectividad de cualquier lineamiento político depende críticamente de los dispositivos administrativos y organizacionales mediante los cuales se operacionaliza. En ese sentido, la efectividad de las políticas educativas depende de la gestión institucional, que transforma intenciones en acciones mediante planificación, recursos, coordinación y seguimiento. Una gestión coherente y sólida es clave para que las políticas mejoren la calidad educativa.

La relación entre Políticas educativas y Toma de decisiones muestra el carácter estratégico del gobierno escolar. Las políticas son marcos que requieren interpretación y decisión. La toma de decisiones involucra a la comunidad educativa en análisis y elección. Es importante que las decisiones reflejen consensos colectivos, no imposiciones. La vinculación entre Políticas educativas y Enfoque educativo. Las políticas educativas influyen en el enfoque educativo de las instituciones, que define su proyecto formativo. Las políticas impulsan enfoques como el de competencias, generando tensiones entre innovación y tradición pedagógica, lo que resulta en cambios graduales. Las categorías Calidad

educativa general y Pruebas ICFES conectadas con Políticas educativas reflejan cómo los sistemas de responsabilidad nacional configuran las prioridades y estrategias institucionales. Las políticas de calidad educativa estandarizada generan presiones sobre las escuelas para obtener resultados satisfactorios, condicionando decisiones curriculares, metodológicas y organizativas. Los informantes evidencian conciencia crítica sobre estas dinámicas, reconociendo tanto la legitimidad de la rendición de cuentas como los riesgos de reduccionismo y enseñando para el examen.

Las categorías Práctica pedagógica docente, Proceso educativo, Resultado, Alcance, Objetivos y Diferente contexto muestran cómo las políticas educativas influyen en la relación docente-estudiante. Los informantes entienden las políticas como fuerzas que modulan sus decisiones y valoraciones. Diferente contexto resalta la necesidad de políticas sensibles a la diversidad regional del Caribe colombiano. Las políticas educativas estructuran significados compartidos sobre la calidad, operando como marco normativo y objeto de apropiación crítica para una educación pertinente y transformadora. Las instituciones Santa Cruz de Lorica y Lacides Bersal comparten una visión común respecto al valor estratégico de la calidad educativa de la calidad educativa, concebidas como catalizadores de transformación institucional. Ambas perciben en estos dispositivos un componente clave para la objetivación de los procesos decisorios, trascendiendo prácticas intuitivas o empíricas. Respecto a la formulación de políticas internas, ambas instituciones muestran una evolución hacia modelos de gestión basados en datos. La inclusión sistemática de la información evaluativa en los Planes de Mejoramiento Institucional revela una tendencia hacia la tecnificación de los procesos escolares, entendida no como una burocratización, sino como un intento de profesionalización y transparencia.

Ambas instituciones reconocen la utilidad diagnóstica de los resultados, pero advierten sobre la falta de desagregación y el desfase temporal de la información. Esta tensión entre valor técnico y pertinencia contextual ha sido documentada por Martínez y García (2023), quienes advierten que el uso eficaz de indicadores de mejora exige una arquitectura de apoyo institucional que incluya formación docente, herramientas de visualización y acompañamiento técnico. La capacidad de lectura crítica y situada de los datos se erige como una condición indispensable para su aprovechamiento efectivo. Otro punto de comparación se centra en la respuesta de los actores escolares. Si bien en ambas instituciones se documenta una evolución desde el escepticismo hacia la corresponsabilidad, el proceso ha sido mediado por la estrategia de liderazgo ejercida por los equipos directivos. Mientras en Santa Cruz se resalta la construcción de sentido desde la resignificación de la calidad educativa, en Lacides se destaca la generación de estructuras colaborativas para la interpretación y acción. Esta diferencia se inscribe en lo que Bolívar (2024) denomina el liderazgo pedagógico distribuido, una condición clave para movilizar la mejora desde una lógica de participación y horizontalidad.

Los mecanismos de análisis de datos comparten similitudes, especialmente en los días de análisis y los comités pedagógicos. Sin embargo, En la Institución Lacides Bersal, ha desarrollado rutas institucionales de interpretación y seguimiento, integrando indicadores internos para la retroalimentación sistemática, en consonancia con la gobernanza. Esto exige modelos integrales y formativos como lo plantea García, et al. (2023), estos autores recomiendan propuestas de formación transdisciplinarias integradas en la educación en diversas áreas, con el fin de mejorar el autorreconocimiento de los sujetos y la valoración de su profesión.

Construcción y/o aportes teóricos-argumentativos

La construcción y/o Aportes Teóricos-Argumentativos que se presenta, se apoya en una tríada conceptual robusta, donde configura un modelo de construcción social de la calidad educativa que trasciende la visión técnica-estandarizada para posicionarse en una praxis situada y dialógica. Siguiendo la premisa de Vygotsky (1978), quien afirma que el aprendizaje es un aspecto necesario y universal del proceso de desarrollo de funciones psicológicas culturalmente organizadas. Por ello, la construcción teórica, sitúa la calidad en el espacio de mediación entre los actores y su entorno. De ahí, esta visión se complementa con la perspectiva de Freire (1985), para quien la educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, validando así una calidad negociada que rechaza la rigidez de los estándares externos. En consecuencia, el modelo articula las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir, transformando la gestión institucional en un proceso de aprendizaje organizacional que responde al arraigo comunitario y a las particularidades del Caribe colombiano. A continuación, se resumen los principales componentes y aportes teóricos-argumentativos de la investigación:

Pilares teóricos de los aportes teóricos-argumentativos

- Perspectiva Sociocultural (Vygotsky, 1978): define el aprendizaje como un proceso social mediado culturalmente, donde las prácticas pedagógicas actúan como espacios de mediación y andamiaje en la Zona de Desarrollo Próximo.
- Pedagogía Crítica (Paulo Freire, 1985): argumenta a favor de una educación dialógica y liberadora, posicionando al estudiante como sujeto activo y rechazando la educación bancaria o meramente

transmisiva.

- Modelos Pedagógicos (Flórez, 1994): aporta la estructura para analizar las racionalidades pedagógicas subyacentes en las instituciones, identificando cómo estas configuran nociones específicas de calidad.

Aportes argumentativos sobre la calidad educativa

La investigadora presenta argumentos críticos contra la homogeneización de la educación:

- Crítica a la Estandarización: sostiene que los modelos basados exclusivamente en pruebas externas (como Saber o PISA) generan una enseñanza para el examen, reduciendo el currículo y marginando habilidades críticas y socioemocionales.
- Resignificación de la Calidad: propone entender la calidad educativa como un mecanismo de verificación del cumplimiento de objetivos curriculares en las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir.
- Calidad Situada: argumenta que la excelencia debe responder a las particularidades socioculturales del territorio (en este caso, el Caribe colombiano), integrando el arraigo comunitario y la diversidad cultural como indicadores de éxito.

Aportes a la gestión institucional

La investigadora documenta y teoriza el tránsito hacia una gestión más profesionalizada:

- Tránsito de la Gestión: la teoría evidencia una evolución desde una gestión intuitiva y administrativa rutinaria hacia un modelo de liderazgo pedagógico basado en la evidencia, donde los datos de calidad se usan para la toma de decisiones estratégicas.
- Cultura de la Evidencia: se promueve la consolidación de una cultura institucional donde el análisis sistemático de información (matrices, resultados ICFES, informes internos) legitima los planes de mejora.
- Aprendizaje organizacional: las instituciones

son concebidas como sistemas dinámicos capaces de aprender de su propia experiencia y ajustar sus prácticas mediante ciclos de reflexión colectiva.

Construcción de metas y mejora escolar

El estudio concluye que la construcción teórica propuesta facilita:

- Clarificación de Objetivos: permite que las instituciones transiten de declaraciones genéricas de intención a metas medibles y verificables articuladas con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- Formación Docente Situada: argumenta que el desarrollo profesional más efectivo es aquel que se ancla en los problemas reales de la práctica identificados a través de la evaluación de resultados.
- Gobernanza Participativa: fomenta la democratización de la información, involucrando a familias y estudiantes en la comprensión de los resultados para generar corresponsabilidad.

La construcción y/o Aportes Teóricos-Argumentativos, aporta un marco teórico-metodológico que permite a las escuelas recuperar su autonomía pedagógica, utilizando la información de calidad no para la rendición de cuentas punitiva, sino como un insumo estratégico para la innovación y la transformación social.

Conclusiones

A partir del propósito de esta investigación se evidenció que las prácticas de prácticas pedagógicas sufrieron transformaciones importantes, logrando una mayor alineación entre los resultados y las decisiones institucionales. A continuación, se presentan las siguientes conclusiones sobre la transformación de la calidad educativa en las instituciones Santa Cruz de Lorica y Lacides Bersal:

- La conclusión más relevante fue que la calidad

educativa no debe ser vista como una métrica impuesta externamente o un dato puramente numérico derivado de pruebas estandarizadas. Por el contrario, debe ser resignificada como una construcción social dinámica y colaborativa que responda a las realidades, aspiraciones y contextos específicos de la comunidad educativa.

- Se evidencio un cambio sustancial desde modelos de educación tradicional, caracterizados por el conocimiento memorístico y un rol estudiantil pasivo, hacia una visión holística y biopsicosocial del estudiante. Este nuevo enfoque prioriza el desarrollo de habilidades sociales, el pensamiento crítico, la autonomía y el bienestar emocional, posicionando al estudiante como un constructor activo de su propio conocimiento.
- Las instituciones han transitado de un liderazgo vertical y una gestión intuitiva hacia un liderazgo adaptativo y participativo. Esto implica que la toma de decisiones estratégicas ahora se fundamenta en una cultura de la evidencia, utilizando los resultados de calidad como las pruebas ICFES no de forma punitiva, sino como insumos para la reflexión colectiva y la mejora institucional.
- Los hallazgos muestran que la calidad educativa efectiva requiere de una alineación curricular sistémica que integre metodologías innovadoras, tales como proyectos interdisciplinarios y enfoques que dialoguen con el contexto global y tecnológico actual. El éxito de estas prácticas depende de una capacitación docente continua que esté anclada en los problemas reales del aula.
- Se concluye que las políticas educativas nacionales no se implementan de manera mecánica, sino que son objeto de una apropiación y resignificación activa por parte de los directivos y docentes. Las instituciones actúan como mediadoras que adaptan las normas externas a las particularidades

- socioculturales del territorio, en este caso, el Caribe colombiano para garantizar una educación pertinente.
- La gestión de la calidad ha favorecido la democratización de la información evaluativa, abriendo espacios de diálogo con familias y estudiantes. Este proceso de transparencia y corresponsabilidad fortalece la gobernanza educativa y genera un clima organizacional más cohesionado y comprometido con la transformación social.
- El aporte fundamental de la construcción teórica, fue la generación la construcción social de la calidad educativa, el cual trasciende las visiones instrumentales y estandarizadas predominantes en las políticas públicas contemporáneas. Este aporte se sustenta en una perspectiva interpretativa y situada, reconociendo que la calidad no es un atributo objetivo universal, sino una construcción dinámica resultante de la negociación de significados entre docentes, estudiantes, directivos y la comunidad.

Referencias Bibliográficas

- Alarcón, R., & Torres, M. (2023). Calidad educativa y transformación pedagógica: Un estudio de casos en América Latina. Universidad Autónoma de México. <https://repositorio.unam.mx/handle/123456789/55555>
- Ausubel, N. (1983). Aprendizaje por descubrimiento. En *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (pp. 447–535).
- Bahamon, A., & Reyes, M. (2014). Calidad educativa y calidad de la educación superior en Colombia: Saber Pro y ECAES. *Educación y Educadores*, 17(2), 243–257.
- Banco Mundial. (2021, agosto 18). Cuando un sistema de calidad educativa funciona para mejorar el aprendizaje: el caso de Sobral. Blog del Banco Mundial. <https://blogs.worldbank.org/es/education/when-an-assessment-system-works-to-improve-learning--the-case-of>
- Boletín Oficial de la Gobernación de Córdoba. (2016). Boletín informativo 2016. <https://boletinoficial.cba.gov.ar/2016/>
- Bolívar, A. (2019). Políticas de autonomía curricular y mejora de la escuela. *Linha Críticas*, 25, e23779. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/23779>
- Bolívar, A., & Moreno, M. (2023). Gestión escolar y cultura de la mejora en contextos vulnerables. *Revista Iberoamericana de Calidad Educativa*, 16(2), 34–56. <https://revistas.uam.es/rie/article/view/17689>
- Camacho, J., & Díaz, P. (2024). Liderazgo adaptativo: Claves para una nueva práctica pedagógica. *Revista de Educación y Liderazgo*, 29(1), 77–95. <https://revistaliderazgoeducativo.org/index.php/rel/article/view/2901>
- Castillo, D., León, M., & Torres, P. (2024). Calidad educativa y gestión escolar: Retos para una educación inclusiva. *Revista Iberoamericana de Calidad Educativa*, 17(2), 89–106. <https://doi.org/10.15366/rie2024.17.2.005>
- Castillo, L., & Rivas, E. (2024). Participación ciudadana y gobernanza escolar: Una mirada desde las evaluaciones externas. *Cuadernos de Educación*, 40(1), 15–33. <https://cuadernoseducacion.org/index.php/cedu/article/view/4015>
- Crespillo, R. (2010). Modernización de las prácticas pedagógicas. Editorial Octaedro.
- De la Orden, A. (2009). Calidad educativa y calidad: Análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación*, 16, 17–36.
- Demarchi, E. (2020). Challenges in Latin American education: An overview of PISA results. *Journal of Comparative Education*, 1(1), 45–62.
- Denzin, N. (2012). Manual de investigación cualitativa. Gedisa Editorial.
- Flores, R. (1994). Pedagogía y conocimiento. McGraw-Hill.
- Freire, P. (1985). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- García, J., Parada, N., Arredondo, C., Cartagena, J., & Zapata, A. (2023). El impacto de una práctica transdisciplinaria en el autorreconocimiento y la valoración de la

- profesión en docentes de ciencias en formación. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 56, 32–55. <https://doi.org/10.17227/ted.num56-19542>
- Gs Noticias. (2025). Córdoba está por debajo de la media nacional en prueba Saber 11. <https://www.facebook.com/GustavoSantiagoMR/posts/1298084062328406>
- Lara, S., Labrador, N., & Valero, B. (2019). Modelos y épocas de la calidad educativa. *Educere*, 23(75), 307–322. <https://www.redalyc.org/journal/356/35660262007/html/>
- López, A., & Pérez, D. (2023). Comunidades profesionales de aprendizaje y uso de datos para la mejora escolar. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 45–67. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/17829>
- Martínez, C., & Herrera, S. (2024). Cultura evaluativa en instituciones escolares: Tensiones y oportunidades. *Educare*, 28(1), 110–130. https://revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCAR_E/article/view/17300
- Martínez, M. (2013). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (2.ª ed.). Editorial Trillas.
- Martínez, S., & García, E. (2023). Estrategias basadas en datos para la equidad en la educación. *Educational Review*, 45(1), 89–104.
- Miles, M., & Huberman, A. (2014). *Análisis de datos cualitativos: Un libro de métodos* (3.ª ed.). SAGE Publications.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Decenal 2017–2026. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/men-pnde-2017>
- Ministerio de Educación Nacional. (2025). Pruebas PISA 2022: Colombia. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/417751>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2022). *Education 2030: The future of education and skills*. OECD Publishing.
- Peralta, E., Yamasque, M., & Humanante, C. (2025). Influencia de la gestión en estilos de liderazgo directivo sobre la calidad educativa institucional. *Arandu UTIC*, 12(2), 2696–2723. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1098>
- Rojas, E. (2024). Análisis documental en la era de la globalización: Retos y proyecciones. *Revista Internacional de Metodologías Sociales*, 19(2), 80–94. <https://doi.org/10.2024/rims.2024.015>
- Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes. (2023). Sistema institucional de evaluación de los estudiantes (SIEE). <https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397381>
- Vargas, H., & Cárdenas, F. (2023). Formación docente situada: Estrategias para el desarrollo profesional desde la práctica evaluativa. *Revista Colombiana de Educación*, 86, 98–122. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/17886>
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.
- Zubiria, M. (2019). *Plan Decenal de Educación 2017–2026: Un enfoque crítico*.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Máryolis Sánchez Ramos.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Máryolis Sánchez Ramos: Conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, curación y organización de los datos, participación en la recolección de información y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

